

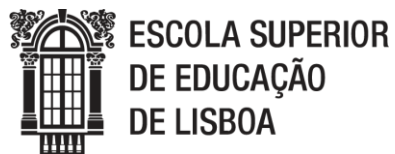
DO BAIRRO À CIDADE

Projetos e itinerários na descoberta do meio local

Filipa Carvalho Barroso

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



DO BAIRRO À CIDADE

Projetos e itinerários na descoberta do meio local

Filipa Carvalho Barroso

Relatório de Estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Prof. Doutora Maria João Hortas

2019

*Não se pode falar de
educação sem amor.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Quase a terminar a longa caminhada na *mui* nobre instituição Escola Superior de Educação de Lisboa, torna-se imprescindível agradecer a todos aqueles que a viveram comigo e que, de certa forma, a tornaram muito mais fácil e sorridente.

Em primeiro lugar, agradeço à **instituição** que me acolheu nos últimos cinco anos, aquela que se tornou a minha segunda casa e que me deu tantas alegrias como tristezas.

À **professora Maria João Hortas**, pelo apoio durante este último ano, pela dedicação, pelos conselhos e por ter embarcado comigo nesta aventura! Aproveito, também, para agradecer a todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa com quem me cruzei e que tanto me ensinaram.

A todas as **crianças** com as quais tive o privilégio de me cruzar, tanto em contexto de estágio como em contexto profissional, e que tanto me ensinaram e ajudaram a crescer! Terão sempre um lugar no meu coração!

A todas as **cooperantes** que abriram as portas das suas salas para me receberem. Obrigada por todas as partilhas, foram essenciais para perceber como quero ser enquanto professora!

À **minha família académica**, em particular à Flávia, à Cris, ao Pedro e à Joana. Obrigada por me terem mostrado que também há famílias do coração!

A todas as colegas que se tornaram **amigas**, obrigada por terem partilhado estes anos comigo, por todas as gargalhadas e por todas as vitórias que superámos juntas!

Às **minhas pessoas**:

À Joanhinha, por todas as conversas, por todas as dormidas e por teres permanecido mesmo quando um mestrado nos decidiu separar. Obrigada por me teres dado o privilégio de partilhar estes cinco anos contigo!

À Filipa, por ter passado de colega de trabalho a amiga, por estares sempre na porta do lado. Quando for professora quero ser como tu!

Ao Bernardo, por ter aparecido de forma inesperada, por me compreender mesmo sem precisar de falar. És a minha pessoinha, não te esqueças disso!

À Inês, a melhor surpresa que o mestrado me trouxe. Por todas as conversas, por todas as lágrimas, por todos os “tu és mais forte”, “tu consegues”, “não vamos desistir”. Começámos este mestrado juntas e vamos acabá-lo juntas, porque juntas conseguimos tudo!

Aos **meus pais** por me terem incentivado a seguir este que é o meu sonho de menina e por me compreenderem, mesmo nos dias mais complicados.

Ao **meu irmão**, por ser a pessoa mais bem-disposta e com o sorriso mais bonito do mundo! Obrigada por partilhares todos os chocolates comigo!

Ao Mike e à Becky, os **meus amores de quatro patas**, por terem sempre uma bola para brincar e uma lambidela para dar!

Ao **meu forte**, ao Diogo: por nunca me teres deixado desistir, por me amparares sempre que estou a cair, por viveres as minhas vitórias como se fossem as tuas, por seres o meu maior apoiante, por acreditares sempre em mim, por todos os abraços, por todos os mimos, por tudo e por nada. Obrigada, meu amor!

*Não sei que bem fiz eu
Para [vos] merecer
Que espécie de coisa bonita
[Vos] trouxe à minha vida
Aleluia
Carolina Deslandes, Aleluia*

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento descreve-se e reflete-se sobre a prática desenvolvida nos contextos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. É, também, apresentado um estudo desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, intitulado *Do Bairro à Cidade: projetos e itinerários na descoberta do meio local*. Este estudo emerge da problemática *A implementação de atividades investigativas centradas no meio local como estratégia estruturante do processo de ensino e aprendizagem do EM potencia, nos alunos, o desenvolvimento de competências de orientação e localização espacial, de autonomia e cooperação*. São dois os objetivos gerais que orientam a investigação: (i) analisar os contributos da realização de atividades investigativas, centrados no meio local, para o desenvolvimento de competências de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial; (ii) compreender de que modo o envolvimento dos alunos em atividades investigativas permite o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação.

Em conformidade, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, com recurso a procedimentos próximos das fases definidas na metodologia de investigação-ação.

Os resultados obtidos confirmam que o envolvimento dos alunos em atividades investigativas, centradas no meio local e valorizando os seus interesses, transportam-nos para o conhecimento do meio onde vivem e potenciam o desenvolvimento de competências de orientação e localização espacial, de autonomia e cooperação.

Palavras-chave: atividades investigativas, Estudo do Meio local, competências de orientação e localização espacial, competências de autonomia e cooperação.

ABSTRACT

The presenting report was developed within the framework of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, of the Master's in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and of Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

In this document describes and reflects about the developed practice in the contexts of 1st and 2nd Cycles of Basic Education. It's also, introduced one study developed in the context of 1st Cycle of Basic Education, entitled *From the Neighborhood to the City: projects and itineraries in the discovery of the local environment*. This study emerges of the problematic *The implementation of focused research activities in the local environment as a structuring strategy of the process of teaching and learning of EM enhances on students, the development skills of orientation and spatial location, autonomy and cooperation*. There are two general goals guiding this research: (i) analyze the realized contributions of the investigative activities, centered on the local environment, for the development skills of knowledge from the places, orientation and spatial location; (ii) understanding how the involvement of the students in investigative activities allows the development skills of autonomy and cooperation.

Accordingly, a methodology of a qualitative nature was used, using procedures near of the phases defined in the research-action methodology.

The obtained results confirm that the students' involvement in research activities, centered on the local environment and valuing their interests, transport us for the knowledge of the environment where they live and enhance the development skills of orientation and spatial location, autonomy and cooperation.

Keywords: investigative activities, Study of the local environment, orientation skills and spatial localization, autonomy and cooperation skills.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. METODOLOGIA.....	3
PARTE I.....	7
2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB.....	7
2.1. Descrição sintética do contexto	7
2.2. Problematização dos dados do contexto	9
3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB.....	14
3.1. Caracterização sintética do contexto.....	14
3.2. Problematização dos dados do contexto	16
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS	20
PARTE II.....	25
5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	25
6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
6.1. Atividades investigativas em Estudo do Meio (Social)	26
6.2. Desenvolvimento de Competências.....	30
7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO.....	35
7.1. Competências de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial	36
7.2. Competências de autonomia e cooperação.....	46
7.3. Avaliação feita pelos alunos sobre as atividades investigativas	50
8. CONCLUSÕES.....	53
REFLEXÃO FINAL	55
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS.....	64
Anexo A. Entrevista realizada à Diretora de Turma (2.º CEB).....	65
Anexo A1. Entrevista realizada à Professora titular de turma (1.º CEB)	69

Anexo B. Questionário aplicado no final da intervenção.....	72
Anexo C. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI do 2.º CEB	74
Anexo D. Planta da sala de aula (1.º CEB)	86
Anexo E. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI do 1.º CEB	87
Anexo F. <i>PowerPoint</i> “À descoberta da cidade de Lisboa!”	93
Anexo G. Folha “À descoberta da cidade de Lisboa!”	102
Anexo G1. Planificações das sessões do projeto	106
Anexo H. Folha verificação de aprendizagens	112
Anexo H1. Planificação da sessão de verificação de aprendizagens.....	114
Anexo I. Tabela Competência A.....	116
Anexo J. Tabela avaliação Competência A.....	118
Anexo K. Diagramas fornecidos aos alunos	119
Anexo L. Tabela de valores.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação gráfica dos locais estudados	39
Figura 2. Descrição dos itinerários.....	42
Figura 3. Desenho dos itinerários no mapa da cidade	43
Figura 4. Resposta dos alunos à questão “Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer?”	44
Figura 5. Resposta dos alunos à questão “Que dificuldades sentiste na realização da atividade?”	45
Figura 6. Nota de campo do dia 7 de maio	46
Figura 7. Nota de campo do dia 16 de maio	47
Figura 8. Nota de campo do dia 28 de maio	47
Figura 9. Nota de campo do dia 16 de maio	48
Figura 10. Nota de campo do dia 20 de maio	48
Figura 11. Nota de campo do dia 16 de maio	48
Figura 12. Nota de campo do dia 30 de maio	49
Figura 13. Representação dos itinerários propostos no mapa da cidade de Lisboa	49
Figura 14. Resposta dos alunos à questão “Qual é a tua avaliação geral do trabalho?”	51
Figura 15. Resposta dos alunos à questão “Gostaste de trabalhar em grupo?”	51
Figura 16. Nuvem de palavras sobre o que mais gostaram das sessões do projeto ...	52
Figura 17. Nuvem de palavras sobre o que não gostaram das sessões do projeto.....	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Identificação das potencialidades e fragilidades.....	9
Tabela 2. Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação.....	11
Tabela 3. Identificação das potencialidades e fragilidades	16
Tabela 4. Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação.....	17
Tabela 5. Competência específica – Conhecimento dos Lugares e Regiões	37
Tabela 6. Competência específica – Localização.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EM	Estudo do Meio
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
PC	Professora Cooperante
HGP	História e Geografia de Portugal
NMSAI	Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão
PI	Projeto de Intervenção
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES), do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico foi redigido o presente relatório.

Esta UC tinha como principais objetivos “compreender o funcionamento das escolas de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” (CEB), “analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual”, “conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas” e, também, “refletir sobre a ação” (FUC, PES II, p. 1, 2018-19). Desta forma, o presente documento apresenta o trabalho desenvolvido para os objetivos elencados.

Este relatório pretende caracterizar, descrever e refletir sobre o percurso realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada decorrida no 1.º e no 2.º CEB, prática esta que foi desenvolvida em duas escolas com características distintas. Para além disso, pretende-se ainda apresentar um estudo investigativo concretizado no 1.º CEB, cujo o tema se situa na área curricular de Estudo do Meio (EM) e se intitula *Do Bairro à Cidade: projetos e itinerários na descoberta do meio local*.

No que se refere à estrutura do presente trabalho, este encontra-se organizado em oito pontos distintos. Após a introdução, na qual se apresenta a estrutura global do relatório e a síntese de cada uma das suas partes, apresenta-se o primeiro ponto: a metodologia. Neste ponto é apresentada a metodologia adotada e as respetivas técnicas e instrumentos de recolha e de análise de dados para a elaboração deste relatório. O segundo ponto diz respeito à prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB, contemplando uma descrição sintética do contexto e a problematização dos dados do mesmo. O ponto três é idêntico ao ponto dois, mas diz respeito à prática realizada no 1.º CEB. No quarto ponto do relatório surge uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos. De seguida, num quinto ponto, é apresentada a contextualização do estudo, contemplando a problemática, as questões da investigação e os objetivos do estudo. Num sexto ponto é elaborado o enquadramento teórico do estudo já identificado. Posteriormente, no sétimo ponto, são apresentados os resultados do estudo e a sua discussão e, no ponto seguinte (oitavo), as conclusões que permitem responder à problemática referida. De seguida é realizada a reflexão final, na qual são explicitados os contributos das práticas e da investigação para o desenvolvimento de competências

profissionais. Por fim, são listadas as referências bibliográficas mobilizadas durante a elaboração do presente relatório, surgindo depois os anexos.

1. METODOLOGIA

Segundo Sousa e Baptista (2016), “uma investigação trata-se de um processo de estruturação do conhecimento, tendo como objectivos fundamentais conceber novo conhecimento ou validar algum conhecimento preexistente” (p. 3). Inerentes a qualquer investigação, estão inúmeras etapas das quais importa destacar a definição da metodologia e dos métodos e das técnicas de recolha e de análise de dados que permitem responder à problemática e aos objetivos que a partir desta se definem e orientam o percurso investigativo. O presente estudo é de natureza qualitativa e a metodologia adotada incorpora alguns princípios da investigação-ação, uma vez que, no âmbito da educação, a prática e a reflexão se relacionam de forma simbiótica, pois a prática educativa conduz à existência de problemas para resolver, questões para responder e hipóteses para refletir (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Dada a natureza do presente relatório, estruturado em duas partes fundamentais foi opção organizar a apresentação em dois momentos: (i) período de intervenção educativa e, (ii) estudo de investigação.

Durante o **período de intervenção educativa** em ambos os ciclos foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados. De acordo com Ketelle e Roegiers (1999), quando desejamos compreender melhor uma dada situação, procuramos informação sobre a mesma. Dessa forma, a recolha de dados constitui um processo organizado que permite agrupar um conjunto de informação sobre um determinado contexto que, numa fase posterior, irá assegurar uma resposta adequada às necessidades identificadas. Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que a observação participante permite estudar um grupo durante um longo período, participando na sua vida coletiva e analisando os seus modos de vida de forma detalhada. Esta técnica foi fundamental, uma vez que permitiu reunir informação suficiente para a caracterização dos contextos em que decorreu a prática. Para além da observação participante, recorreu-se à entrevista (cf. Anexo A), técnica que consiste em “conversas orais, individuais . . . com pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetos de recolha de informação (Ketelle & Roegiers, 1999, p. 18). A opção recaiu pela realização de entrevistas semiestruturadas, ou seja, foi elaborado um guião que respeitava os temas e objetivos da recolha de informação, mas

as entrevistadas tinham liberdade no interior de cada tema para ir além da questão colocada. A análise documental foi outra técnica utilizada. Segundo Moreira (2007) “o uso da informação disponível, qualquer que seja o seu carácter documental (numérico ou não numérico, elaborado ou em bruto) é praticamente indispensável em investigação social” (p. 153). Assim, com o intuito de elaborar uma melhor caracterização dos contextos educativos, procedeu-se à análise de projetos educativos, regulamentos internos, planos curriculares de turma e consulta de arquivos em fontes de informação bibliográfica (livros e textos). Após a recolha dos dados sobre os contextos educativos e socioterritoriais, procedeu-se ao tratamento da informação recorrendo à análise de conteúdo de acordo com a natureza das informações recolhidas. Os resultados da análise foram apresentados em grelhas que facilitam a sistematização da informação.

Para a concretização do **estudo** que integra a segunda parte deste relatório recorreu-se, também, a um conjunto de técnicas de recolha de dados. A observação participante foi uma das técnicas privilegiadas, pois permite ao investigador “ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88). Esta técnica permite compreender o contexto socioeducativo, possibilitando que o investigador se integre no mesmo. Após a vivência das situações, procedeu-se ao registo dos acontecimentos, tendo em conta a interpretação das mesmas (Sousa & Baptista, 2011). As notas de campo assumem-se, assim, como um instrumento de elevada pertinência, uma vez que é a partir das mesmas que se pode, numa fase posterior, consultar, tratar e analisar a informação recolhida. Para além da observação direta, foram utilizadas outras técnicas de recolha, como o inquérito por questionário, que permite que sejam colocadas questões relativas a um determinado conteúdo ou situação, a um grupo de sujeitos. No caso particular do presente estudo, o questionário aplicado dizia respeito ao nível de conhecimento e de consciência (Quivy & Campenhoudt, 1998) que os alunos tinham sobre o trabalho em grupo/cooperação. O inquérito por questionário constitui-se, assim, como uma técnica de recolha de dados indireta (Sousa & Baptista, 2011), sendo o mesmo de tipo misto, com questões de natureza fechada e questões de natureza aberta (cf. Anexo B). Estas questões foram posteriormente analisadas, quer através do recurso a uma estatística descritiva para as questões de resposta fechada, quer através de análise de conteúdo para as questões de resposta aberta. A análise de conteúdo foi ainda utilizada para analisar as produções escritas dos alunos. Em conformidade com Bardin (2016), a análise de conteúdo é descrita como um conjunto de técnicas de

análise que permite retirar sentido de tudo aquilo que é escrito e/ou desenhado. A análise realizada no presente relatório foi de caráter exploratório, pois a partir da análise das produções escritas dos alunos surgiram categorias emergentes. Após a análise, revelou-se necessário organizar a informação recolhida e, para tal, foram construídas tabelas e gráficos de frequências absolutas.

Neste estudo participaram dezassete alunos de uma turma de 2.º ano do 1.º CEB, onze rapazes e sete raparigas com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, caracterização apresentada na primeira parte deste relatório.

Por último, é importante salientar que durante a realização do estudo foram adotados princípios éticos baseados “nos valores da sociedade, incluindo a estabilidade entre os direitos e a privacidade dos indivíduos e o bem-estar geral” (Sousa & Baptista, 2011, p. 12). Desta forma, procurou garantir-se a integridade científica, responsabilidade, honestidade e fiabilidade e rigor (CIED, 2018). A individualidade de cada aluno, o princípio do direito à diferença e a garantia da confidencialidade e do anonimato de informações sobre os alunos e as respetivas famílias (por exemplo, o nome dos alunos, escola e agrupamento não surgem no documento) foram garantidas durante todo o processo, de modo a evitar intromissões indesejáveis na sua vida privada.

PARTE I

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB

Nesta secção será apresentada, de forma sucinta, a instituição, a ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem, bem como as duas turmas em que decorreu a PES do 2.º CEB. Será também apresentada a problematização do contexto, sendo referidos os objetivos gerais da intervenção, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e ainda os processos de regulação e avaliação de aprendizagem.

2.1. Descrição sintética do contexto

A instituição

A instituição na qual decorreu o período de intervenção pertence a um agrupamento de escolas inserido no programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, alberga alunos do 2.º e do 3.º CEB e localiza-se no concelho da Amadora¹.

A população escolar apresenta uma enorme diversidade, existindo alunos de diversas culturas e etnias e, também, de meios bastante desfavorecidos.

O espaço físico das salas de aula apresenta condições medianas, estando o material escolar com sinais de desgaste. Apesar disso, o mobiliário é adequado, ambas as salas dispunham de quadro de giz, quadro branco, computador e projetor. As aulas eram quase todas realizadas na mesma sala.

A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A gestão do tempo, dos conteúdos, do espaço e dos materiais é semelhante em ambas as turmas, uma vez que a Professora Cooperante (PC) é a mesma para ambas as disciplinas: História e Geografia de Portugal (HGP) e Português. Desta forma, as

¹ Por questões de anonimato, não é referida a fonte desta informação.

sessões eram, salvo raras exceções, sempre iniciadas com a escrita do sumário no quadro que era, posteriormente, copiado pelos alunos para o caderno da disciplina.

A metodologia adotada pela PC era essencialmente expositiva e centrada na sua figura. Recorria diariamente ao manual escolar. Em algumas situações utilizou o *Power Point* e, no caso da disciplina de Português, livros de histórias.

Durante o período de observação, foi possível observar que, apesar de a PC lecionar as duas disciplinas em ambas as turmas, a mesma colabora e troca opiniões com os restantes docentes das disciplinas de Português e HGP.

No que diz respeito aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, importa referir que o domínio cognitivo engloba, em ambas as áreas, maior percentagem da classificação final, quando comparado com o peso atribuído às atitudes e valores dos alunos.

Assim sendo, é possível afirmar que existe uma valorização da avaliação sumativa, resultante das classificações que os alunos obtêm dos testes de avaliação e uma desvalorização dos restantes processos de avaliação.

As turmas

No decorrer do período de observação, foi possível recolher informações referentes a cada uma das turmas. A turma E é composta por vinte e um alunos, dos quais catorze são raparigas e sete são rapazes, tendo idades compreendidas entre os nove e os dezasseis anos. Destes, dois alunos têm Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (NMSAI), seis são repetentes e quatro frequentam Português Língua Não Materna. Esta turma revelou sempre um comportamento bastante adequado à sala de aula, motivação para a aprendizagem e empenho nas tarefas propostas. No que se refere ao nível cognitivo, a turma era heterogénea: alguns alunos apresentavam um bom ritmo de trabalho e boas capacidades de aprendizagem; outros alunos revelavam algumas dificuldades, tendo ritmos de trabalho bastante lentos e alguma falta de concentração.

A turma F é constituída por dezanove alunos, com idades entre os nove e os doze anos, dos quais nove são raparigas e dez são rapazes. Um dos alunos apresenta NMSAI e quatro são repetentes. O comportamento do grupo de alunos nem sempre foi adequado à sala de aula, apesar de os alunos mostrarem uma forte participação em todas as sessões. O nível cognitivo da turma era, tal como na turma E, bastante heterogéneo.

Apesar de serem turmas distintas, é possível encontrar aspetos em comum: os alunos relacionam-se de forma saudável e alguns deles frequentam o apoio pedagógico e, também, o apoio ao estudo.

O Projeto de Intervenção (PI) foi elaborado com o intuito de colmatar as principais fragilidades dos grupos de alunos, aproveitando as potencialidades dos mesmos. A tabela que se segue apresenta as potencialidades e fragilidades de ambas as turmas.

Tabela 1. *Identificação das potencialidades e fragilidades.*

		Potencialidades	Fragilidades
Disciplinas	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Bom domínio da oralidade - Interesse e empenho na realização de todas as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário reduzido. - Aplicação de conteúdos gramaticais. - Expressão escrita.
	HGP	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio dos conteúdos a nível oral. - Interesse e empenho na realização de todas as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão leitora. - Competências de comunicação histórico-geográficas.
	Áreas Transversais	<ul style="list-style-type: none"> - Participação ativa na sala de aula. - Empenho nas tarefas na sala. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de estudo.

Fonte: Projeto de Intervenção em 2.º CEB.

2.2. Problematização dos dados do contexto

Identificação das questões e dos objetivos gerais de intervenção

Mediante uma análise detalhada do contexto socioeducativo foi possível verificar que a instituição na qual decorreu a PES, apesar de ser uma instituição inserida num território TEIP, dispunha de serviços e equipamentos que estabeleciam uma boa articulação com o meio e, sempre que possível, o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus alunos.

A escola promove o envolvimento dos alunos na concretização de variados projetos, de modo a facilitar a cooperação entre todos os elementos da comunidade escolar. Apesar de se assinalarem alguns comportamentos inapropriados dentro da instituição, nomeadamente atitudes desafiadoras perante professores, funcionários e colegas, os estudantes demonstram ser empenhados na realização de atividades do seu interesse.

Tendo por base as potencialidades e fragilidades dos grupos de alunos, já elencadas na Tabela 1, definiram-se as seguintes questões-problema: (a) como promover mais momentos ricos e dinâmicos de compreensão leitora? (b) que ferramentas podemos fornecer aos alunos para que sejam capazes de compreender os diversos textos? (c) que ferramentas podemos utilizar para melhorar a escrita de textos nos alunos? (d) como melhorar a cooperação, na sala de aula, entre os alunos? e, (e) como tornar os alunos crianças histórica e geograficamente competentes? Partindo destas cinco questões, foi construída a seguinte problemática: *em que medida é que o desenvolvimento de competências nos domínios da expressão escrita e da compreensão leitora contribui para a formação de crianças histórica e geograficamente competentes?*

Para dar resposta a esta competência definiram-se quatro objetivos gerais: (1) cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula, (2) melhorar a compreensão leitora, (3) melhorar a expressão escrita e, (4) desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica.

Estratégias gerais de intervenção

A ação pedagógica decorreu em continuidade com a prática da PC descrita no ponto 2.1. Contudo, foram adotadas novas estratégias tendo em conta os objetivos gerais da intervenção. A Tabela 2 apresenta a ligação entre os objetivos, as estratégias utilizadas, as atividades e os respetivos indicadores de avaliação.

Tabela 2. *Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação.*

Objetivos gerais	Cooperar com os colegas nas atividades da sala de aula.	Desenvolver a compreensão leitora.	Melhorar a expressão escrita.	Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica.
Estratégias para alcançar o objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos de trabalho de pares/grupo; - Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos; - Recurso ao dicionário; - Promoção de momentos de seleção, organização e tratamento de informação; - Exploração de fontes primárias e de fontes secundárias; - Releitura do texto; - Realização de jogos como forma de revisão de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos de trabalho de pares/grupo; - Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos; - Recurso ao dicionário; - Promoção de momentos de seleção, organização e tratamento de informação; - Exploração de fontes primárias e de fontes secundárias; - Releitura do texto; - Análise de diferentes tipos de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos de trabalho de pares/grupo; - Recurso ao dicionário; - Releitura do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos; - Recurso ao dicionário; - Promoção de momentos de seleção, organização e tratamento de informação; - Exploração de fontes primárias e de fontes secundárias; - Releitura do texto; - Análise de fontes histórico-geográficas diversas.
Indicadores de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta os colegas; - Aguarda a sua vez de falar; - Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares; - Interage com os colegas aceitando a suas diferenças; - Manifesta respeito pelo outro; - Esclarece dúvidas aos colegas; - Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica o tema central do texto; - Localiza informação específica no texto; - Sintetiza partes do texto; - Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios; - Elabora conclusões sobre o que leu; - Infere o significado de uma palavra escrita com base no contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece as características do texto narrativo; - Encara a escrita enquanto processo de planificação, textualização e revisão; - Reflete sobre a correção gramatical dos seus textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas; - Organiza a informação de forma coerente; - Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios; - Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente; - Mobiliza vocabulário apropriado aos temas; - Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita.

Fonte: Produção própria.

No que respeita às estratégias, procurou-se uma articulação entre as duas áreas lecionadas. Por exemplo, na disciplina de HGP, procedeu-se à leitura de textos expositivos e à interpretação e análise dos mesmos, através do preenchimento de guiões de leitura e de guiões de observação de vídeo.

No decorrer do período de intervenção, tal como já referido, procurou-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela PC. No entanto, houve necessidade de

desenvolver atividades mais dinâmicas, de implementar novas rotinas com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem e alcançar, com sucesso, os objetivos enunciados.

Para a consecução do objetivo *cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula*, foram promovidos diversos momentos de trabalho a pares, tanto na disciplina de Português como na disciplina de HGP. Estes momentos ocorriam, essencialmente, na rotina implementada em Português e na análise textual em HGP.

No sentido de *desenvolver a compreensão leitora* procurou-se, em ambas as matérias, colocar os alunos em contacto com diversos textos, a partir dos quais teriam que organizar e tratar a informação, nomeadamente em esquemas e mapas conceptuais.

Relativamente ao objetivo *melhorar a expressão escrita*, devido ao escasso tempo de intervenção, não foi possível realizar qualquer atividade que fosse ao encontro do objetivo.

De modo a *desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica*, alertaram-se os alunos acerca da importância da comunicação histórica e do uso correto do vocabulário histórico. Estas situações ocorreram, essencialmente, a nível da oralidade.

Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção

De modo a avaliar a concretização dos objetivos definidos foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, principalmente grelhas de registo da observação direta e produções dos alunos. Os resultados obtidos em ambos os instrumentos foram, conseqüentemente, agrupados em grelhas de avaliação que integram os indicadores definidos para cada objetivo.

Relativamente ao primeiro objetivo elencado - *cooperar com os colegas nas atividades de sala de aula*, foi visível a alteração do comportamento dos alunos, tendo os mesmos começado a interagir e ajudar os colegas nas atividades propostas, demonstrando respeito pelos mesmos (cf. Anexo C, tabela C1 a C4).

No que concerne ao objetivo *desenvolver a compreensão leitora*, a maioria dos alunos começou a localizar informação específica no texto, a sintetizar partes do texto e a relacionar a informação lida com os seus conhecimentos prévios (cf. Anexo C, tabela C5 a C8).

Por fim, quanto ao objetivo *desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica*, foi notória alguma evolução em alguns alunos de ambas as turmas, apesar de o objetivo ter sido apenas explorado a nível da oralidade (cf. Anexo C, tabela C9 a C12).

3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB

Na presente secção será efetuada, de forma breve, a caracterização do contexto socioeducativo, nomeadamente da instituição, da ação pedagógica e dos processos de regulação e avaliação da aprendizagem e da turma. Posteriormente será apresentada a problematização dos dados provenientes do contexto, contemplando: a identificação dos objetivos de intervenção, as estratégias globais de intervenção e integração curricular, bem como as atividades implementadas e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens e objetivos de intervenção.

3.1. Caracterização sintética do contexto

A instituição

O estabelecimento de ensino no qual decorreu a PES do 1.º CEB, encontra-se localizado numa freguesia da Área Metropolitana de Lisboa. Pertence a um agrupamento de escolas que integra o programa TEIP e abrange os ensinos Pré-escolar e 1.º CEB².

A escola serve, essencialmente, um bairro social com “características socioeconómicas e culturais que se diferenciam”²: famílias carenciadas e pouco estruturadas, e crianças que revelam ter alguns problemas emocionais.

Ao nível das infraestruturas, a instituição revela algumas fragilidades, estando previstas obras de melhoria para o próximo ano letivo. Quanto à sala da turma observada, a mesma dispõe de quadro a giz, lavatório e armários para arrumação de material. Apesar de nenhuma das salas de aula estar equipada com computador e projetor, existe na escola um projetor e um computador portátil que pode ser requisitado sempre que necessário.

A ação pedagógica e os processos de regulação e avaliação da aprendizagem

A gestão dos materiais, do espaço, dos conteúdos e do tempo é feita pela PC de forma individual, apesar de a mesma reunir semanalmente com a outra docente titular do 2.º ano para troca de opiniões e ideias.

² Por questões de anonimato, não é referida a fonte desta informação

A sala de aula encontra-se organizada em “U” (cf. Anexo D), por opção da PC: no início do ano letivo, a mesma tentou colocar os alunos em pequenos grupos, mas a experiência não funcionou.

O tempo é gerido através do horário estabelecido pelo agrupamento para a turma e os conteúdos são sempre adaptados aos alunos.

Em relação à avaliação, a PC avalia os alunos diariamente, em todos os momentos do dia. Aliada à avaliação formativa, surge a sumativa, realizada uma vez por período.

A turma

O período de estágio decorreu numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por dezoito alunos: sete crianças do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. É importante referir que, apesar de a turma se encontrar toda matriculada no 2.º ano, os conteúdos curriculares abordados nas áreas disciplinares de Português e de Matemática correspondem ao 1.º ano de escolaridade.

Esta turma integra quatro alunos com NMSAI, com perturbações ao nível do domínio cognitivo e da linguagem³. Estes alunos frequentam o apoio pedagógico com outros docentes da instituição duas vezes por semana. Nesses momentos, os alunos ausentam-se da sala de aula, continuando o trabalho que estavam a desempenhar com a professora de apoio. É importante salientar que a turma inclui oito alunos repetentes e que o Projeto Fénix faz parte da organização semanal da sala. Este projeto pretende apoiar os alunos nas suas maiores dificuldades, tendo como objetivo a melhoria dos resultados escolares⁴.

Quanto ao nível socioeconómico do grupo, todos os alunos beneficiam do Apoio Social: quinze alunos pertencem ao escalão A, um aluno ao escalão B e dois ao escalão C.

O PI foi delineado de forma a colmatar as dificuldades dos alunos, partindo das suas potencialidades. A tabela que se segue apresenta-as para cada área disciplinar e para as áreas transversais.

³ Informação retirada do Plano Próprio de Turma

⁴ Por questões de anonimato, não é referida a fonte desta informação

Tabela 3. *Identificação das potencialidades e fragilidades*

	Potencialidades	Fragilidades
Português	- Interesse em ouvir obras de literatura para a infância.	- Leitura. - Escrita.
Matemática	- Não foram identificadas potencialidades.	- Cálculo mental.
Estudo do Meio	- Domínio dos conteúdos lecionados.	- Participação desordeira.
Expressões Artísticas	- Criatividade.	- Recorte.
Expressões Físico-Motoras	- Não foram observadas sessões.	- Não foram observadas sessões.
Áreas Transversais	- Participação ativa.	- Assiduidade. - Pontualidade. - Autonomia.

Fonte: Projeto de Intervenção em 1.º CEB.

3.2. Problematização dos dados do contexto

Identificação das questões e dos objetivos gerais de intervenção

Mediante uma análise pormenorizada do contexto socioeducativo foi possível verificar que a instituição na qual decorreu a prática, apesar de ser uma instituição localizada num bairro social, dispunha de serviços e equipamentos que tentavam estabelecer uma boa articulação com o meio e, sempre que possível, o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus alunos. Contudo, estas articulações revelaram ser complexas, uma vez que as famílias nem sempre se mostravam empenhadas em participar na vida escolar dos seus educandos.

A escola desenvolve esforços para envolver e motivar os alunos na vida escolar, criando atividades dinâmicas em dias festivos, privilegiando o trabalho colaborativo entre todos os docentes da instituição e as suas respetivas turmas. No entanto, a ocorrência de comportamentos desadequados dentro da escola, principalmente atitudes provocadoras perante docentes, funcionários e entre colegas são uma constante que, por vezes, prejudica a boa relação escola-aluno.

Partindo das potencialidades e fragilidades da turma em análise, já listadas na Tabela 1, enunciaram-se as seguintes questões-problema: (a) que estratégias podemos utilizar para melhorar as competências de cálculo nos alunos? (b) como promover momentos de leitura mais dinâmicos na sala de aula? (c) como melhorar a cooperação, na sala de aula, entre os alunos? e, (d) como tornar os alunos crianças autónomas? Tendo por base estas quatro questões, foi definida a seguinte problemática: *o estabelecimento de rotinas e a mobilização do meio envolvente na organização do*

processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para ultrapassar as dificuldades dos alunos em melhorar o seu desempenho, desenvolver competências nas áreas do cálculo, da leitura, de localização/orientação e da autonomia/cooperação.

Partindo desta problemática, foram construídos os seguintes objetivos gerais: (1) desenvolver competências de cálculo, (2) melhorar a competência leitora e, (3) desenvolver competências de autonomia e cooperação.

Estratégias gerais de intervenção

Durante a prática educativa, houve a preocupação de dar continuidade ao trabalho da PC e respeitar os seus princípios orientadores, descritos no ponto 3.1.

No entanto, foram implementadas novas estratégias tendo em conta os objetivos gerais da intervenção. A tabela 4 apresenta a articulação entre os objetivos, as estratégias utilizadas, as atividades realizadas e os seus indicadores de avaliação.

Tabela 4. *Objetivos gerais, estratégias, atividades e indicadores de avaliação.*

Objetivos gerais	Desenvolver a competência de cálculo	Melhorar a competência leitora	Desenvolver competências de autonomia e cooperação
Estratégias para alcançar o objetivo	- Implementação de rotinas.	- Implementação de rotinas.	- Implementação de rotinas; - Mobilização do meio envolvente; - Atividades cooperativas de trabalho de grupo.
	- Dinamização de atividades investigativas (projeto em Estudo do Meio).		
Indicadores de avaliação	- Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental; - Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental; - Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.	- Lê pequenas frases; - Lê um pequeno texto; - Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação; - Lê de forma fluente; - Adquire o gosto pela leitura.	- Resolve sozinho as dificuldades; - Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas; - Toma a iniciativa para ajudar nas atividades; - Respeita a opinião dos colegas; - Partilha material com os colegas; - Partilha informações com os colegas; - Revela gosto pelo trabalho em grupo.

Fonte: Produção própria.

Durante o período de intervenção, procurou-se uma articulação entre os conteúdos das diferentes áreas disciplinares nas atividades propostas. Por exemplo, na resolução de problemas de Matemática eram mobilizados conteúdos já explorados em Estudo do Meio; das histórias selecionadas para a Hora do Conto, em Português, emergiam pontes de articulação com conteúdos de outras áreas.

Durante o período de intervenção, foi uma preocupação do par de estágio dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela PC. Não obstante, procurou-se implementar atividades mais dinâmicas, iniciar novas rotinas com o objetivo de melhorar o processo de aprendizagem e atingir, com sucesso, os objetivos descritos.

Para *desenvolver a competência de cálculo*, a principal estratégia implementada foi a rotina de cálculo mental: duas vezes por semana, após a escrita da data no caderno diário, os alunos realizavam três somas recorrendo a estratégias de cálculo mental, num período previamente definido. Após o término do tempo definido para a atividade, os cálculos eram corrigidos no quadro por três alunos que explicavam aos restantes colegas a estratégia que tinham utilizado. Com o decorrer da intervenção, o grau de dificuldade das operações foi aumentando e o tempo estabelecido para a resolução diminuindo.

De forma a *melhorar a competência leitora*, foram introduzidas duas novas rotinas: “A hora do conto!” e “Agora é a tua vez de ler!”. A primeira consistia na leitura de uma obra literária para a infância: todas as quartas-feiras, no primeiro tempo da manhã, era lida e trabalhada uma obra previamente selecionada, tendo em conta algum pedido dos alunos ou os conteúdos abordados na história. Após a leitura, eram colocadas questões aos alunos e distribuída uma pequena ficha de trabalho sobre o conto. A segunda rotina era realizada todas as quintas-feiras, também no primeiro tempo da manhã. Era escolhido um pequeno texto, tendo em conta os casos de leitura e/ou as letras abordadas na semana em questão, e distribuído aos alunos que o colavam no caderno. Posteriormente, era dado tempo à turma para que pudesse treinar a leitura. Neste tempo, os adultos circulavam pela sala de modo a apoiar os alunos na leitura e a avaliar a mesma. É importante referir que os alunos também avaliavam a sua leitura. Por fim, cada aluno ficava encarregue de ler uma frase do pequeno texto.

Com o objetivo de *desenvolver competências de autonomia e cooperação*, foram realizadas atividades investigativas em Estudo do Meio a partir do meio envolvente dos alunos. Estas atividades ocorriam duas vezes por semana, no tempo destinado ao Estudo do Meio. Em pequenos grupos (de quatro e cinco elementos), os alunos desenvolveram um pequeno projeto investigativo intitulado “À descoberta da cidade de Lisboa”, pesquisando sobre os meios de transporte e respetivos itinerários, analisando o mapa da cidade de Lisboa e localizando pontos turísticos da mesma. Para estas atividades eram mobilizados conteúdos de Estudo do Meio, mas também de outras

áreas: Português, Matemática e Expressão e Educação Plásticas. Este projeto investigativo será desenvolvido e analisado na parte II deste relatório.

Processos de regulação e de avaliação dos objetivos gerais de intervenção

Para avaliar a concretização dos objetivos elencados no ponto 3.1., recorreu-se a variados instrumentos de avaliação, nomeadamente produções dos alunos, grelhas de observação direta e notas de campo. Após a análise detalhada de cada instrumento, os resultados foram transferidos, tendo em conta os indicadores definidos, para as grelhas de avaliação de cada objetivo.

No que concerne ao primeiro objetivo – *desenvolver a competência de cálculo* – é notória a evolução dos alunos (cf. Anexo E, tabela E1 e E2), principalmente no indicador “realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental”. Quanto ao indicador “resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental” não foi possível avaliar o mesmo, devido ao curto tempo dedicado a atividades que concorressem para o mesmo.

Em relação ao objetivo *melhorar a competência leitora* (cf. Anexo E, tabela E3 e E4), a principal melhoria registou-se no indicador “lê pequenas frases”, em que apenas um elemento revela ainda ter algumas dificuldades. Consequentemente, no indicador “lê pequenos textos” registaram-se alterações positivas, tal como “lê de forma fluente” e “adquire o gosto pela leitura”.

Por último, o terceiro objetivo *desenvolver competências de autonomia e cooperação* é aquele em que se regista maior progresso (cf. Anexo E, tabela E5 e E6), uma vez que, na fase inicial, não tinham sido identificadas quaisquer competências de autonomia e cooperação. Com a implementação das atividades investigativas, objeto de estudo do presente relatório, os indicadores sofreram alterações: os alunos desenvolveram a sua autonomia e aumentaram a cooperação, auxiliando os colegas e resolvendo os conflitos entre eles.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Decreto-lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) define o **Ensino Básico** como um ensino universal, gratuito e obrigatório, acessível a todas as crianças e que visa assegurar o pleno desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, motoras e sócio afetivas, em três níveis de ensino: 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB. A LBSE tem como objetivos para o Ensino Básico a garantia de uma formação geral que permita a todos o desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimentos básicos. Objetiva-se, assim, assegurar uma formação holística, que capacite os cidadãos para intervir sobre a realidade envolvente de forma autónoma e consciente. A partir da análise do Currículo Nacional do Ensino Básico⁵ é possível identificar princípios que vão ao encontro do preconizado pela LBSE. Em matéria de gestão do currículo, os professores têm a liberdade de realizar as adaptações necessárias a cada contexto, valorizando necessidades, interesses, fragilidades, ritmos de aprendizagem e, ainda, a articulação entre ciclos.

Consciente das orientações anteriores, o par de estágio foi pensando e desenhando as intervenções que no decorrer da PES II foram realizadas em dois contextos educativos, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB. É sobre estes momentos de intervenção, que ocorreram nos contextos antes caracterizados, que importa agora refletir criticamente, tal como defende Freire (2002).

Analisando o **processo de ensino-aprendizagem** em ambos os ciclos, é possível confirmar as diferenças existentes entre o 1.º CEB e o 2.º CEB, uma vez que no primeiro os alunos foram envolvidos na construção dos percursos de aprendizagem, enquanto no 2.º CEB, a principal preocupação centrou-se na transmissão de conteúdos, com um ensino muito mais centrado na figura do professor.

No que diz respeito às **formas de organização e gestão do currículo**, o 1.º CEB é lecionado em regime de monodocência o que, segundo Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), permite uma maior proximidade entre todos os componentes do currículo: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras (áreas disciplinares), Apoio ao Estudo e Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

⁵ Documento revogado

A organização da sala de aula do 1.º CEB era diferente da do 2.º CEB, visto que a primeira continha trabalhos dos alunos expostos e, também, locais apropriados para a arrumação dos materiais. Esta situação tornava o local mais acolhedor, criando nos alunos um sentimento de pertença ao espaço, situação que não acontecia no 2.º CEB. Quanto à organização do tempo, os alunos de 1.º CEB possuíam um horário e rotinas diferentes das do segundo ciclo de estudo.

Relativamente ao 2.º CEB, este é um ciclo com a duração de dois anos e lecionado em regime de pluridocência, ou seja, “cada disciplina é assegurada por um professor específico . . . , implicando que cada turma chegue a ter quase dez docentes” (Afonso, 2008, p. 104-105), sendo as disciplinas definidas no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física e Educação Musical (áreas disciplinares). As áreas não disciplinares oferecidas pela instituição na qual decorreu a PES do 2.º CEB eram ocupadas pelo Apoio ao Estudo, sendo frequentadas por todos os alunos indicados em conselho de turma.

A organização do espaço neste ciclo é muito distinta da do primeiro, assim como o é a gestão do tempo. Apesar de as aulas de Português e HGP de ambas as turmas ocorrerem sempre na mesma sala, outras turmas ocupavam a sala noutros tempos do horário, o que impossibilitava a existência de um local específico para os alunos poderem guardar os seus materiais. No entanto, a PC afixava algumas produções dos alunos nas paredes das salas, o que os deixava orgulhosos do seu trabalho, fazendo com que os mesmos criassem alguma relação de pertença ao espaço. Quanto à gestão do tempo, para além de, tal como já referido, as disciplinas serem lecionadas por professores diferentes, os horários eram organizados em blocos de cinquenta minutos, impedindo que os conteúdos fossem explorados de forma contínua e mais interativa. Esta pressão imposta pelo horário revelou ser um fator limitante, em termos das dinâmicas de sala de aula que é possível implementar, e simultaneamente exigente, por obrigar a um maior esforço para mobilizar os alunos para as atividades, confrontados a cada 50 minutos com a mudança de assunto e de professor.

A **relação pedagógica** é um ponto fulcral na interação entre o professor e o aluno, pois o sucesso do ensino-aprendizagem depende da relação que o docente consegue construir com os seus alunos, tal como afirmam Lopes e Silva (2011), “a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (p. 63). De acordo com

Siqueira (2005), para exercer a sua função, o professor precisa de aprender “a combinar autoridade, respeito e afetividade” (p. 99), fazendo com que os alunos compreendam que para além de demonstrar carinho, simpatia e disponibilidade para ajudar, pede simultaneamente, respeito, disciplina e educação.

Refletindo sobre a relação estabelecida com os alunos, em ambos os ciclos, posso afirmar que não surgiram quaisquer dificuldades. Contudo, no contexto do 1.º CEB a relação pedagógica desenvolvida foi muito mais afetiva, próxima e imediata do que com os alunos do 2.º CEB, apesar da preocupação e empenho com os alunos ter sido a mesma. Considero que o motivo desta ocorrência está relacionado com o tempo que o professor do 1.º CEB tem com os alunos, uma vez que, tal como já referido, no 1.º CEB existe apenas um professor titular de turma.

Quanto à **implicação dos alunos no processo de aprendizagem**, a prática desenvolvida no 1.º CEB centrou-se em metodologias ativas e participativas, baseadas em conceções socio-construtivistas emanadas da psicologia do desenvolvimento e cognitivista de Piaget, Brunner e Vygotski. Marchão (2012) define esta metodologia como a implicação do aluno na resolução das tarefas, provenientes do quotidiano dos alunos, manipulando e explorando recursos, materiais e/ ou situações problemáticas. Desta forma, tentou transportar-se para dentro da sala de aula o meio local, tornando as atividades mais motivadoras e entusiasmantes para os alunos. Procurou-se, assim, recorrer ao meio local como oportunidade para renovar o ensino e a cultura escolar, a partir do conhecimento geográfico (Souto, 2011). Para além do meio local, recorreu-se aos conhecimentos prévios, vivências e interesses dos alunos. Tal como referido no ponto três do presente relatório, as potencialidades dos alunos e as suas preferências foram a oportunidade para colmatar as suas fragilidades, através de tarefas encorajadoras e, simultaneamente, acessíveis a todos. Enquanto professora procurei construir uma relação entre os conteúdos a lecionar e as experiências, interesses e práticas dos alunos na perspetiva que Pagès e Santisteban (2011) nos apresentam, tomando “decisiones en relación con el contenido a enseñar y con la manera de enseñarlo y aprenderlo. (...) porque es en la práctica donde el maestro y la maestra ejercen su labor, y donde los conocimientos generan aprendizajes y adquieren sentido” (p. 28).

No contexto do 2.º CEB, a metodologia adotada foi essencialmente expositiva, centrada na figura do professor, sendo este último o único detentor de conhecimento transmitindo-o aos alunos de forma expositiva oral, escrita ou com o recurso a

tecnologias de informação. A utilização do manual escolar revelou-se um dos recursos mais utilizados, uma vez que os professores do ciclo em questão são “mais fiéis ao manual escolar e menos apologistas do trabalho experimental” (Abrantes, 2008, p. 23). No entanto, esta metodologia apresenta desvantagens, nomeadamente a descentralização do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a desvalorização da criatividade, dos interesses dos alunos e das suas necessidades. Acresce que o contexto de 2.º CEB era composto maioritariamente por alunos descendentes de imigrantes africanos, em alguns casos 2.ª e 3.ª gerações, que muitas vezes tinham dificuldade em acompanhar algumas das temáticas exploradas, pelos próprios níveis de proficiência linguística de que eram detentores. Nas turmas existiam vários níveis de língua, frequentando os alunos turmas diferentes na disciplina de Língua Portuguesa, mas tendo todos que aprender da mesma forma nas outras disciplinas. Esta experiência consciencializou-me para o grande desafio da presença destes alunos na sala, e para a necessidade de fazer uma gestão do currículo que melhor atenda a esta diversidade. A diferenciação curricular será sem dúvida uma aposta nestes contextos, valorizando os conhecimentos prévios, as vivências e os interesse dos alunos.

No que se concerne aos **processos de regulação e avaliação**, é importante salientar que a avaliação das aprendizagens dos alunos pode organizar-se em três tipos: diagnóstica, formativa e sumativa. Durante a implementação dos PI de 1.º e 2.º CEB, tentaram realizar-se todas as modalidades de avaliação; no entanto, não foi possível realizar a avaliação sumativa no 1.º CEB.

A avaliação diagnóstica pretende transmitir ao professor uma indicação dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Segundo Gouveia (2008), “. . . a avaliação diagnóstica tem como objetivo saber se, em dado momento, os alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem, tendo uma função de prognóstico” (s.p.). Esta avaliação foi realizada em ambos os ciclos, nas duas semanas de observação em cada intervenção, da qual resultaram as tabelas de potencialidades e fragilidades anteriormente referidas. É importante salientar que foi a partir da avaliação diagnóstico que foi possível identificar o desconhecimento dos alunos do meio local e as fragilidades das competências desenvolvidas no âmbito da cooperação e autonomia, problemas que originaram o estudo presente na parte dois deste relatório.

A avaliação formativa foi, também, um objetivo concretizado. Em conformidade com Ferreira (2007), a avaliação formativa pretende conceder ao docente “informações

dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem e, ainda, regulação da mesma com intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno” (p. 27).

No 1.º e no 2.º CEB, os momentos de avaliação formativa foram uma constante em todas as aulas, uma vez que existia o cuidado de perceber se os alunos tinham compreendido os conteúdos explorados, de modo a poder identificar as suas dificuldades e definir eventuais estratégias de melhoria. Esta foi, então, a modalidade de avaliação mais utilizada durante todo o percurso da PES II, tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens e uma melhor adequação das estratégias de ensino ao grupo.

A avaliação sumativa, segundo Arends (2008) “tem como objetivo sumariar o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem” (p. 229), visa assim classificar os alunos relativamente aos resultados de aprendizagem conseguidos. No 1.º CEB não houve oportunidade de experienciar esta avaliação, uma vez que o calendário desta prática coincidiu com o término do segundo período e o início do terceiro e, aquando do momento de avaliação, era a PC a responsável por lecionar na turma. Já no 2.º CEB, as fichas de avaliação para ambas as turmas foram construídas pelo par de estágio, em conjunto com a PC.

PARTE II

Na segunda parte do presente relatório será apresentada a problemática, as questões de investigação e os objetivos do estudo, bem como a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e os resultados da investigação desenvolvida. De seguida, serão discutidas as conclusões que terão por base a problemática, as questões de investigação e os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos que concorrem para a resposta à problemática.

5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da intervenção educativa na turma de 2.º ano do 1.º CEB anteriormente apresentada. O tema em estudo surgiu das fragilidades identificadas no grupo de alunos, incidindo nomeadamente em dois problemas: (i) dificuldades de cooperação e autonomia na realização de tarefas e, (ii) ausência de referências sobre o bairro e cidade onde habitam. Aliado a estes problemas, surge também o interesse pessoal sobre a temática e pelas dinâmicas pedagógico didáticas a ela associadas. É essencial referir que o tema em estudo se insere na área disciplinar de EM e vai ao encontro dos objetivos gerais definidos para a referida área.

Considerando as fragilidades já elencadas, foi possível definir a seguinte problemática: *A implementação de atividades investigativas centradas no meio local como estratégia estruturante do processo de ensino e aprendizagem do EM potencia, nos alunos, o desenvolvimento de competências de orientação e localização espacial, de autonomia e cooperação.* Da a problemática, emergem duas questões-problema:

- (a) *Que competências de orientação e localização espacial os alunos podem desenvolver a partir da exploração do meio local?*
- (b) *Que competências de autonomia e cooperação os alunos desenvolvem ao envolverem-se em atividades de carácter investigativo?*

De forma a dar resposta à problemática e às questões de investigação apresentadas, foram definidos os seguintes objetivos de estudo:

- (i) Analisar os contributos da realização de atividades investigativas, centradas no meio local, para o desenvolvimento de competências de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial.

- (ii) Compreender de que modo o envolvimento dos alunos em atividades investigativas permite o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação.

6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na problemática definida para este estudo identificam-se duas grandes linhas orientadoras do percurso investigativo: (i) atividades investigativas que mobilizam o meio local; (ii) desenvolvimento de competências de orientação e localização espacial, de autonomia e cooperação. É nestas duas grandes linhas de investigação que se organiza este ponto do estudo.

6.1. Atividades investigativas em Estudo do Meio (Social)

De acordo com Dias e Hortas (2015) “a investigação é um dos pilares fundamentais para garantir o desenvolvimento de crianças histórica e geograficamente competentes” (p. 190). Para estes autores, o desenvolvimento de atividades investigativas em sala de aula depende, essencialmente, das “competências e das atividades investigativas dos docentes” (Dias & Hortas, 2015, p. 190).

Desdobrando o EM nas suas componentes sociais fundamentais – História e Geografia é possível apresentar, para cada uma delas, as etapas que devem ser percorridas para a construção do conhecimento. Em História, é possível distinguir três momentos (Mattoso, citado por Dias & Hortas, 2015):

- Primeiro momento: exame do passado – procurar a informação para depois selecionar, classificar e ordenar os factos com o atributo de históricos;
- Segundo momento: representação mental – recorrer ao saber histórico como forma de interpretar o presente;
- Terceiro momento: elaboração do texto histórico – junção do carácter artístico e do teor científico.

No que se refere à Geografia, são identificados três princípios na construção do conhecimento (André, citado por Dias & Hortas, 2015):

- Conquista sobre os preconceitos – definição da questão de partida;
- Construção através da razão – conceptualização, conceção do modelo de análise e identificação da hipótese;

- Verificação através dos factos – recolha de dados, tratamento de informação e conclusão.

Relacionando então as duas componentes, é possível elencar um conjunto de competências essenciais, comuns ao trabalho de investigação numa perspectiva histórico-geográfica (Dias & Hortas, 2015, p. 193): (a) problematizar; (b) conceptualizar; (c) recolher e tratar a informação; (d) analisar e (e) comunicar.

A realização de atividades investigativas como estratégia para o ensino e aprendizagem na sala de aula revela ter grandes vantagens pedagógicas pois, por um lado, os procedimentos que lhe estão inerentes sustentam-se nos princípios fundamentais do construtivismo e, por outro lado, repercute-se não só na qualidade do ensino mas também na transformação das aprendizagens a partir da motivação, reflexão, participação ativa e pensamento crítico (Garcia & De la Cruz, 2018).

O envolvimento dos alunos em atividades de natureza investigativa permite valorizar os interesses dos mesmos, aproximando-os da realidade em que vivem e proporcionando a participação em atividades colaborativas, ativas, experimentais que vão além da aprendizagem verbal e individualista. Por outro lado, os modelos de avaliação destas atividades, por não se centrarem tanto nos resultados, mas mais nos processos têm a vantagem de mais facilmente atender à diversidade de alunos, às diferentes formas de aprender e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Para o professor há uma mudança de papéis, pois a dinamização destas atividades exige que seja capaz de se colocar no papel de tutor, facilitador, mediador das aprendizagens. Os alunos são o motor, os protagonistas ativos do processo (Garcia & De la Cruz, 2018).

Assim, um professor, agente e ator na construção do conhecimento, deve ser capaz de criar oportunidades de aprendizagem que “(i) colocam o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem; (ii) privilegiam competências sociais e globais; (iii) assentam em aprendizagens escolares; (iv) valorizam a autonomia dos alunos e (v) enfatizam aspetos cooperativos (Dias & Hortas, 2015). Para o seu desenvolvimento torna-se fundamental

“o envolvimento dos alunos na planificação e execução de experiências e pesquisas, partindo do seu quotidiano, de fenómenos que lhes são comuns, de questões que os preocupem, de experiências vividas em trabalho de campo, de conceitos que lhes são prévios e da sua representação, na perspectiva de que esses conceitos sejam alargados, reformulados e ou introduzidos outros” (Departamento da Educação Básica, 2017, p. 80).

Entre a diversidade de vantagens que se podem associar ao desenvolvimento de atividades de natureza investigativa com os alunos, identificam-se as seguintes:

- fomenta aprendizagens significativas, partindo da motivação e interesse dos alunos, assim como das suas próprias vivências e experiências;
- permite o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar;
- facilita, no aluno, o estabelecimento de conexões entre diferentes áreas do saber;
- promove a implicação e participação do aluno, que se converte em protagonista e responsável pela própria aprendizagem;
- permite estabelecer uma articulação entre o que se passa na aula e a realidade social;
- motiva o aluno para a observação, questionamento, formulação de hipóteses e experimentação para obter respostas;
- favorece o desenvolvimento de competências sociais, colaboração, cooperação, comunicação, tomada de decisões e resolução de problemas;
- fomenta a criatividade, o trabalho colaborativo, a capacidade crítica e a responsabilidade individual;
- gera atitudes favoráveis perante o ensino e a aprendizagem;
- permite trabalhar conteúdos e objetivos que vão além dos definidos no currículo;
- converte a aula num laboratório de observação e investigação;
- favorece a atenção perante a diversidade de alunos nas suas diferentes dimensões (cognitiva, emocional, etc.) (Garcia & De la Cruz, 2018).

O desenvolvimento de atividades de natureza investigativa implica ainda o entendimento, por parte de alunos e professores, de que os processos de aprendizagem têm lugar dentro e fora da sala de aula (Gudin de la Lama & Moscoso, 2015). Em EM (social), o meio local é o laboratório fundamental para a realização destas atividades de natureza investigativa.

Meio local como objeto de investigação

O programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), define o meio local como o espaço vivido, ou seja, o meio no qual o aluno se move. Em Ciências Sociais, o conceito de espaço remete-nos para os lugares onde se desenvolvem atividades humanas e o seu estudo constitui-se como o objeto básico da Geografia (Roldán, 2018).

Segundo Santana (2018), é importante compreender que, quando se fala em meio local, nos referimos “a um meio que é natural e, simultaneamente, social/humano” (p. 21). Segundo a mesma autora, é relevante compreender o meio local como o meio (natural e social) circundante à escola, no qual os alunos se deslocam e vivem. Este meio está intrinsecamente relacionado com a atividade humana (Roldán, 2018): em cada dia que nos deslocamos, temos que decidir qual o trajeto a realizar, muitas vezes procurando o caminho mais curto e com menos trânsito. Também, quando temos que decidir sobre quais os locais a visitar numa cidade temos que pensar em termos de distâncias, de acessos, de custos. “La vida cotidiana nos hace prender a pensar en términos espaciales, pero la instrucción específica nos puede ayudar a desarrollar estrategias que enriquezcan nuestro pensamiento espacial” (Roldán, 2018, p. 136).

Assume-se, então, que o meio local deverá ser privilegiado durante o processo de aprendizagem na área de EM, uma vez que “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). O meio próximo surge como recurso e sistema onde é possível a criança desenvolver experiências sensoriais na sua extensão, transformando-se assim no principal recurso didático e ponto de partida para o processo educativo (Sánchez López, 2007). Desta forma, o meio pode tornar-se o centro da ação educativa, tendo como principais objetivos ajudar os alunos a construir conhecimento da realidade, partindo das suas perceções, vivências e representações (Pagès & Santisteban, 2011), podendo os mesmos “construir una imagen del espacio cotidiano a partir de experiencias concretas” (González, 1999, p. 223). Assim, o professor deve adaptar e gerir o currículo de acordo com o contexto em que está inserido, percecionando o meio como um recurso valioso, como um objeto de investigação que permite o envolvimento dos alunos na construção de conhecimento, tal como defendem Dinis e Roldão (2004).

Santana (2018) refere também que os professores deverão recorrer ao meio local como laboratório, criando estratégias e atividades diversas que contemplem o contacto direto com o mesmo. Através da observação do meio são despertadas emoções e sentimentos que, mais tarde, irão desencadear conflitos cognitivos que produzirão conhecimento e ação (Sánchez López, 2007).

As atividades de natureza investigativa desenvolvidas em meio local potenciam o desenvolvimento de competências básicas de localização: localizar a sua habitação; identificar e localizar espaços com funções diversas; localizar espaços relativamente a elementos naturais e humanos da paisagem; orientar-se utilizando a posição do observador como elemento de referência; e, utilizar processos de orientação, de modo a localizar-se e deslocar-se.

Na exploração do Meio, são diversos os instrumentos que é possível mobilizar. “El mapa es la expresión propia de la ciência geográfica, y uno de los usos cotidianos en los que se muestra la Geografía” (Liceras, 2016, p. 157). Em Geografia, o recurso aos mapas, permite a localização e compreensão da distribuição de lugares e fenómenos, e sobre estes é possível calcular distâncias e tomar decisões sobre que percurso realizar para efetuar uma deslocação entre dois lugares.

Em síntese, o uso do meio local como objeto de investigação e de aprendizagem reúne um conjunto de vantagens que se cruzam com as anteriormente associadas à realização de atividades de natureza investigativa.

6.2. Desenvolvimento de Competências

O conceito de competência remete-nos para a capacidade de dar uso ao conhecimento, de “aprender a aprender”, de “aprender a pensar” (Torres Santomé, 2009) e de aprender a fazer e a ser. Para o seu desenvolvimento a partir da sala de aula são necessários requisitos essenciais que colocam o professor perante a necessidade de ultrapassar práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos e posterior avaliação sumativa das aprendizagens realizadas pelos alunos, repensando abordagens metodológicas diversificadas, centradas no aluno, no seu desenvolvimento global e em processos avaliativos que incluem os processos e os produtos.

Una posible definición de competencia básica podría ser la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos u situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye

tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar (Torres Santomé, 2009, p. 152).

Gimeno Sacristán (2009) explica o conceito de competência utilizando seis palavras: aptidão (dotação de qualidades), capacidade ou poder para... (talento, qualidade para realizar algo), habilidade (capacidade e disposição para algo, para executar algo), que tem a ver com destreza (perícia para fazer algo ou resolver problemas práticos), conhecimento prático (para fazer coisas ou resolver situações) e efetividade (ação que tem efeitos). Segundo o autor, competência distingue-se de outras aquisições ou aprendizagens por ser uma qualidade que não se tem ou que apenas se adquire, mas que se mostra e demonstra. Tem um carácter operativo, pois remete para a capacidade de um indivíduo responder a situações, problemas que surgem num determinado momento.

O conceito de competência é entendido por Rychen y Tiana como um conceito holístico que integra a existência de desafios externos, atributos pessoais (incluindo ética e valores) assim como o contexto (Gimeno Sacristán, 2009). É a combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas para resolver uma determinada situação ou

“la habilidade de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios (de carácter cognitivo y metacognitivo)”. Las competencias básicas son aquellas que capacitan a los individuos para participar activamente en múltiples contextos o ámbitos sociales (Gimeno Sacristán, 2009, p. 37)

Perrenoud (1999) define competência como a aptidão de atuar com eficácia num determinado tipo de situação mobilizando conhecimentos, mas sem se reduzir a estes. Competência pode ser também sinónimo de capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade e conhecimento, sendo esta visível na capacidade de um indivíduo para gerir e resolver tarefas em diferentes situações educativas (Dias, 2010).

O documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), apresenta as competências como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (p. 12).

... de orientação e localização espacial

“A formulação de competências para a área de EM . . . contribui para que esta área se assuma com um relevante carácter integrador” (Departamento da Educação Básica, 2017, p. 81). Analisando, em concreto, as competências específicas de EM, é possível agregá-las em três grandes domínios: (a) a localização no espaço e no tempo, (b) o conhecimento do ambiente natural e social e (c) o dinamismo da inter-relação entre o natural e o social (Departamento da Educação Básica, 2017). Estes domínios relacionam-se entre si, permitindo a descoberta e o conhecimento do meio.

Para o presente estudo, é pertinente aprofundar os domínios (a) e (b). Relativamente ao primeiro, importa focar-nos na localização no espaço. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2017), o aluno deverá reconhecer e utilizar elementos que lhe permitam situar-se onde habita, nomeadamente através da leitura de mapas; utilizar plantas com identificação dos espaços; localizar, relativamente a elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência e utilizar processos de orientação, de modo a localizar-se e deslocar-se. Quanto ao segundo, destaca-se o conhecimento do ambiente social, devendo o aluno reconhecer aglomerados populacionais e observar, de forma direta, aspetos humanos do meio, realizando atividades práticas no meio envolvente à escola (idem).

Sendo a Geografia uma das áreas que integra a área curricular de EM e a disciplina de especial enfoque da investigação realizada neste relatório, preocupa então especificar, com maior detalhe, as competências específicas relacionadas com os domínios (a) e (b) previamente identificados. O primeiro domínio de EM (a localização no espaço e no tempo), identifica-se, nas competências geográficas, como a *localização*. Para alcançar esta competência, o aluno deverá ser capaz de “localizar o lugar onde vive [e] outros lugares” e “descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência” (Departamento da Educação Básica, 2017, p. 112). No que se refere ao segundo domínio de EM (o conhecimento do ambiente natural e social), este reporta-se ao *conhecimento dos lugares e regiões* (em Geografia).

No final do 1.º CEB, o estudante deverá ser capaz de “formular questões geográficas simples . . . para conhecer e compreender o lugar onde vive”, “utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica para apresentar a informação geográfica

recolhida” e, ainda, “reconhecer os aspetos naturais e humanos do meio, recorrendo à observação direta e à realização de actividades práticas e trabalho de campo no meio envolvente à escola” (Departamento da Educação Básica, 2017, p. 112).

Posto isto, é possível compreender que o desenvolvimento de competências em EM concorre para o desenvolvimento de competências de natureza geográfica e que as actividades investigativas desenvolvidas em EM a partir do meio local, recorrendo a técnicas e instrumentos próprios da Geografia, permitem a construção de aprendizagens no âmbito do conhecimento dos lugares, da localização e orientação.

... de autonomia e cooperação

De acordo com Sá e Oliveira (2007), a palavra autonomia significa “faculdade de se governar por si mesmo” (p. 8), ou seja, é a capacidade que o aluno tem para agir por si, através da concepção das suas próprias regras, de modo a organizar a sua própria aprendizagem (Silva, 2009 e Cunha, 2012).

O processo de aquisição da autonomia é considerado como “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p. 72). Desta forma, é importante que o docente tome consciência de que o desenvolvimento de competências de autonomia nos alunos é de elevada importância, uma vez que este traz vantagens a vários níveis, sobretudo, no que respeita aos níveis psicológico e social (Tschirhart & Rigler, 2009). Para isso, é essencial que o primeiro seja capaz de definir estratégias de ensino e aprendizagem e de encontrar instrumentos que permitam estimular a autonomia dos estudantes (Berbel, 2011), bem como os processos de autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2007).

A aprendizagem autónoma ocorre da interação entre o professor e o aluno, uma vez que a autonomia do aluno depende das concepções de autonomia do professor, dado que é o último que vai gerir o percurso de aprendizagem dos alunos, sendo estes os principais responsáveis pela mesma (Mogilka, 1999).

No decorrer do processo de construção da autonomia, o professor deve desenvolver as estratégias/actividades de modo a orientar as aprendizagens dos alunos. Um dos objetivos centrais da educação para a cidadania consiste na aquisição de competências para agir em sociedade, mas para que isto seja possível, é necessário que os alunos sejam autónomos, de modo a assumir e praticar o seu papel na

sociedade. Desta forma, é fundamental que a autonomia seja promovida desde o momento em que o aluno entra na escola, uma vez que se os educandos forem capazes de se responsabilizar pela sua aprendizagem, isto é, de revelar competências de autonomia, serão capazes de se responsabilizar pelos seus atos na sociedade e gerir os seus percursos de vida (Paulus, 2008).

A autonomia e a cooperação são duas competências que se podem relacionar, já que para promover a autonomia na realização das atividades, se pode propor aos alunos que realizem o trabalho com outro colega, de forma a que superem as suas dificuldades em conjunto, reduzindo assim a sua dependência relativamente ao professor.

Por cooperação entende-se o “ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo do conhecimento” («Cooperação» in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa). Sendo assim, a aprendizagem cooperativa é o “processo educativo em que os alunos trabalham juntos . . . para atingirem um objetivo comum” (Niza, 2012, p. 356).

A aprendizagem cooperativa facilita então, que os alunos aprendam a aprender uns com os outros “permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, . . . capacidades cognitivas ou acesso ao conhecimento” (Fontes & Freixo, 2004, p. 10). Contudo, para que ocorra o desenvolvimento de uma aprendizagem baseada na cooperação, é extremamente importante que haja, entre os alunos, um clima de entreatajuda (Lopes & Silva, 2009).

De acordo com os autores anteriores, existem variados papéis que os alunos podem desempenhar dentro do seu grupo de trabalho, aquando da aprendizagem cooperativa. Através da distribuição de papéis, o docente cria condições para que os estudantes se tornem, gradualmente, autónomos. Assim, aliando a autonomia à cooperação, cada aluno reconhecendo o papel que desempenha dentro do grupo, compreendendo o que é esperado e como contribuir para o funcionamento do grupo, está a construir a sua autonomia através do exercício da cooperação.

Desta forma é possível afirmar que o recurso à aprendizagem cooperativa permite que os alunos aprendam em conjunto, se influenciem mutuamente, partilhem experiências e pontos de vista e sejam incentivados pelas ideias dos outros, um conjunto de elementos que tem contributos importantes na melhoria da autoeficácia dos alunos (Leitão, 2006).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) defende que o aluno deve ser um cidadão autónomo e com a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Desta forma, os docentes devem ser capazes de pensar em estratégias e atividades que potenciem o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e de autonomia.

Uma síntese elaborada a partir dos autores e documentos mobilizados na revisão dos conceitos chave que sustentam a problemática do presente estudo, permite identificar as potencialidades da implementação atividades de natureza investigativa, que partem dos interesses dos alunos e os transportam para o conhecimento do meio em que vivem, no desenvolvimento de competências do âmbito da localização e orientação espacial e de autonomia e cooperação.

7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO

Neste ponto do estudo importa retomar os objetivos gerais anteriormente definidos e analisar de que modo as atividades planificadas e desenvolvidas com os alunos concorrem para a concretização dos mesmos e justificam a problemática definida. Assim, organizamos este ponto a partir dos dois objetivos gerais definidos, construindo uma reflexão e análise sustentadas nas atividades desenvolvidas na sala de aula, nos objetivos específicos das mesmas e nos resultados da avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Estes últimos são os elementos que permitem, a par das notas de campo resultantes dos registos de observação participante, avaliar o contributo do envolvimento dos alunos em atividades investigativas para o desenvolvimento das competências enunciadas.

Antes de avançar para a análise e discussão dos resultados importa, numa breve síntese descrever o percurso realizado pelos alunos. Num primeiro momento, a turma foi confrontada com a seguinte questão: como será a cidade de Lisboa? Sem mostrar imagens, foi proposto aos alunos que desenhassem, numa folha branca de tamanho A5, o mapa mental da cidade de Lisboa. Finda a representação, os alunos foram convidados a conhecer, com o recurso a um *PowerPoint* (cf. Anexo F) o mapa da cidade de Lisboa, que continha as diferentes freguesias em que a cidade se encontra organizada. Perante o confronto entre o mapa desenhado e a realidade surgiram

algumas questões que desencadearam o caminho para o desenvolvimento do percurso de investigação. Num momento seguinte foram introduzidos os seis espaços da cidade a explorar: Jardim Zoológico, Parque Eduardo VII, Castelo de São Jorge, Oceanário, Torre de Belém e Praça do Comércio. Após a formação dos grupos e a atribuição dos locais a estudar, os alunos iniciaram a investigação com recurso a um guião de trabalho (cf. Anexo G). Nas sessões que se seguiram foram realizadas as atividades que permitiram descobrir alguns espaços da cidade, definir os percursos a realizar para se deslocarem a partir do bairro e, após a recolha e tratamento de toda a informação necessária, o trabalho desenvolvido foi apresentado à turma.

7.1. Competências de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial

De forma a dar resposta ao primeiro objetivo do presente estudo, *analisar os contributos da realização de atividades investigativas, centradas no meio local, para o desenvolvimento de competências de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial*, optou-se por organizar o mesmo nas duas competências específicas da Geografia: (i) o conhecimento dos lugares, (ii) a localização.

Para refletir sobre a relação entre as atividades investigativas implementadas e o desenvolvimento de ambas as competências, foram analisados dois instrumentos de trabalho utilizados pelos alunos: a ficha/guião do projeto de trabalho (cf. Anexo G) e a ficha de verificação das aprendizagens realizadas no decorrer das atividades investigativas (cf. Anexo H). A ficha do projeto, também guião do trabalho de investigação, foi preenchida em pequenos grupos de trabalho (quatro ou cinco elementos), durante várias sessões (cf. Anexo G1). A ficha de verificação de aprendizagens foi realizada na última semana de intervenção, de forma individual (cf. Anexo H1). Aquando da construção dos dois instrumentos de trabalho, foram definidos os objetivos específicos e os respetivos indicadores de avaliação que, posteriormente, foram utilizados para a avaliação das aprendizagens e mobilizados os resultados para analisar o contributo das atividades desenvolvidas para cada competência específica.

A Tabela 1, presente no Anexo I, apresenta de forma detalhada a relação entre objetivos específicos, indicadores de avaliação, atividades e competências específicas.

Para a primeira competência específica – *o conhecimento dos lugares e regiões*, foram mobilizados os resultados da avaliação de cinco objetivos específicos: (1)

identificar a cidade de Lisboa, (2) reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa, (3) identificar o local estudado, (4) nomear os transportes selecionados pelo grupo para a realização do itinerário e (5) representar, através do desenho, o local estudado.

Para a segunda competência específica – *localização*, foram elencados oito objetivos específicos: (6) localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro, (7) localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o local estudado, (8) identificar o ponto de partida, (9) identificar o ponto de chegada, (10) calcular a distância tempo entre dois lugares, (11) calcular a distância custo entre dois lugares, (12) descrever o itinerário da viagem e (13) traçar, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem. Tal como para a competência anterior, foram identificados os indicadores de avaliação e as respetivas questões que com eles se relacionam. É importante referir que, para alguns dos indicadores de avaliação concorre mais que uma questão de cada instrumento de trabalho.

Para avaliar as competências em questão foi construída uma tabela em *Excel* (cf. Anexo J) que agrupa os objetivos estabelecidos para cada competência específica da Geografia. Cada um desses objetivos tem uma cotação que corresponde à cotação atribuída na grelha de correção do respetivo instrumento de trabalho.

Na tabela que se apresenta em seguida é calculada a taxa de sucesso para cada objetivo específico e, a média do sucesso para a respetiva competência específica. Esta média resulta da pontuação obtida pela turma em cada objetivo específico.

Tabela 5. *Competência específica – Conhecimento dos Lugares e Regiões.*

	Obj 1	Obj 2	Obj 3	Obj 4	Obj 5	Total (pontos)
Cotação	7,5	12,5	7,5	9,8	15	52,3
Pontuação obtida	120,0	175,0	120,0	138,3	200,5	
Pontuação máxima	120,0	200,0	120,0	156,8	240,0	
Taxa de sucesso (percentagem)	100,0	87,5	100,0	88,2	83,5	
Média de sucesso na competência						47,1
Taxa de sucesso na competência						90,1 %

Fonte: Construção própria.

Para a primeira competência específica, *conhecimento dos lugares e regiões*, tal como já referido anteriormente, foram definidos cinco objetivos de avaliação. Para o primeiro objetivo – *identificar a cidade de Lisboa* – foi solicitado aos alunos que, após a

observação do mapa da cidade, a identificassem, dizendo o nome da mesma. Este objetivo teve uma cotação de 7,5 pontos. A taxa de sucesso deste objetivo foi de 100%, indicando então que todos os alunos conseguiram identificar a cidade de Lisboa.

O segundo objetivo – *reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa* – requeria que os alunos escolhessem, de seis hipóteses apresentadas, três pontos turísticos que se localizavam na cidade de Lisboa. A cotação atribuída era de 12,5 pontos no total, sendo que caso acertassem apenas dois pontos turísticos teriam 7,5 pontos e, se acertassem apenas um teriam 2,5 pontos. A taxa de sucesso é de 87,5 %, sendo um resultado positivo e que nos permite afirmar que a maioria dos alunos participantes adquiriram conhecimentos que lhes permitiram elencar os pontos turísticos da cidade onde residem.

Para o terceiro objetivo específico – *identificar o local estudado* – os alunos tinham que nomear o local que o seu grupo trabalhou durante a atividade investigativa “À descoberta da cidade de Lisboa!”. Tendo uma cotação de 7,5 pontos e uma taxa de sucesso de 100%, podemos afirmar que todos os alunos são capazes de identificar o local estudado pelo grupo.

Para alcançarem o quarto objetivo – *nomear os transportes selecionados pelo grupo para a realização do itinerário* – os alunos foram avaliados em três questões: na primeira, tinham que nomear os transportes selecionados pelo grupo para se deslocarem até ao local estipulado; na segunda questão, selecionariam as possibilidades dos transportes a utilizar; na última escolheriam os transportes mais adequados ao percurso. A primeira questão tinha atribuídos 7,5 pontos, a segunda questão 15 pontos e a última 7 pontos. Após o cálculo da média entre os pontos atribuídos às três questões, foi definido que ao objetivo específico quatro correspondiam 9,8 pontos. A taxa de sucesso dos alunos revelou ser positiva, sendo de 88,2 em 100. Desta forma, é possível comprovar que os alunos foram capazes de identificar os meios de transporte públicos selecionados na atividade investigativa.

Por fim, o último objetivo específico da primeira competência da Geografia – *representar, através do desenho, o local estudado* – solicitava que os alunos, em grupo, desenhassem o local que iriam estudar, tal como mostra a figura 1. Este objetivo foi avaliado tendo em conta dois aspetos: a geometria do espaço e os elementos representados, correspondendo a cada um a cotação de 7,5 pontos, perfazendo um total de 15 pontos. A avaliação e a cotação atribuída resultaram da comparação das quatro produções dos grupos com os elementos e forma dos espaços originais. A taxa

de sucesso deste objetivo foi de 83,5%, resultado revelador de que os alunos conseguiram representar o local estudado a partir da imagem mental que construíram do mesmo, pela visualização das imagens que lhe correspondiam e pelas descobertas que resultaram da investigação desenvolvida.

Figura 1. Representação gráfica dos locais estudados



Legenda: A – Torre de Belém, B – Jardim Zoológico, C – Praça do Comércio, D – Parque Eduardo VII

Fonte: produções dos alunos.

Para avaliar o sucesso da turma na primeira competência específica da Geografia, foi realizado o somatório das cotações dos cinco objetivos específicos, dando origem a um total de 52,3 pontos. Após o cálculo das somas dos resultados da avaliação quantitativa de cada aluno, foi calculada a média de sucesso na competência referida, tendo sido obtido o valor de 47,1 em 52,3 pontos, o que representa uma taxa de sucesso de 90,1 %.

A segunda competência específica da Geografia – *localização* – foi avaliada da mesma forma da anterior, sendo a tabela que se segue resultado dessa avaliação.

Tabela 6. *Competência específica – Localização.*

	Obj 6	Obj 7	Obj 8	Obj 9	Obj 10	Obj 11	Obj 12	Obj 13	Total (pontos)
Cotação	15	15	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	107,8
Pontuação obtida	105,0	135,0	160,8	158,9	200,0	200,0	195,0	200,0	
Pontuação máxima	240,0	240,0	182,4	182,4	200,0	200,0	240,0	240,0	
Taxa de sucesso (percentagem)	43,8	56,3	88,1	87,1	100,0	100,0	81,3	83,3	
Média de sucesso na competência									84,7
Taxa de sucesso na competência									78,6 %

Fonte: Construção própria.

A competência começa, então, por ser avaliada através do objetivo específico – localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro. Para poderem obter a pontuação máxima nesta questão (15 pontos), os alunos rodearam no mapa o bairro onde se localiza a escola. Apesar de este aspeto ter sido trabalhado diversas vezes em sala de aula, a taxa de sucesso do objetivo não é positiva: apenas 43,8 % da turma evidenciou saber localizar o bairro no mapa da cidade de Lisboa.

O sétimo objetivo – *localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o local estudado* – pretendia que os alunos identificassem no mapa da cidade de Lisboa o local que o seu grupo estudou durante o período das atividades investigativas. Sendo a taxa de sucesso de 56,3 %, posso afirmar que, mesmo relembrando a localização dos locais estudados em todas as sessões, cerca de 40 % da turma não foi capaz de localizar com exatidão o local trabalhado.

Para identificarem o ponto de partida (oitavo objetivo), concorreram quatro questões: a primeira cotada com 7,5 pontos, a segunda com 8 pontos, a terceira e a quarta com 15 pontos. Novamente, foi calculada a média das quatro questões e definida a pontuação de 11,4 pontos para este objetivo. A taxa de sucesso dos alunos foi de 88,1 %, sendo então uma taxa positiva que permite afirmar que praticamente todos os alunos conseguem identificar o ponto de partida de um itinerário.

Para poderem identificar o ponto de chegada (nono objetivo), o processo foi semelhante ao anterior. Uma vez que concorriam quatro questões para a avaliação do

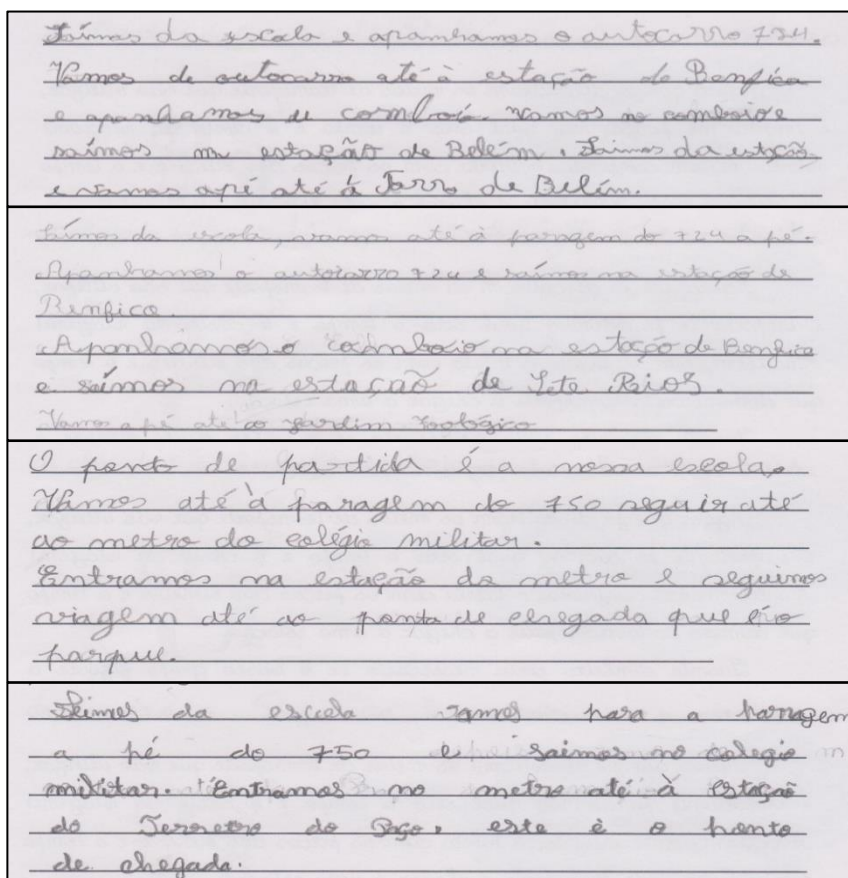
objetivo específico, foi calculada a média das questões, tendo sido obtida a cotação de 11,4 pontos. A taxa de sucesso obtida corresponde a 87,1 %, levando à conclusão de que mais de dois terços da turma é capaz de reconhecer o ponto de chegada dos percursos realizados.

O décimo objetivo – *calcular a distância tempo entre dois lugares* – articulava a área da Matemática com o EM. Tendo uma cotação de 12,5 pontos, pretendia que os estudantes calculassem o tempo que necessitam para chegar ao local de chegada, sendo a escola o ponto de partida. A taxa de sucesso nesta questão foi de 100 %, permitindo afirmar de que toda a turma é capaz de calcular a distância tempo entre dois lugares, recorrendo aos diagramas dos transportes públicos (cf. Anexo K).

O objetivo número onze é semelhante ao anterior, mas relativo à distância custo – *calcular a distância custo entre dois lugares*. Cotada, também, com 12,5 pontos, requeria que os alunos determinassem a distância custo entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Novamente, a taxa de sucesso foi de 100 %, revelando que os alunos são capazes de calcular, com o auxílio da uma tabela de valores (cf. Anexo L), o custo dos transportes entre dois pontos.

No penúltimo objetivo – *descrever o itinerário da viagem* – os estudantes tinham que descrever, num pequeno texto, todo o percurso desde a saída do ponto de partida até à chegada ao local estudado. É importante referir que, aquando da avaliação deste objetivo, não foram contabilizados erros relativos à construção frásica, pontuação e ortografia. Avaliada com 15 pontos, a taxa de sucesso, correspondente a 81,3 %, permite concluir que todos os grupos de alunos foram capazes de descrever o itinerário, de forma mais ou menos pormenorizada, tal como apresenta a figura 2.

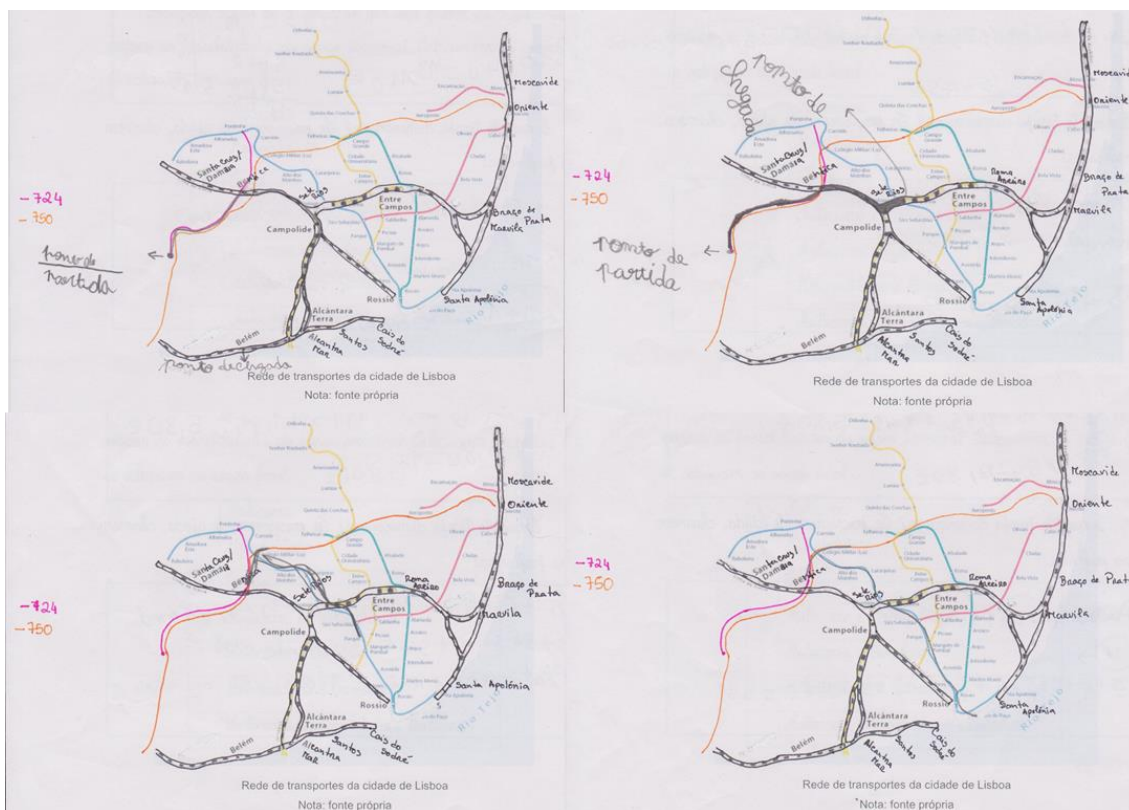
Figura 2. Descrição dos itinerários



Fonte: produções dos alunos.

Por fim – traçar, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem – era o último objetivo. Recorrendo ao lápis de carvão, os alunos traçaram (cf. Figura 3), na folha do seu projeto, o itinerário descrito e alvo de avaliação no objetivo anterior. Contabilizada com 15 pontos, a taxa de sucesso foi de 83,3 em 100. Correspondendo a quase 90% das respostas certas, é possível afirmar que quase todos os alunos foram capazes de traçar num mapa da cidade de Lisboa o itinerário descrito previamente, indicando os pontos de partida e de chegada.

Figura 3. Representação dos itinerários no mapa da cidade de Lisboa



Fonte: produções dos alunos.

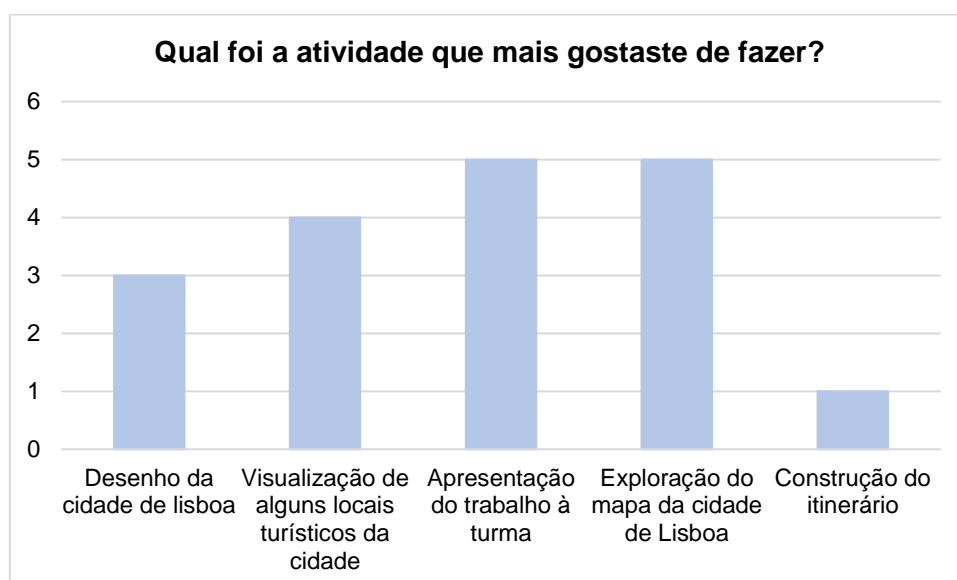
A soma das cotações atribuídas aos oito objetivos que integram esta competência contabiliza 107,8 pontos. A média de sucesso obtido pela turma na competência específica *Localização*, calculado a partir dos resultados obtidos pelos 16 alunos, é de 84,7 pontos. Este resultado é indicativo do sucesso dos alunos no domínio da localização dos lugares objeto de estudo, cuja taxa alcançou 78,6 %.

De modo a avaliar o sucesso obtido na competência A – *Competência de conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial* – foi calculada a taxa de sucesso a partir do somatório das médias do sucesso de cada competência específica, ponderada para 100%. A taxa obtida foi de 82,3 %, o que consente a afirmação de que a maioria da turma desenvolveu competências de localização, de orientação espacial e de conhecimento dos lugares através do envolvimento num percurso investigativo.

Tal como referido no ponto um do presente trabalho – *Metodologia* – foi aplicado um questionário no final da realização das atividades investigativas para compreender os significados dos momentos de realização das diferentes tarefas (cf. Anexo B). Na questão sobre qual a atividade que mais gostaram de realizar, os alunos elegem a

exploração do mapa da cidade de Lisboa e a apresentação do trabalho à turma, logo seguida da visualização de alguns locais turísticos da cidade e do desenho da cidade (Figura 4). Contudo, a construção de itinerários, uma das atividades mais frequentemente realizadas neste percurso, não é valorizada pelos mesmos. Confrontando os resultados visíveis no gráfico da figura 4 com as taxas de sucesso obtidas nos objetivos específicos supramencionados, parece que os mesmos estão em contradição, pois os alunos revelam ter sucesso em atividades com as quais não se identificam.

Figura 4. Resposta dos alunos à questão “Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer?”

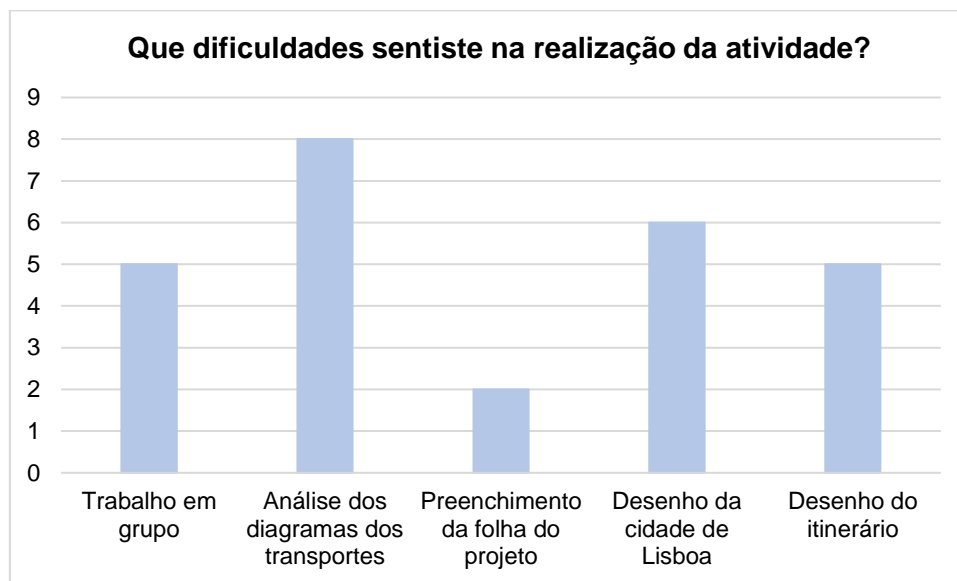


Fonte: Questionários aos alunos.

Ainda assim, outra questão pode ser colocada a este comportamento dos alunos. Será que não se identificam com a atividade ou será que a atividade revelou ter um grau de dificuldade elevado para estes alunos? Ao confrontarmos a informação do gráfico da figura 5 com os dados explicitados anteriormente, podemos constatar que, é na realização das atividades de análise de diagramas de transportes, de desenho da cidade de Lisboa e de desenho do itinerário que os alunos referem ter tido mais dificuldades. Será então possível afirmar que os alunos associam o não gostar de fazer a atividade às dificuldades que sentiram na sua realização? Poderá residir aqui uma das explicações? Seria necessária outra informação ou uma outra formulação das questões colocadas para conseguir tirar conclusões mais fidedignas. Apesar das contradições

identificadas e das dificuldades que os alunos identificam ter tido nos percursos realizados, os resultados das aprendizagens indiciam que algumas dessas dificuldades foram ultrapassadas.

Figura 5. Resposta dos alunos à questão “Que dificuldades sentiste na realização da atividade?”



Fonte: Questionários aos alunos.

Acresce ao anteriormente explanado que estes alunos não tinham desenvolvido antes atividades de natureza investigativa, em que fossem autores da construção do seu conhecimento, tendo antes vivido percursos de aprendizagem menos exigentes quanto ao envolvimento nos mesmos. Este foi um percurso mais trabalhoso e exigente, onde eram desafiados a construir, a pesquisar, a pensar, a refletir e, a trabalhar em cooperação, tarefa que identificam também ter sido difícil.

Não deixa de ser curiosa a contradição entre uma certa contestação ou mesmo recusa e desmotivação perante metodologias de ensino mais tradicionais e, ao mesmo tempo, a pouca predisposição para o envolvimento em tarefas em que são atores e protagonistas.

7.2. Competências de autonomia e cooperação

De modo a avaliar o segundo objetivo do estudo aqui apresentado – *compreender de que modo o envolvimento dos alunos em atividades investigativas permite o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação*, foram definidos cinco indicadores de avaliação: (1) resolve sozinho as dificuldades, (2) toma a iniciativa para ajudar nas atividades, (3) respeita a opinião dos colegas, (4) partilha material e informações com os colegas e (5) revela gosto pelo trabalho em grupo. A análise destes indicadores será de natureza qualitativa, tendo a mesma resultado da observação direta participante e das notas de campo. Recorreu-se à análise qualitativa em detrimento da análise quantitativa, uma vez que durante o desenvolvimento das atividades investigativas não houve oportunidade de fazer registos sistemáticos aluno a aluno. É importante referir que, para a realização das atividades investigativas foram criados grupos heterogéneos, tendo em conta as potencialidades e fragilidades de cada aluno.

Em relação ao primeiro indicador – *resolve sozinho as dificuldades* – numa fase inicial foi notória a dificuldade que os alunos tinham em realizar as tarefas, tal como demonstra a Figura 6. Aquando do confronto com atividades às quais não estavam habituados ou que exigiam mais concentração e empenho, automaticamente a maioria dos elementos da turma colocava em causa a sua capacidade de resolução das tarefas, mostrando falta de confiança. No final da implementação do projeto, foi notória alguma evolução em alguns estudantes, no entanto a falta de autoestima continua a ser um problema que deverá ser desconstruído com a turma.

Figura 6. Nota de campo do dia 7 de maio

Após a distribuição das folhas brancas, a L [] começa a dizer que não consegue fazer o desenho. Os restantes colegas, após a ouvirem, imitam-na: J [], D [] e I []. Outros alunos copiam os trabalhos do parceiro do lado e pedem, constantemente, a minha aprovação ao trabalho que fizeram.

Fonte: construção própria.

O segundo indicador que concorre para a avaliação deste objetivo do estudo – *toma a iniciativa para ajudar nas atividades* – está relacionado com o quarto indicador – *partilha material e informações com os colegas*. Quando foi apresentado, aos alunos, o projeto que os mesmos iam desenvolver, era visível a falta de entreaajuda dentro da sala

de aula, existindo momentos em que os alunos se recusavam a emprestar material e a auxiliar os restantes colegas (cf. Figura 7).

Figura 7. Nota de campo do dia 16 de maio

A L■ e a N■ voltam a discutir com o N■ e o J■, não se entendem: todos querem escrever, não emprestam o lápis uns aos outros e é necessária a minha intervenção para que os problemas terminem.

Fonte: construção própria.

No entanto, a evolução dos alunos nestes indicadores foi bastante satisfatória e positiva, tal como evidencia a Figura 8: ao fim de algumas sessões, os alunos começaram a compreender que, se trabalhassem em grupo e se ajudassem uns aos outros o trabalho era realizado com maior facilidade e todos podiam alcançar o sucesso.

Figura 8. Nota de campo do dia 28 de maio

Cada grupo dirige-se ao quadro para traçar no mapa final o itinerário já traçado na folha do projeto. Cada grupo recorda, comigo, todo o processo vivenciado desde a primeira sessão. De forma cooperativa, os alunos organizam-se sozinhos, partilham os lápis de carvão e traçam o percurso pensado. Todos os elementos dos grupos se ajudam entre si.

Fonte: construção própria.

O terceiro indicador de avaliação – *respeita a opinião dos colegas* – também sofreu alterações bastante significativas. Na nota de campo de dia 16 de maio (cf. Figura 9), é visível o desrespeito pelos colegas do grupo, dizendo mesmo alguns alunos que não gostam do grupo no qual estão inseridos e que, por isso, não querem continuar a trabalhar.

Figura 9. Nota de campo do dia 16 de maio

É explicada a tarefa seguinte: cada grupo deverá representar, através do desenho e no espaço indicado, o local que irão estudar. No grupo da L█, o D█ discute com ela e com a D█: não quer continuar a trabalhar, dizendo que elas não o deixam pintar como ele quer. A N█ e a L█ acusam o N█ e o J█ de pintar mal e também não querem continuar a trabalhar. A M█ apaga o desenho do M█, dizendo-lhe que ele não está a fazer nada; o M█ não se manifesta. A M█ tenta organizar o grupo para que todos possam desenhar, mas ninguém lhe presta atenção; o N█ acusa o J█ e o I█ de pintarem mal os desenhos.

Fonte: construção própria.

Após algumas conversas com o grupo de alunos, nomeadamente sobre a importância de trabalhar em grupo, a situação foi-se revertendo e os sinais de cooperação foram surgindo entre os grupos. No entanto, até lá, foi necessária a contante intervenção das adultas presentes na sala de aula (cf. Figura 10).

Figura 10. Nota de campo do dia 20 de maio

Tanto a cooperante, como eu e a minha colega temos que intervir nos grupos e auxiliá-los no trabalho porque os conflitos estão a impedir que o mesmo continue.

Fonte: construção própria.

Por fim, o último indicador – *revela gosto pelo trabalho em grupo* – quando foi explicitado à turma que o trabalho que iria ser desenvolvido era para realizar em pequenos grupos, houve reações menos positivas, principalmente quando os grupos foram organizados (em conjunto com a PC, distribuímos os alunos consoante as suas capacidades e dificuldades, tal como já referido anteriormente). Algumas das reações foram transcritas para a nota de campo que se apresenta em seguida (cf. Figura 11).

Figura 11. Nota de campo do dia 16 de maio

Relembro o trabalho feito na aula anterior, concluindo a apresentação do PowerPoint. São organizados os grupos de trabalho: alguns alunos trocam de lugar. A M█ reclama porque não gosta do grupo; a N█ fica contente por ter ficado no grupo da L█.

Fonte: construção própria.

Na última sessão relacionada com as atividades investigativas, quando foi mostrado à turma o resultado final do projeto, alguns alunos admitiram que gostaram de

trabalhar em grupo, afirmando mesmo que se o trabalho tivesse sido realizado de forma individual não teria “ficado tão giro” (cf. Figura 12).

Figura 12. Nota de campo do dia 30 de maio

A sessão é iniciada com a mostra do trabalho final: os alunos aplaudem o resultado, mostrando-se entusiasmados e orgulhosos do trabalho; dizem ainda que ficou muito giro e que o querem afixar na parede da sala. O N [redacted] diz que trabalhar em grupo não é assim tão mau e a L [redacted] afirma que se o trabalho não tivesse sido realizado em grupo não tinha ficado tão giro.

Fonte: construção própria.

Nesta sessão os alunos eram desafiados a construir um mapa em grande grupo da cidade de Lisboa onde cada grupo representou o itinerário que estudou e o espaço sobre o qual investigou (cf. Figura 13).

Figura 13. Representação dos itinerários propostos no mapa da cidade de Lisboa



Fonte: produção dos alunos.

A construção do mapa apresentado permitiu mostrar à turma os possíveis trajetos, desde o ponto de partida comum – a escola, até aos quatro pontos de chegada

– Jardim Zoológico, Parque Eduardo VII, Praça do Comércio e Torre de Belém. A atividade tinha como principais intenções pedagógicas a divulgação dos percursos dos quatro grupos e a consolidação das aprendizagens realizadas em pequeno grupo. No entanto, o exercício revelou ser interessante do ponto de vista da cooperação, visto que quando cada grupo se deslocava ao quadro para traçar o itinerário no mapa da cidade, todos os elementos trocavam ideias e ajudavam a relembrar o processo vivenciado, mostrando terem desenvolvido competências de cooperação.

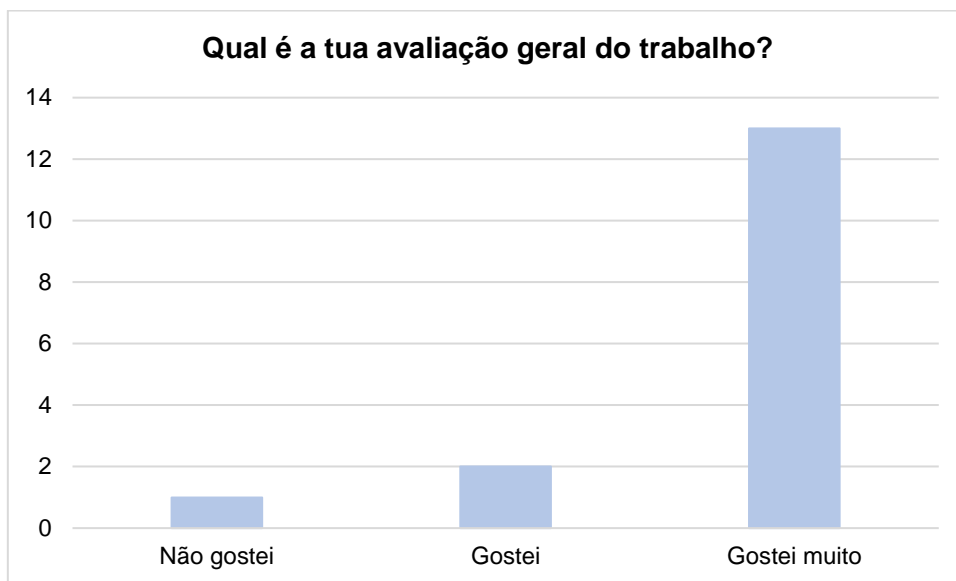
A análise que acabo de fazer, para avaliar o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação justifica, em parte, algumas das interrogações antes colocadas sobre a apreciação dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido. De facto, as práticas de resolução de tarefas de forma autónoma e de trabalho em grupo revelaram ser, para estes alunos, um desafio difícil, para o qual não estavam ainda preparados ou sensibilizados. O percurso realizado permitiu ir desconstruindo os medos e receios de alguns perante o desafio, mas ainda ficou aquém da sua resolução. Resta continuar! Porque o percurso realizado evidenciou que é possível trabalhar em conjunto, ser ator das aprendizagens e ir mais além... Importando reconhecer que estas são competências que exigem um trabalho continuado, sistemático e a longo prazo.

7.3. Avaliação feita pelos alunos sobre as atividades investigativas

No final do período de intervenção, tal como supramencionado no ponto um do presente relatório, foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos (cf. Anexo B), que foram alertados para o facto de o mesmo ser anónimo e, dessa forma, poderem expressar a sua verdadeira opinião de forma descontraída. Este inquérito tinha como finalidade a avaliação, por parte dos alunos, do tipo de atividades desenvolvidas – atividades investigativas.

De modo geral, a avaliação do projeto é positiva, tendo os alunos gostado bastante de o realizar, tal como nos permite afirmar a Figura 14. Apenas um dos inquiridos refere que não gostou e dois afirmam ter gostado.

Figura 14. Resposta dos alunos à questão “Qual é a tua avaliação geral do trabalho?”



Fonte: questionários aos alunos.

À quarta questão apresentada – “Gostaste de trabalhar em grupo?”, as respostas foram, em parte, surpreendentes (cf. Figura 15). Após ter ouvido tantos descontentamentos por parte dos alunos durante todo o processo de aplicação do projeto, apenas três alunos afirmaram que não gostaram de trabalhar em grupo, tendo um deles afirmado que não gostou devido ao grupo no qual foi inserido.

Figura 15. Resposta dos alunos à questão “Gostaste de trabalhar em grupo?”



Fonte: questionário aos alunos.

As duas últimas questões colocadas aos alunos eram de resposta aberta, permitindo que os mesmos expressassem a sua verdadeira opinião. A nuvem de palavras apresentada na Figura 16 é o resultado da análise de conteúdo das respostas obtidas à questão “Gostei das aulas em que realizei o projeto porque...”. Os alunos referiram que aprenderam muito com o projeto, que o mesmo foi divertido e que gostaram de desenhar. Contrariamente ao esperado, foi também referido o trabalho em grupo, a liberdade dada durante a realização das atividades e a ajuda entre os elementos do grupo. As atividades desenvolvidas, o facto de terem apresentado o trabalho do seu grupo aos restantes colegas e terem realizado tarefas “giras” foram, também, mencionadas.

Figura 16. Nuvem de palavras sobre o que mais gostaram das sessões do projeto



Fonte: questão colocada aos alunos “Gostei das aulas em que realizei o projeto porque...”

A Figura 17 é o resultado da análise de conteúdo das respostas à pergunta “Não gostei das aulas em que realizei o projeto porque...”. As respostas obtidas foram as esperadas: os alunos referiram que não gostaram das sessões de trabalho porque tiveram que escrever muito, porque não gostaram de ter que desenhar e, também, por causa do grupo de trabalho em que estavam inseridos. As palavras “pintar”, “discuti” e “chato” foram também referidas, sendo que ambas estavam relacionadas com o trabalho em grupo.

Figura 17. Nuvem de palavras sobre o que não gostaram das sessões do projeto



Fonte: questão colocada aos alunos “Não gostei das aulas em que realizei o projeto porque...”

Os resultados ilustrados nestas figuras ajudam a explicar as primeiras reações representadas nas figuras 4 e 5. Os exercícios de escrita e de representação gráfica revelam ser do desagrado dos alunos e, durante a realização do percurso investigativo estas eram tarefas de realização obrigatória. Também a necessidade de trabalhar em grupo é vista com desagrado e esta atitude pode ser explicada, em parte, pelo contexto sociocultural de pertença da maioria dos alunos, onde a rivalidade entre grupos faz parte das vivências diárias das famílias e conseqüentemente transportados pelas crianças para a escola.

Contudo, os alunos afirmam ter aprendido muito com o trabalho desenvolvido e essa representação que transmitem corrobora os resultados anteriormente apresentados para a competência *conhecimento dos lugares, orientação e localização espacial*.

8. CONCLUSÕES

O presente estudo tem como problemática: *A implementação de atividades investigativas como estratégia estruturante do processo de ensino e aprendizagem do EM local potencia, nos alunos, o desenvolvimento de competências de orientação e localização espacial, autonomia e cooperação*. Os objetivos desta investigação consistiam em (i) analisar os contributos da realização de atividades investigativas, centradas no meio local, para o desenvolvimento de competências de conhecimento

dos lugares, orientação e localização espacial; (ii) compreender de que modo o envolvimento dos alunos em atividades investigativas permite o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação.

Tendo em conta os resultados obtidos nos objetivos do estudo é possível afirmar que o desenvolvimento de atividades de natureza investigativa permitiu aos alunos o conhecimento de espaços da cidade, assim como promoveu o desenvolvimento de competências de orientação e localização, de autonomia e cooperação.

Focando-nos nos contributos da realização de atividades investigativas, é importante referir que a realização destas atividades apresenta vantagens pedagógicas, essencialmente pelos percursos de construção das aprendizagens que possibilita, tendo efeitos importantes na motivação, reflexão, participação ativa e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Garcia & De la Cruz, 2018).

Valorizando os interesses dos alunos e aproximando as aprendizagens da realidade em que os mesmos (con)vivem, é possível afirmar que o meio local deve ser encarado pelo professor como um importante recurso didático para o desenvolvimento das aprendizagens e como ponto de partida para o processo educativo (Sánchez López, 2007). Desta forma, podemos concluir que o meio local funciona como laboratório didático (Santana, 2018) para a realização de atividades de natureza investigativa, uma vez que todas as crianças possuem experiências e saberes sobre o meio onde vivem. É, ainda, importante referir que de modo a retirar o máximo proveito das potencialidades do meio local, o professor deve, em conjunto com os alunos, adaptar e gerir o currículo a partir deste.

Em suma, a realização de atividades de carácter investigativo em EM, quando desenvolvidas a partir do meio local, com recurso a técnicas e instrumentos específicos da Geografia, permite a construção de aprendizagens no âmbito do conhecimento dos lugares, da localização e da orientação.

No que se refere ao modo como o desenvolvimento de atividades investigativas potencia o desenvolvimento de competências de autonomia e cooperação, é importante referir que o aluno deverá ser capaz de localizar o espaço onde habita (Departamento da Educação Básica, 2017) e, para tal, o professor deverá definir estratégias e encontrar instrumentos que possibilitem o desenvolvimento da autonomia. Uma destas estratégias poderá ser a realização de trabalhos cooperativos, que permitam ao aluno reduzir a sua dependência face ao professor e desenvolver, em simultâneo, capacidades de autonomia e de cooperação, tal como afirmam Lopes e Silva (2009). Assim, aliando a

autonomia à cooperação, cada aluno identificando o papel que desempenha dentro do grupo, compreendendo o que é previsto e como colaborar para o funcionamento do grupo, está a construir a sua autonomia através do exercício da cooperação.

Desta forma, é possível afirmar que as competências de autonomia e cooperação se relacionam entre si, uma vez que o recurso à aprendizagem cooperativa possibilita que os alunos aprendam em conjunto, partilhem experiências e sejam incentivados pelas ideias dos outros, elementos importantes para a promoção da sua autonomia (Leitão, 2006). Tal como defende o Perfil dos Alunos (2017), à saída da escolaridade obrigatória, o aluno deve ser um cidadão autónomo e capaz de trabalhar em grupo.

Concluindo, as atividades investigativas, que valorizam os interesses dos alunos e os transportam para o conhecimento do meio local onde vivem, permitem o desenvolvimento de competências do âmbito da localização e orientação espacial e de autonomia.

REFLEXÃO FINAL

De acordo com Marques et al, (2007), “ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura” (p. 132). O presente tópico, correspondendo ao último aspeto a abordar do presente trabalho, é de extrema importância para que possa refletir sobre o longo processo vivido ao longo da PES II, especificamente das duas práticas desenvolvidas e da elaboração do presente relatório.

Na UC em questão, tive oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo expandido as minhas competências enquanto futura professora. Formosinho (2009) defende a importância da realização de estágios, uma vez que estes são vistos como uma fase de prática docente com orientação e reflexão que tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências e atitudes para uma ação ciente, responsável e eficiente. No caso concreto do 2.º CEB, a experiência vivida permitiu compreender e verificar que estratégias utilizadas numa turma não funcionam da mesma forma noutra turma, uma vez que todos os alunos são todos diferentes uns dos outros, mostrando que a diversidade cultural estará sempre presente numa sala de aula, devendo esse facto ser visto como um enriquecimento a turma e não um problema

(Goulão & Bahia, 2013). Em relação à prática do 1.º CEB, esta ocorreu num contexto totalmente diferente dos que já tinha experienciado que, de modo geral, influenciou a minha ação e orientou todas as decisões que tomei enquanto estagiária daquele grupo de alunos. É de salientar que ambas as práticas permitiram o meu crescimento, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Outro aspeto positivo do período da prática educativa relaciona-se com o facto de me ter apercebido de quais são as minhas fragilidades e potencialidades enquanto “professora”. Arends (2008) afirma que “a gestão do tempo é uma tarefa difícil para os professores” (p. 124), pois nem sempre os alunos terminam as atividades no tempo estipulado, motivo que se justifica pelo facto de os alunos terem ritmos de trabalho e níveis cognitivos distintos uns dos outros. Considero que esta foi a minha principal dificuldade, em ambos os ciclos de ensino. De forma a ultrapassar este constrangimento, julgo ser essencial a elaboração de recursos e materiais suplementares, para evitar a existência de momentos em que os alunos se encontram desocupados. Como potencialidades destaco a relação pedagógica que estabeleci com os alunos, o que potenciou a existência de um clima harmonioso e estimulante que permitiu a construção de aprendizagens significativas, tanto para os alunos, como para mim enquanto professora estagiária. Considero que a implementação de rotinas foi o ponto alto da PES II, uma vez que tanto no 2.º como no 1.º CEB, as mesmas contribuíram para a melhoria das fragilidades dos estudantes.

O pensamento de que todos os professores são, também, investigadores é defendido por Alarcão (2001): “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (p.6). Desta forma, posso então afirmar que a intervenção no 1.º CEB possibilitou o desenvolvimento da minha capacidade de reflexão e investigação. A investigação realizada foi, também, um processo de aprendizagem, na medida em que tive que pesquisar, recolher e interpretar dados. É de salientar que esta recolha e interpretação de dados foi crucial para o sucesso do estudo presente neste relatório, uma vez que permitiu que este último fosse desenhado em prol das potencialidades e fragilidades daquele grupo de alunos, tal como já foi referido. Destaco que, para além das aprendizagens que realizei durante todo o percurso, o estudo realizado contribuiu para a aprendizagem de conteúdos e para a apropriação de competências essenciais, por parte dos alunos.

De modo geral, considero que a minha prestação foi bastante positiva, esforcei-me ao máximo para estar à altura das expectativas e consegui superar todos os imprevistos que surgiram no decorrer das práticas. Todo o processo vivenciado até então permitiu o meu crescimento pessoal e profissional. Contudo, o processo de aprendizagem não termina por aqui, uma vez que um professor deve estar em contínuo processo de aprendizagem, de modo a adquirir novas ferramentas que o possam ajudar a crescer. De futuro penso que irei ter mais gosto em lecionar no 1.º CEB, pois é neste ciclo em que me sinto mais à vontade, no entanto, aceitarei qualquer proposta que me surja no mercado de trabalho!

Em suma, esta experiência aumentou as minhas expectativas face ao meu percurso profissional, permitindo-me compreender que um professor deve analisar a sua ação, sempre numa perspetiva de aperfeiçoamento, devendo igualmente desenvolver uma ação educativa centrada no trabalho diferenciado e não no ensino simultâneo (Abreu, 2007), pois só assim é possível garantir o sucesso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Abreu, M. (2007). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. *Revista Escola Moderna*. 27 (5), 38-51.
- Afonso, N. (2008). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.12/306>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill Editores.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Berbel, N. (2011). As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londina*32 (1): 25-40.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CIED (2018). *Código de conduta ética na investigação*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- «Cooperação», in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Consultado a 23 de junho de 2018, em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cooperacao>

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A.; Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009).
Investigação- acção: metodologia preferencial nas práticas educativas.
Psicologia, Educação e Cultura. 2 (13), 356-380.
- Cunha, C. B. (2012). *A pedagogia da autonomia num contexto de diferenciação pedagógica* (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/24140>
- Decreto-Lei nº 49/ 2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série A*.
Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 240/2014 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Departamento da Educação Básica. (2017). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Dias, I. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 14 (1), 73-78.
- Dias, A. G. & Hortas, M. J. (2015). Desenvolvendo competências investigativas em estudo do meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia. *Saber & Educar*, 20, 188-200.
- Dinis, R. & Roldão M. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In Costa, J.(org.) *Gestão curricular: percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Escola Superior de Educação de Lisboa. (s.d.) *Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos, Ficha da Unidade Curricular PES II*, (2018-19). Consultado a 10 de junho de 2019, em <https://moodle.eselx.ipl.pt/course/view.php?id=818>

- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação do quotidiano na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 25ª edição. Consultado a 20 de junho de 2019, em <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>
- Garcia, A. & De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. In A. Bonilla & Y. Guasch (coords.) Entorno, sociedad y cultura en *Educación Infantil - Fundamentos, propuestas y aplicaciones*, (pp.195-220). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidade de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educar por competencias, que hay de nuevo?* (pp. 15-57). Madrid: Ediciones Morata.
- González, X. M. S. (1999). *Didáctica de la Geografía – problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Goulão, F. & Bahia, S. (2013). *Diversidade cultural e social dos alunos*. Lisboa: Climepsi Editores. Consultado a 22 de junho de 2019, em <http://hdl.handle.net/10400.2/2869>
- Gouveia, J. (2008). *Saber avaliar*. Texto Policopiado.
- Gudín de la Lama, E. & Moscos, M.F. (2015). Enseñanza-aprendizaje del espacio en el aula de infantil. In E. Gudín de la Lama (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales en educación Infantil* (pp. 87-104). Logroño: Unir.

- Ketele, J. & Roegiers, X., (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.
- Liceras, A. (2016). La geografía, el paisaje y los mapas. In Liceras, A. & Sánchez, G. (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.141-162). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H., (2011). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, M., Olivera, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, pp. 129-142.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68.
- Moreira, C.D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza – Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-china.

- Pagès J. & Santisteban, A. (Coord.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Paulus, P. (2008). *Trabalho Autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?*
Consultado a 20 de junho de 2019, em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/trabalho_autonomo.pdf
- Perrenoud, P. (1999). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Róldan, A. (2018). El espacio y el tiempo en Educación Infantil. In A. Bonilla & Y. Guasch (coords.) Entorno, sociedad y cultura en *Educación Infantil - Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp.135-146). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rosário, P. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, L. V. & Oliveira, R. A. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça*, 12 (1/2), 5-14.
- Sanchez López, L. (2007). El território y su imagen. In Santos-Olmo, M. y Sanchez López, L.(orgs.). *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real*. Castilla-la Mancha: UCLM/AGE (pp. 33-60)
- Santana, A. F. F. (2018). *O meio local como laboratório didático em Estudo do Meio: Experiências de participação dos alunos na construção de conhecimento* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/9692>
- Santisteban, A. & Pagès, J. (coods). (2011) *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria: Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/2143>
- Siqueira, D. (2005). *Relação professor-aluno: uma revisão crítica*. Consultado a 20 de junho de 2019, em http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/97_33.pdf
- Sousa, J.M. & Baptista, C.S. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Souto, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene*, 1 (pp.28-47).
- Torres Santomé, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: como ser competentes sin conocimientos. In J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educar por competencias, que hay de nuevo?*, (pp. 143-175). Madrid: Ediciones Morata.
- Tschirhart, C. & Rigler, E. (2009) LondonMet-e packs: a pragmatic approach to learner/teacher autonomy. *Language learning journal*, 37 (1), 71-83.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista realizada à Diretora de Turma (2.º CEB)

Entrevista à professora cooperante

Pedimos-lhe que, com base nos seus conhecimentos e dando o seu ponto de vista como especialista na área da educação, responda às seguintes questões. Estas destinam-se à realização de um Plano de Intervenção no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico da instituição Escola Superior de Educação de Lisboa.

Caracterização do Estabelecimento e da equipa educativa:

- **Qual a relação/colaboração entre os diferentes níveis educativos?** Existe sempre colaboração entre os diferentes níveis educativos nesta escola. Existe sempre uma troca de ideias entre os diferentes níveis de ensino.
- **Qual é a sua relação/colaboração com os restantes professores das duas turmas?** Sim, há sempre uma comunicação. Há as reuniões, de grupo e de departamento. Há sempre uma troca de conteúdos, uma articulação entre os testes.

A ação pedagógica da ação do orientador cooperante

- **Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica? E as suas intencionalidades educativas?** Utilizo todos os métodos, tento não exagerar na exposição do retroprojeto, tento não abusar nos apontamentos e equilibrar todos os suportes possíveis na sala de aula. Mas a maior base é o manual.
- **De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?** A diferenciação pedagógica faço-a sempre nos testes. Eu costumo fazer três testes diferentes: um para alunos com NEE's, outro para alunos intermédios e um teste normal. A Português o teste tem apenas redução de questões enquanto que a HGP são alteradas e simplificadas as questões. Eu faço sempre diferenciação a todos os alunos, em sala de aula, porque já percebo a dificuldade de cada um dos alunos.
- **Como é que organiza as atividades de ensino e aprendizagem?** Organizo sozinha e depois troco opiniões com os outros professores da disciplina. No caso

dos testes, estes são sempre iguais para todas as turmas, à exceção da parte da gramática.

- **Quais são os tipos de propostas/tarefas de aprendizagem que realiza?** Texto escrito, exercícios gramaticais e a nível da HGP, mando fazer muitos mapas
- **Como são avaliadas as aprendizagens?** As aprendizagens são avaliadas todos os dias, através de perguntas. E depois há os testes.
- **Como é que é organizado e gerido o espaço da sala de aula?** Há uma planta de sala de aula que é definida, em princípio, pelo diretor de turma. Assim, fui eu que organizei a planta do 5.ºE e, no caso do 5.ºF, como o diretor de turma é de Educação Física, fui eu que decidi a planta para as minhas aulas.
- **Porquê esta disposição da sala de aula?** Está relacionado com o comportamento e necessidades dos alunos. Varia a planta no 5.ºE na disciplina de Português porque a turma é mais pequena devido ao facto de haver alunos que saem para a disciplina de Português Língua Não Materna ou para a turma do acolhimento.
- **Como é que organiza e gere o tempo?** Isto é muito intuitivo, já são muitos anos. Agora com o novo horário e com intervalos de 50 em 50 minutos torna-se mais complicado porque perde-se tempo. Mas vou olhando para o relógio e, às vezes, eles não abrem o sumário para continuarmos a sessão anterior.
- **Quais são os recursos educativos que privilegia na sala de aula?** É o quadro, o giz, a caneta e o manual.

O Exercício do cargo de Diretor de Turma

- **Com que regularidade se realizam as reuniões entre os professores? E entre Encarregados de Educação?** As reuniões realizam-se uma em setembro, outra no meio do 1.º período – a intercalar, a final do 1.º período, depois há uma reunião intercalar agora no 2.º período, depois há a final e no 3.º período é a mesma coisa. Com os encarregados de educação há uma no final de cada período e, sempre que necessário, entro em contacto com os encarregados de educação através da caderneta, do telefone ou carta.
- **Como é que se relaciona com os alunos? E com os Encarregados de Educação?** Muito bem. E com os encarregados de educação também, até porque eu sou muito direta e entendo bem os encarregados de educação porque

sou mãe. Tenho uma ótima relação com ambos, digo o que penso e chamo à atenção quando é preciso.

- **No seu horário é integrado algum bloco semanal dedicado à direção de turma?** Sim, temos três blocos que fazem parte da componente não letiva. Contudo, não tenho nenhuma hora com os meus alunos o que me faz perder sempre algum tempo nas minhas aulas para tratar de assuntos da direção de turma.

Caracterização do grupo de crianças

- **Caracterize a turma a nível socioeconómico, demográfico e cultural.** O extrato socioeconómico é médio-baixo, temos muitos alunos que beneficiam do escalão social. Culturalmente temos uma turma homogénea, mas estamos perto de uma localidade com as raízes muito vincadas em África.
- **Nas turmas, há alunos com necessidades educativas especiais? Se sim, quais?** A C. e o A. são disléxicos e leem apenas há 2 anos. O S. é mais afetivo.
- **Há alunos com necessidade de recorrer ao psicólogo? Se sim, porquê?** Não, mas tenho que sinalizar a L.
- **Os alunos têm apoios? Se sim, quantos e a que disciplinas.** Sim, a Matemática e a Português e depois têm a APEST que é o apoio ao estudo, tipo sala de estudo. E têm também a tutoria que é obrigatória. E é sempre a professora que dá a disciplina na turma que dá o apoio, aqui na escola.
- **Qual o comportamento geral da turma?** Para mim, é satisfatório. Contudo, o conselho de turma tem uma opinião diferente.
- **Como caracteriza o desenvolvimento da turma?** O 5.º F só teve uma negativa a Português e no 5.º E também não houve muitas. Isto porque o teste tem 4 partes: interpretação de texto e aí as respostas estão no texto e aí eles conseguem tirar logo 50 pontos; depois a gramática é preciso estudar e a maior parte não estuda, mas vale pouco; a composição vale 30 e se fizerem o pedido no enunciado conseguem tirar uma boa pontuação. A HGP não acontece porque é uma disciplina que requer estudo e eles não estudam, trabalham na sala de aula, mas em casa não.
- **Quais são as principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças?** A minha preocupação é que passem todos, basicamente. Se fosse tudo com 5 era perfeito, mas eu sei que não é possível.

Sei que há muitos alunos que trabalham muito, mas há outros que não trabalham nada. A minha preocupação é eles ficarem muito tempo no mesmo ano porque a retenção também não é solução.

- **Quais são as características que apresentam os alunos das turmas?** São alunos ativos, empenhados, trabalhadores.
- **Quais são as fragilidades e potencialidades das duas turmas?** A nível do Português tem a ver com a expressão escrita porque a maior parte dos alunos é de famílias que falam crioulo em casa como a 1.^a língua. Eles são muito trabalhadores e empenhados quando eu peço. A HGP é a falta de estudo, é preciso haver um estudo regular. Eles sabem a matéria, mas depois não conseguem aplicar. O problema é que o vocabulário deles não é muito extenso, têm imensas dúvidas com palavras que não são do dia-a-dia. A interpretação é o grande calcanhar de Aquiles deles.
- **Que tipo de relações e interações aluno-aluno e aluno-professor existem?** É uma relação de amor-ódio. Lá fora andam sempre à pancada. Inicialmente são muito desapegados da turma, mas depois vão começando a conhecer a cultura da turma e eu vou dizendo que eles devem de ser unidos porque se vão aturar nos próximos anos. Eu começo as aulas a dizer que eles têm a professora que quiserem: se forem bons para mim, eu sou boa para eles; se forem maus, eu também sou má. E eles entendem isso muito bem. Há alunos que vos vão levar ao extremo, mas é preciso saber trata-los como pessoas, não são bebés. Eu digo rapidamente o que eu penso e eles sentem-se com isso.

O meio local e a relação escola-família

- **Qual a relação que existe entre a escola, as famílias e a comunidade?** Nós pedimos sempre aos pais, quando é a semana das humanidades entre outras, que venham à escola. Mas não acontece muito.

Anexo A1. Entrevista realizada à Professora titular de turma (1.º CEB)

Pedimos-lhe que, com base nos seus conhecimentos e dando o seu ponto de vista como especialista na área da educação, responda às seguintes questões. Estas destinam-se à realização de um Projeto de Intervenção, no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da instituição Escola Superior de Educação de Lisboa.

Caracterização do grupo de crianças

- **Caracterize a turma a nível socioeconómico, demográfico e cultural.** A maioria é cigano, acho que praticamente só 1 ou 2 é que o pai ou mãe tem uma profissão mesmo com horário, porque de resto é ou venda ambulante ou nada, portanto estão em casa e vivem do rendimento social de inserção. As famílias são, basicamente ... faz-me um bocadinho de confusão às vezes perceber, porque eles vivem com outros familiares, não é aquela família nuclear: pais, mães, irmãos, às vezes também avós ou eles não estão a viver com os pais e vivem com os avós e só estão com os pais às vezes ou os avós vivem também com eles. Portanto, o agregado é pai, mãe, a avó, o avô e vivem todos juntos. Estas coisas que eu tenho vindo a perceber e fazem-me muito confusão, como eles às vezes vão para feiras, como eles fazem muito estas saídas. É assim a forma como eles vivem... Eu nunca tinha lidado com ciganos e aprendi imensa coisa neste tempo e estou a aprender todos os dias. Eles vivem numa forma completamente diferente, eu não conhecia esta realidade, fui aprendendo agora. Eles vivem aqui tão perto, mas se vocês forem a ver eles estão aqui isolados e não precisam de sair daqui, porque eles têm tudo, eles conseguem sobreviver aqui sem sair daqui. Eles não precisam de sair daqui e eles acham que tudo o que seja fora daqui do bairro é muito longe. Eles valorizam coisas que nós não valorizamos nada e eles desvalorizam o que nós valorizamos, nós valorizamos muito que a criança cresça saudável com aprendizagem e idealizamos sempre que o nosso filho tem que estudar e fazer uma coisa em que ganhe muito dinheiro ou uma coisa em que os faça felizes. O que eles idealizam é que eles casem e constituíam uma família. Pronto, então a turma é assim: grande maioria

cigano, 13 ciganos, 5 não ciganos, mas esses 5 não significa que as famílias também não sejam assim.

- **Na turma, há alunos com necessidades educativas especiais? Se sim, quais?** Sim, o M., o J., o J., L. Temos para entrar o N., a L., M. e o D.
- **Há alunos com necessidade de recorrer ao psicólogo? Se sim, porquê?** Sim, o J. Há na escola psicólogo, é uma parceria com uma outra entidade através da Segurança Social.
- **A turma esteve sempre junta desde o 1.º ano de escolaridade?** Não, a turma é feita de pedaços. Portanto, seis vieram daquela turma que é agora o 2.º 2ª, alguns vieram retidos de uma turma do ano passado e outros vieram do 2.º 2ª que agora é o 2.º 2ª.
- **Qual o comportamento geral da turma?** Neste momento, considero o comportamento bom, mas já o considerarei muito mau no início do ano. Há áreas e momentos do dia onde eles se portam pior. Eles têm muita dificuldade em se controlar em Estudo do Meio, porque querem participar e eles não sabem participar. A Português eles já conseguem trabalhar autonomamente e não prejudicam tanto. A Matemática, ficam mais ansiosos e perturbam mais.
- **Como caracteriza o desenvolvimento da turma?** Eles estão ao nível do 1.º ano. Muito pouco autónomos, eles precisam sempre de muita ajuda, eles são muito dependentes do professor.
- **Quais são as principais preocupações face ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças?** Preocupa-me imenso que eles faltem, é a minha principal preocupação. Aprender a ler é outra das preocupações.
- **Quais são as fragilidades e potencialidades deste grupo de alunos?** A nível de fragilidades, a Português é a leitura, depois a Matemática isso também se reflete. O raciocínio e a compreensão a Matemática também são fragilidades. Para além disso, também não são bons ouvintes, eles nunca ouvem as coisas à primeira. A Estudo do Meio relaciona-se com a participação ordeira, eles têm de aprender a ouvir e a participar no momento certo. Eles têm potencialidades ao nível da Expressão Físico-Motora, são participativos, ou seja, aprenderam a ser participativos, porque eles tinham vergonha de errar. E a criatividade também, eles conseguem pôr criatividade nas coisas.
- **Que tipo de relações e interações aluno-aluno e aluno-professor existem?**

Eles gozam muito entre eles e comigo. Têm de haver trabalho diário de se respeitarem uns aos outros.

A ação pedagógica da ação do orientador cooperante

- **Quais são os princípios orientadores da sua prática pedagógica?** Eu aprendi a trabalhar de outra forma aqui, vamos trabalhar ao ritmo deles.
- **De que forma põe em prática a diferenciação pedagógica?** As fichas e os fichas de avaliação são adaptadas.
- **Como é que organiza as atividades de ensino e aprendizagem?** Eu faço trabalho em conjunto com a colega.
- **Como são avaliadas as aprendizagens?** Avalio-os todos os dias e só faço uma ficha de avaliação por período.
- **Como é que é realizada a organização e a gestão das rotinas do grupo?** Uma das rotinas é entrar e distribuir material, há sempre responsáveis pela distribuição do material. É preciso distribuir, recolher, tratar da higienização do espaço, da arrumação. Eles não tinham rotina nenhuma. Fazer a data, o nome também é uma rotina. Tento sempre que eles saibam o que vão trabalhar em cada dia.
- **Porquê esta disposição da sala de aula?** Eu queria que eles tivessem em grupo, não consigo que eles estejam em grupo. Esta disposição é mais fácil para eu circular e ver o que eles estão a fazer.
- **Como é que organiza e gere o tempo?** Tento cumprir ao máximo o horário, mas às vezes perco-me no tempo.
- **Que tipo de materiais curriculares usa?** Projetor, computador, telefone, dominós, dados, materiais de contagem, ábacos, geoplanos.
- **Quais são as regras e tarefas que existem na sala de aula?** Principalmente valorizo o respeito, a limpeza, o “entrar” e “sair” da sala de aula.

O meio local e a relação escola-família

- **Qual a relação que existe entre a escola, as famílias e a comunidade?** A relação é muito difícil, as famílias não estão disponíveis.

Anexo B. Questionário aplicado no final da intervenção

Questionário sobre o projeto “À descoberta da cidade de Lisboa”

O questionário que se segue é anónimo, o que significa que não vais ter que escrever o teu nome em lado nenhum!

Recorda o projeto que fizeste com o teu grupo sobre um local da cidade de Lisboa.

1. Qual é a tua avaliação geral do trabalho? Rodeia uma opção.

Não gostei

Gostei

Gostei muito

2. Qual foi a atividade que mais gostaste de fazer? Rodeia uma opção.

Desenho da cidade de Lisboa

Exploração do mapa da cidade de Lisboa

Visualização de alguns locais turísticos da cidade

Construção do itinerário

Apresentação do trabalho à turma

3. Que dificuldades sentiste na realização da atividade? Rodeia até duas opções.

Trabalho em grupo

Desenho da cidade de Lisboa

Análise dos diagramas dos transportes

Desenho do itinerário

Preenchimento da folha do projeto

4. Gostaste de trabalhar em grupo?

Sim

Não

5. Gostei das aulas em que realizei o projeto porque:

6. Não gostei das aulas em que realizei o projeto porque:

Obrigada pela tua participação!

Anexo C. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI do 2.º CEB

Tabela C1.

Grelha de avaliação inicial do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação inicial																				
Indicadores de avaliação	Alunos																			
	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC
Escuta os colegas	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
Aguarda a sua vez de falar	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos
Interage com os colegas aceitando a suas diferenças	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos
Manifesta respeito pelo outro	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde
Esclarece dúvidas aos colegas	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos
Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos	Cinzentos

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzentos - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C2.

Grelha de avaliação inicial do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º F – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação inicial																			
Indicadores de avaliação	Alunos																		
	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB
Escuta os colegas	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
Aguarda a sua vez de falar	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Interage com os colegas aceitando a suas diferenças	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Manifesta respeito pelo outro	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho
Esclarece dúvidas aos colegas	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C3.

Grelha de avaliação final do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação final																					
Alunos	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC	D
Indicadores de avaliação																					
Escuta os colegas	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Aguarda a sua vez de falar	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares	Cinzeno	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Amarelo	Verde	Cinzeno	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Cinzeno
Interage com os colegas aceitando a suas diferenças	Cinzeno	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Cinzeno
Manifesta respeito pelo outro	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Vermelho
Esclarece dúvidas aos colegas	Cinzeno	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Cinzeno	Verde	Verde	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Verde	Cinzeno
Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa	Cinzeno	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Cinzeno	Verde	Verde	Cinzeno	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Amarelo	Cinzeno	Cinzeno	Verde	Verde	Cinzeno

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzeno - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C4.

Grelha de avaliação final do primeiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º F – Cooperar com os colegas durante as atividades da sala de aula – Avaliação final																				
Indicadores de avaliação	Alunos																			
	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB	
Escuta os colegas	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Aguarda a sua vez de falar	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Toma a palavra tendo em conta as contribuições dos pares	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Cinza	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Interage com os colegas aceitando a suas diferenças	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Manifesta respeito pelo outro	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Cinza	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
Esclarece dúvidas aos colegas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Ajuda o colega, dando o seu contributo para a realização da tarefa	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Cinza	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C5.

Grelha de avaliação inicial do segundo objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação inicial																				
Alunos	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC
Indicadores de avaliação																				
Identifica o tema central do texto	Red	Yel	Red	Red	Red	Red	Red	Grn	Yel	Grn	Grn	Red	Red	Yel	Grn	Yel	Yel	Red	Grn	Grn
Localiza informação específica no texto	Red	Yel	Red	Red	Red	Red	Red	Grn	Red	Grn	Grn	Red	Red	Yel	Grn	Yel	Red	Red	Grn	Grn
Sintetiza partes do texto	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Elabora conclusões sobre o que leu	Red	Yel	Red	Red	Red	Red	Red	Yel	Red	Grn	Grn	Red	Red	Yel	Grn	Yel	Red	Red	Grn	Grn
Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C6.

Grelha de avaliação inicial do segundo objetivo geral de 2.ºCEB

5.º F – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação inicial																			
Alunos	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB
Indicadores de avaliação																			
Identifica o tema central do texto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Localiza informação específica no texto	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Sintetiza partes do texto	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Elabora conclusões sobre o que leu	Cinzento	Amarelo	Cinzento	Cinzento	Amarelo	Cinzento	Amarelo	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Amarelo	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C7.

Grelha de avaliação final do segundo objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação final																				
Alunos	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC
Indicadores de avaliação																				
Identifica o tema central do texto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Localiza informação específica no texto	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Sintetiza partes do texto	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Cinza	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde
Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde
Elabora conclusões sobre o que leu	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Cinza	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde
Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Cinza	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C8.

Grelha de avaliação final do segundo objetivo geral de 2.ºCEB

5.º F – Desenvolver a compreensão leitora – Avaliação final																				
Alunos	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB	
Indicadores de avaliação																				
Identifica o tema central do texto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Cinza	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Localiza informação específica no texto	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Sintetiza partes do texto	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Relaciona a informação do texto com conhecimentos prévios	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
Elabora conclusões sobre o que leu	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Cinza	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Inferir o significado de uma palavra escrita com base no contexto	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinza	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C9.

Grelha de avaliação inicial do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação inicial																					
Indicadores de avaliação	Alunos																				
	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC	
Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red
Organiza a informação de forma coerente	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Mobiliza vocabulário apropriado aos temas	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey

Legenda: **Verde** - sempre; **Amarelo** - às vezes; **Vermelho** - nunca; **Cinzento** - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C10.

Grelha de avaliação inicial do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º F – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação inicial																			
Alunos	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB
Indicadores de avaliação																			
Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
Organiza a informação de forma coerente	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Mobiliza vocabulário apropriado aos temas	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza
Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza	Cinza

Legenda: **Verde** - sempre; **Amarelo** - às vezes; **Vermelho** - nunca; **Cinza** - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C11.

Grelha de avaliação final do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB

5.º E – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação final																				
Alunos	AC	BE	CT	CG	CM	ET	FN	IG	JL	JC	LF	LP	LS	MT	MD	NF	TC	VF	ML	CC
Indicadores de avaliação																				
Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas	Red	Green	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Organiza a informação de forma coerente	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey	Grey
Mobiliza vocabulário apropriado aos temas	Yellow	Green	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Red	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow
Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita	Red	Green	Red	Red	Yellow	Red	Red	Yellow	Red	Green	Green	Red	Red	Grey	Green	Red	Red	Red	Green	Yellow

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela C12.

Grelha de avaliação final do terceiro objetivo geral de 2.ºCEB

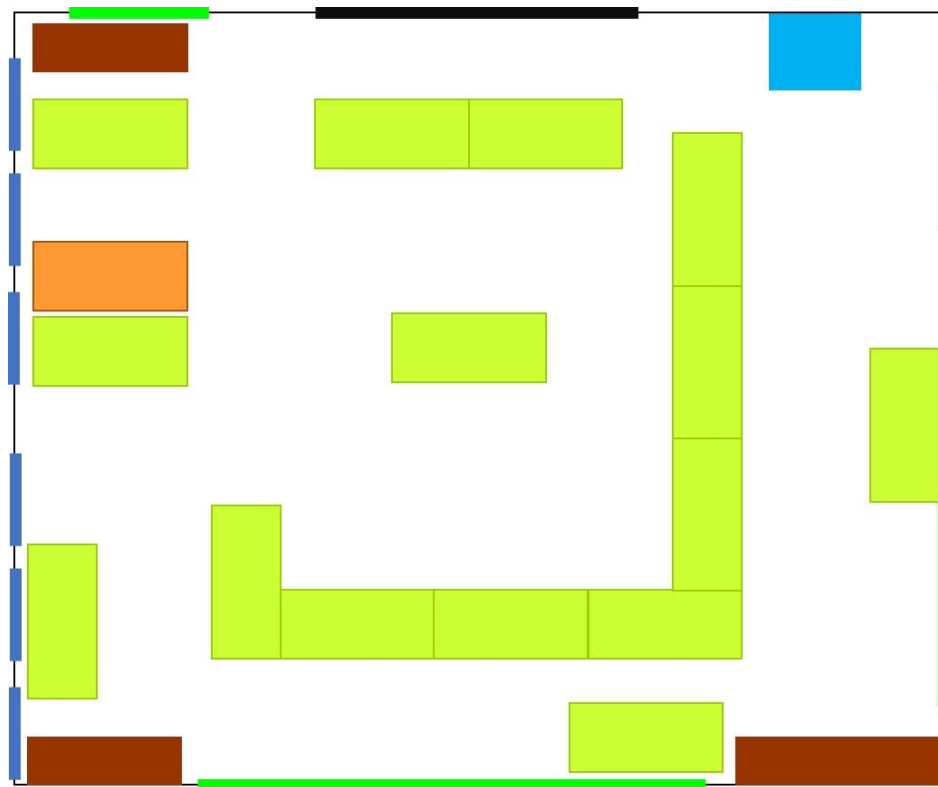
5.º F – Desenvolver competências de comunicação histórico-geográfica – Avaliação final																			
Alunos	CB	DS	JB	LC	LM	LF	MS	NG	PR	RG	RC	RG	SR	SA	SC	SA	TS	VC	LB
Indicadores de avaliação																			
Seleciona a informação das fontes escritas e iconográficas	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Amarelo	Cinzento	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Organiza a informação de forma coerente	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Relaciona a informação da fonte com conhecimentos prévios	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Cinzento	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Organiza a sua comunicação escrita de forma coerente	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Mobiliza vocabulário apropriado aos temas	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinzento	Verde	Verde	Cinzento	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Aplica conceitos histórico-geográficos na sua comunicação oral e escrita	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Cinzento	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Anexo D. Planta da sala de aula (1.º CEB)

Figura D1. Planta da sala de aula



Legenda:

-  Mesa da professora
-  Mesa dos alunos
-  Placards
-  Armários
-  Quadro de giz
-  Janelas
-  Lavatório
-  Porta da sala

Anexo E. Grelhas de avaliação dos objetivos gerais do PI do 1.º CEB

Tabela E1.

Grelha de avaliação inicial do primeiro objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Desenvolver competências de cálculo – Avaliação inicial																			
Indicadores de avaliação	Alunos																		
	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC	
Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental.																			
Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental.																			
Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.																			

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela E2.

Grelha de avaliação final do primeiro objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Desenvolver competências de cálculo – Avaliação final																		
Alunos	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC
Indicadores de avaliação																		
Realiza adições com recurso a estratégias de cálculo mental.	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Realiza subtrações com recurso a estratégias de cálculo mental.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Resolve problemas, recorrendo ao cálculo mental.	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela E3.

Grelha de avaliação inicial do segundo objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Melhorar a competência leitora – Avaliação inicial																			
Indicadores de avaliação	Alunos																		
	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC	
Lê pequenas frases.	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	
Lê um pequeno texto.	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	
Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Grey	
Lê de forma fluente.	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Grey	
Adquire o gosto pela leitura.	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela E4.

Grelha de avaliação final do segundo objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Melhorar a competência leitora – Avaliação final																		
Indicadores de avaliação	Alunos																	
	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC
Lê pequenas frases.	Red	Yel	Yel	Grn	Grn	Grn	Yel	Yel	Yel	Grn	Grn	Grn	Yel	Yel	Yel	Yel	Grn	Grn
Lê um pequeno texto.	Red	Yel	Yel	Grn	Grn	Grn	Yel	Red	Red	Grn	Grn	Grn	Red	Red	Red	Red	Grn	Grn
Lê com entoação, respeitando os sinais de pontuação.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yel	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Lê de forma fluente.	Red	Red	Red	Grn	Grn	Grn	Red	Red	Red	Grn	Grn	Grn	Red	Red	Red	Red	Yel	Grn
Adquire o gosto pela leitura.	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela E5.

Grelha de avaliação inicial do terceiro objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Desenvolver competências de autonomia e cooperação – Avaliação inicial																		
Indicadores de avaliação	Alunos																	
	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC
Resolve sozinho as dificuldades.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Cinzento
Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas.	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Toma a iniciativa para ajudar nas atividades.	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Respeita a opinião dos colegas.	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Cinzento
Partilha material com os colegas.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Partilha informações com os colegas.	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento
Revela gosto pelo trabalho em grupo.	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento	Cinzento

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Tabela E6.

Grelha de avaliação final do terceiro objetivo geral de 1.ºCEB

2.º 2ª – Desenvolver competências de autonomia e cooperação – Avaliação final																		
Indicadores de avaliação	Alunos																	
	DG	GA	JF	JM	LC	LS	LQ	LB	MM	MG	MM	MC	NB	NR	NS	JC	MS	DC
Resolve sozinho as dificuldades.	Red	Yel	Red	Yel	Yel	Yel	Yel	Red	Red	Grn	Yel	Grn	Red	Red	Red	Red	Grn	Yel
Recorre aos colegas para esclarecer dúvidas.	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Toma a iniciativa para ajudar nas atividades.	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Yel	Grn	Grn	Yel	Yel	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Respeita a opinião dos colegas.	Red	Yel	Red	Red	Red	Yel	Yel	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Grn	Red
Partilha material com os colegas.	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Partilha informações com os colegas.	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Yel	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn	Grn
Revela gosto pelo trabalho em grupo.	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red

Legenda: Verde - sempre; Amarelo - às vezes; Vermelho - nunca; Cinzento - não observado.

Nota: fonte própria.

Anexo F. PowerPoint “À descoberta da cidade de Lisboa!”

Figura F1.

Diapositivo 1



Nota: construção própria.

Figura F2.

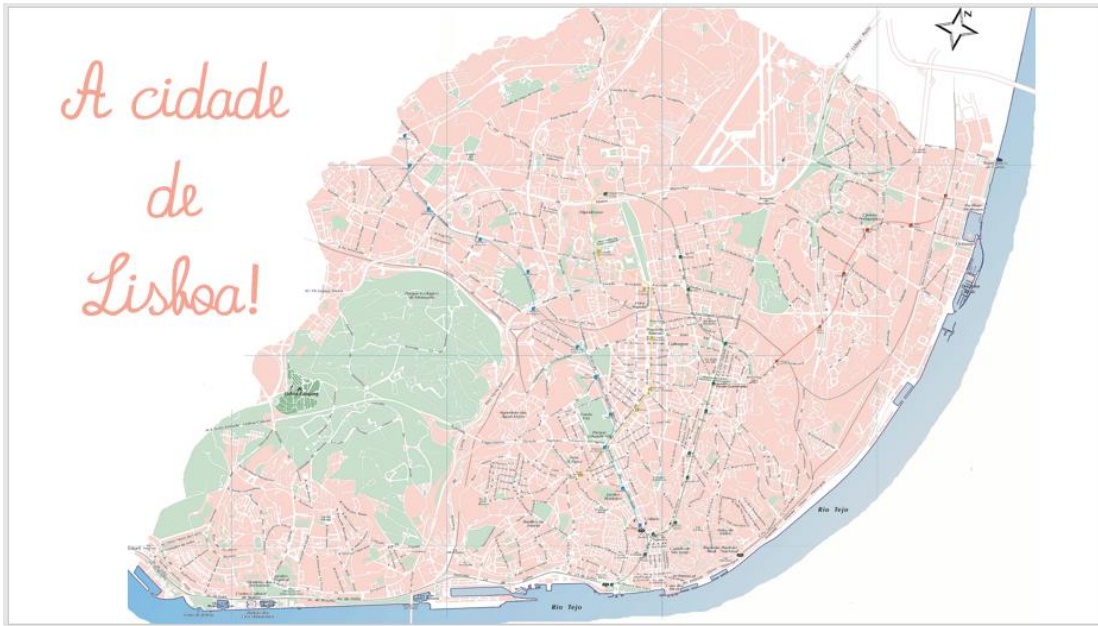
Diapositivo 2



Nota: construção própria.

Figura F3.

Diapositivo 3



Nota: construção própria.

Figura F4.

Diapositivo 4



Nota: construção própria.

Figura F5.
Diapositivo 5



Nota: construção própria.

Figura F6.
Diapositivo 6



Nota: construção própria.

Figura F7.
Diapositivo 7



Nota: construção própria.

Figura F8.
Diapositivo 8



Nota: construção própria.

Figura F9.
Diapositivo 9



Nota: construção própria.

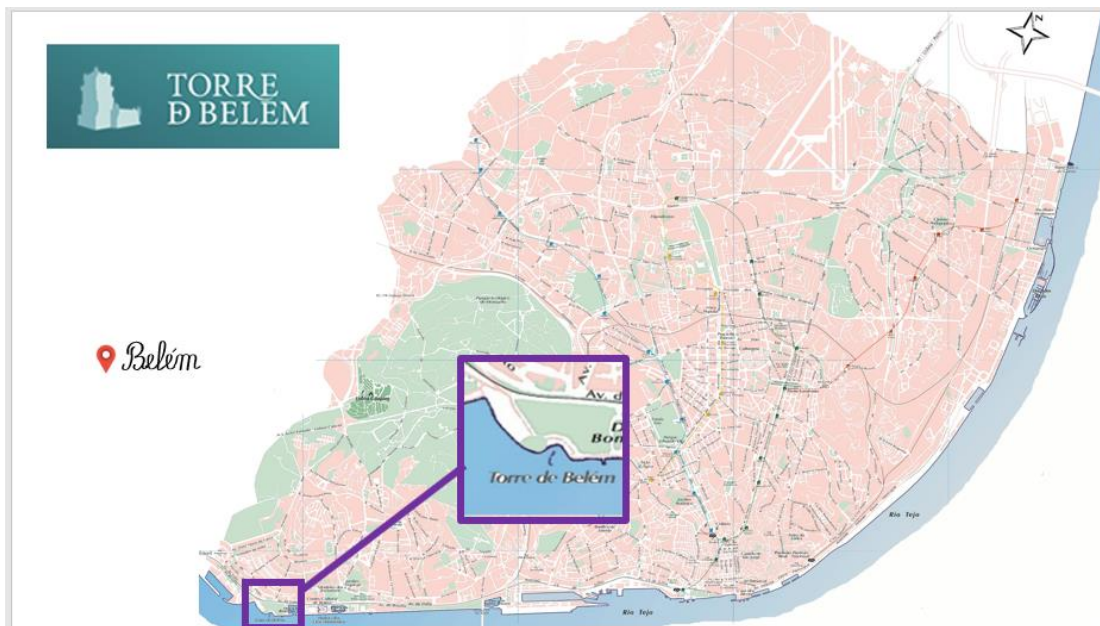
Figura F10.
Diapositivo 10



Nota: construção própria.

Figura F11.

Diapositivo 11



Nota: construção própria.

Figura F12.

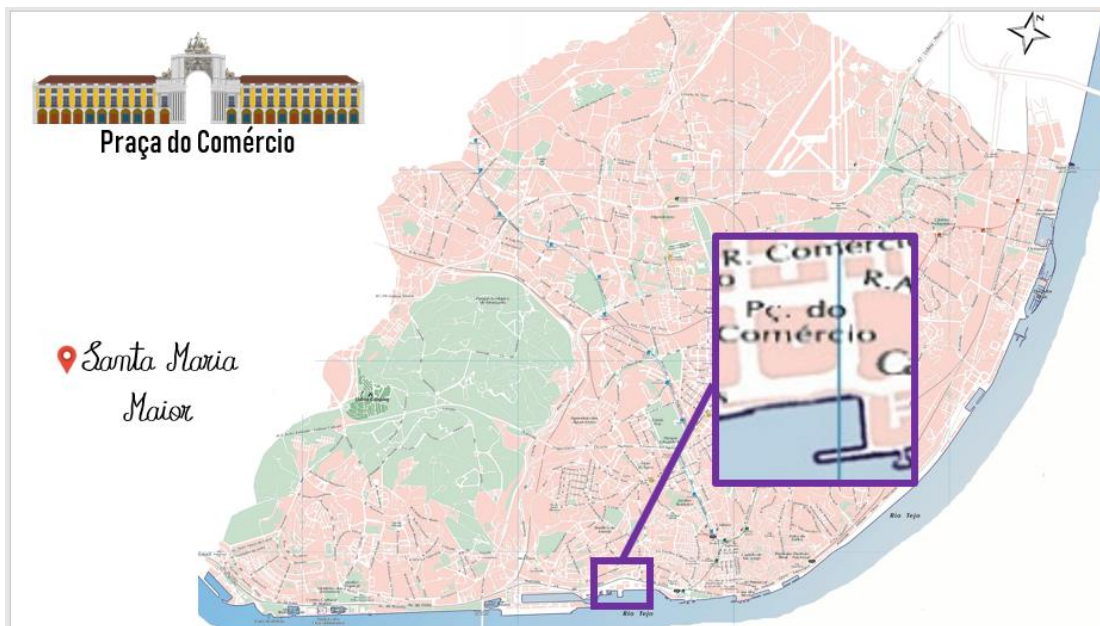
Diapositivo 12



Nota: construção própria.

Figura F13.

Diapositivo 13



Nota: construção própria.

Figura F14.

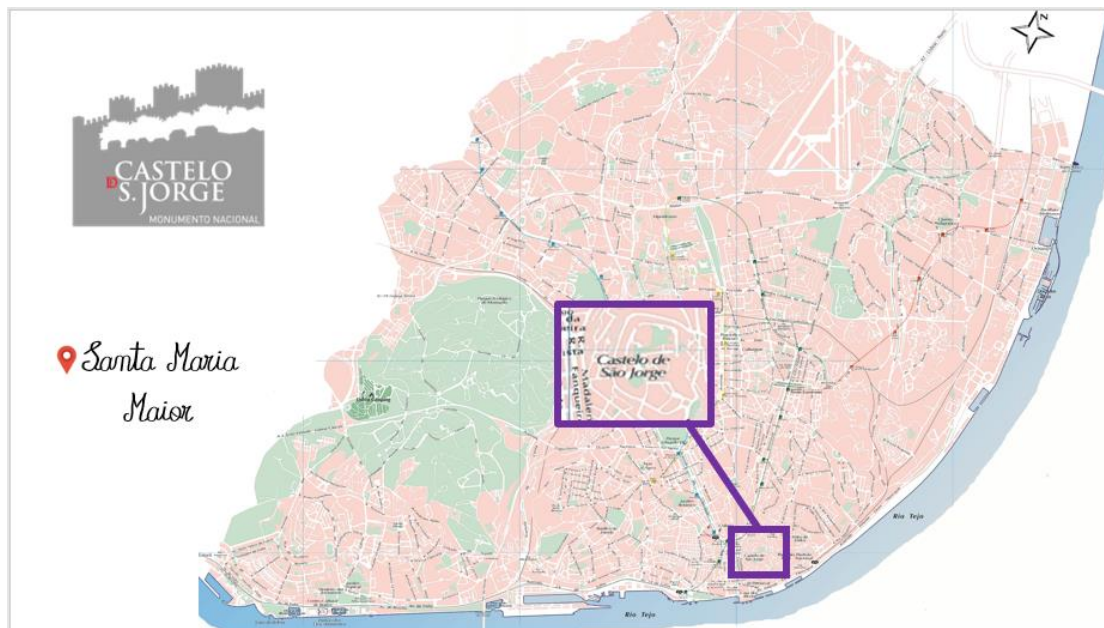
Diapositivo 14



Nota: construção própria.

Figura F15.

Diapositivo 15



Nota: construção própria.

Figura F16.

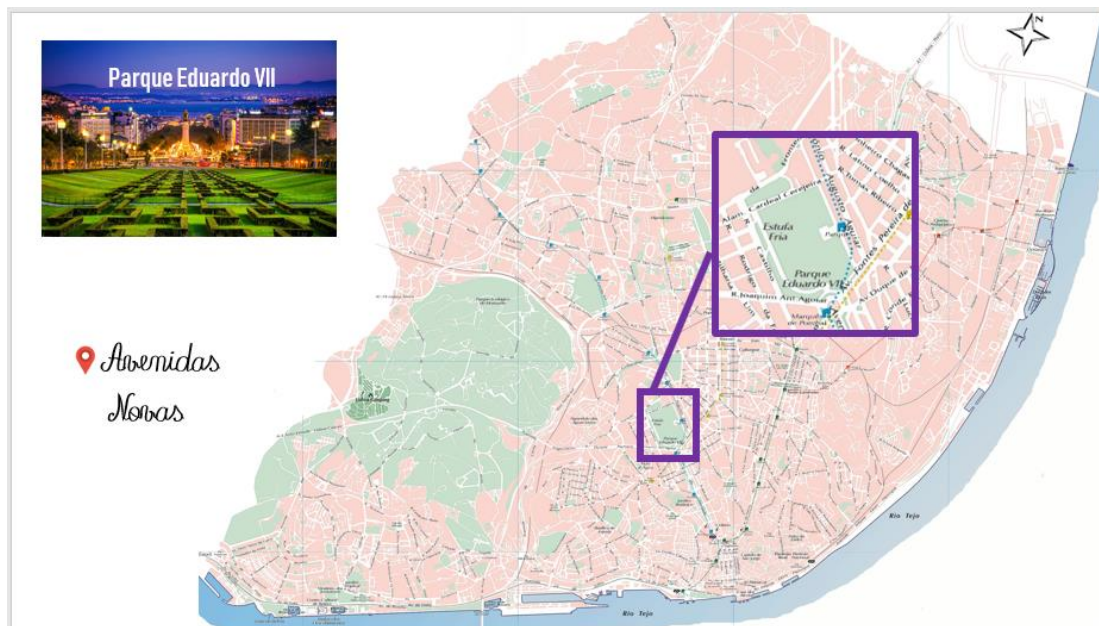
Diapositivo 16



Nota: construção própria.

Figura F17.

Diapositivo 17



Nota: construção própria.

Figura F18.

Diapositivo 18



Nota: construção própria.

Anexo G. Folha “À descoberta da cidade de Lisboa!”

À descoberta da cidade de Lisboa!

Nomes dos elementos do grupo: _____

Local sorteado:

1. Desenhem, na caixa abaixo, esse local.



Imaginem agora que vamos realizar uma viagem, de transportes públicos, ao local que vos foi sorteado.

2. O ponto de partida é _____ e o ponto de chegada é _____.



Pensem agora nos transportes públicos...
Quais são aqueles que poderíamos utilizar?

3. Observem agora os diagramas que vos foram entregues. Quais seriam as possibilidades do nosso percurso? Seleccionem as opções que se adequam ao nosso local.

	Autocarro
	Metropolitano
	Comboio
	Autocarro e Metropolitano
	Autocarro e Comboio
	Metropolitano e Comboio
	Autocarro, Metropolitano e Comboio

3.1. Discutam, em grupo e com a ajuda de uma professora, qual será a melhor opção para se deslocarem até ao nosso local! Escrevam-na na linha abaixo.

Agora que já discutiram os meios de transporte que não utilizar, é importante pensarmos qual será o tempo e o custo da viagem! Analisem, em conjunto, a tabela com os preços dos bilhetes e o tempo que demora cada transporte a chegar a uma estação.

4. Quanto dinheiro seria necessário se o nosso grupo fizesse a viagem?

5. E quanto tempo demorariam? Se precisarem de ajuda, chamem uma professora!

6. Agora que já planearam tudo, descrevam o itinerário que vão realizar! Não se esqueçam de mencionar os pontos de partida e os pontos de chegada.

7. Tracem, no mapa que se segue, o itinerário que irão realizar. Utilizem, para vos ajudar, as linhas do Autocarro, Metropolitano e Combois.



Rede de transportes da cidade de Lisboa

Nota: fonte própria

Anexo G1. Planificações das sessões do projeto

Planificação da Tarefa “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”	
Data: 7 de maio (terça-feira, 11h30 – 13h)	
Área curricular	Estudo do Meio Expressão e Educação Plástica
Domínio	À descoberta das inter-relações entre espaços Exploração de técnicas diversas de expressão.
Conteúdos	<u>Os seus itinerários</u> <u>Os meios de comunicação</u> <u>Pintura</u> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pintura sugerida
Objetivos específicos	Localizar no mapa da cidade de Lisboa o bairro. Reconhecer que a cidade de Lisboa se encontra dividida em freguesias. Localizar e identificar os pontos de partida e chegada. Identificar os meios de transporte utilizados. Nomear pontos de turismo/interesse na cidade. Pintar utilizando dois materiais diferentes.
Atividade prevista	Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!” Em grande grupo é aberta a discussão: como é a cidade de Lisboa? Para isto, a estagiária recorre a um <i>PowerPoint</i> . Após a participação dos alunos, são distribuídas folhas brancas e materiais riscadores para que os primeiros possam desenhar a sua visão da cidade: a estagiária informa que a os alunos dispõe de 10 minutos para fazer a sua representação da cidade. Recolhidos os desenhos, continua-se a apresentação do <i>PowerPoint</i> , explorando-se os mapas apresentados e as diversas imagens.
Materiais	Caderno, folhas brancas, materiais riscadores, <i>PowerPoint</i>
Avaliação	Grelhas de observação e produções dos alunos.

Indicadores de avaliação	<p>Localizar no mapa da cidade de Lisboa o bairro.</p> <p>Reconhecer que a cidade de Lisboa se encontra dividida em freguesias.</p> <p>Localizar e identificar os pontos de partida e chegada.</p> <p>Identificar os meios de transporte utilizados.</p> <p>Nomear pontos de turismo/interesse na cidade.</p> <p>Pinta utilizando dois materiais diferentes.</p>
---------------------------------	--

Planificação da Tarefa	
“Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”	
Data: 16 de maio (quinta-feira, 11h30 – 13h)	
Área curricular	<p>Estudo do Meio</p> <p>Expressão e Educação Plástica</p>
Domínio	<p>À descoberta das inter-relações entre espaços</p> <p>Exploração de técnicas diversas de expressão.</p>
Conteúdos	<p><u>Os seus itinerários</u></p> <p><u>Os meios de comunicação</u></p> <p><u>Pintura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades de pintura sugerida
Objetivos específicos	<p>Localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro.</p> <p>Identificar os pontos de partida e chegada.</p> <p>Representar, através do desenho, o local estudado.</p> <p>Pintar utilizando dois materiais diferentes.</p> <p>Respeitar a opinião dos colegas.</p> <p>Partilhar material com os colegas.</p> <p>Partilhar informações com os colegas.</p> <p>Revelar gosto pelo trabalho em grupo.</p>
Atividade prevista	<p>Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p> <p>Em grande grupo é retomada a discussão iniciada na semana anterior sobre a cidade de Lisboa. Relembrados os locais e trabalhado o mapa da cidade, são organizados os grupos de trabalho (quatro grupos – dois de cinco alunos e dois de quatro alunos) e sorteados os primeiros.</p>

	De seguida, serão distribuídas as folhas de registo do projeto que serão explicadas, com o auxílio da ficha projetada, para toda a turma em voz alta, pela estagiária. Terminada a explicação, os grupos de alunos iniciam o preenchimento das folhas: colocam no primeiro campo os seus nomes, no retângulo azul o nome do local sorteado, no quadrado abaixo realizam um desenho desse mesmo local e por fim identificam os pontos de partida e de chegada. A estagiária vai circulando, de modo a esclarecer dúvidas, auxiliar no preenchimento e resolver alguns conflitos que possam existir entre os grupos.
Materiais	<i>PowerPoint</i> “À descoberta da cidade de Lisboa”, fichas do projeto “À descoberta da cidade de Lisboa “, lápis de grafite, materiais riscadores.
Avaliação	Grelhas de observação e produções dos alunos.
Indicadores de avaliação	Localiza no mapa da cidade de Lisboa o bairro. Identifica os pontos de partida e chegada. Desenha, recorrendo a lápis de grafite, o local sorteado. Pinta utilizando dois materiais diferentes. Respeita a opinião dos colegas. Partilha material com os colegas. Partilha informações com os colegas. Revela gosto pelo trabalho em grupo.

Planificação da Tarefa “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”	
Data: 20 de maio (segunda-feira, 11h30 – 13h)	
Área curricular	Estudo do Meio
Domínio	À descoberta das inter-relações entre espaços
Conteúdos	<u>Os seus itinerários</u> <u>Os meios de comunicação</u>
Objetivos específicos	Localizar no mapa da cidade de Lisboa o local do grupo. Identificar os meios de transporte utilizados. Calcular o valor total dos bilhetes para todos os elementos do grupo.

	<p>Calcular o tempo total da viagem.</p> <p>Descrever o itinerário da viagem.</p> <p>Desenhar no mapa da cidade de Lisboa o itinerário.</p>
Atividade prevista	<p>Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p> <p>Em grande grupo é retomada o trabalho de grupo. Os grupos são formados novamente, sendo inseridos os alunos que faltaram na sessão anterior. É lembrado o trabalho que será desenvolvido e explicada atividade a atividade. As fichas de trabalho são novamente distribuídas e os grupos iniciam o trabalho. A estagiária vai circulando de modo a esclarecer dúvidas.</p>
Materiais	<p>PowerPoint “À descoberta da cidade de Lisboa”, fichas do projeto “À descoberta da cidade de Lisboa”.</p>
Avaliação	<p>Grelhas de observação e produções dos alunos.</p>
Indicadores de avaliação	<p>Localiza no mapa da cidade de Lisboa o local do grupo.</p> <p>Identifica os meios de transporte utilizados.</p> <p>Calcula o valor total dos bilhetes para todos os elementos do grupo.</p> <p>Calcula o tempo total da viagem.</p> <p>Descreve o itinerário da viagem.</p> <p>Desenha no mapa da cidade de Lisboa o itinerário.</p>

<p>Planificação da Tarefa</p> <p>“Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p>	
<p>Data: 23 de maio (quinta-feira, 11h30 – 13h)</p>	
Área curricular	<p>Estudo do Meio</p>
Domínio	<p>À descoberta das inter-relações entre espaços</p>
Conteúdos	<p><u>Os seus itinerários</u></p> <p><u>Os meios de comunicação</u></p>
Objetivos específicos	<p>Localizar no mapa da cidade de Lisboa o local do grupo.</p> <p>Identificar os meios de transporte utilizados.</p> <p>Descrever o itinerário da viagem.</p> <p>Desenhar no mapa da cidade de Lisboa o itinerário.</p> <p>Apresentar o itinerário da viagem à turma.</p>

Atividade prevista	<p>Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p> <p>Em grande grupo é retomada o trabalho de grupo. Os grupos são formados novamente. É lembrado o trabalho que será desenvolvido e explicada atividade a atividade. As fichas de trabalho são novamente distribuídas e os grupos iniciam o trabalho. A estagiária vai circulando de modo a esclarecer dúvidas.</p> <p>Terminados os itinerários, cada grupo apresentará à restante turma o trabalho que desenvolveu e o itinerário que desenhou.</p>
Materiais	Fichas do projeto “À descoberta da cidade de Lisboa”.
Avaliação	Grelhas de observação e produções dos alunos.
Indicadores de avaliação	<p>Localiza no mapa da cidade de Lisboa o local do grupo.</p> <p>Identifica os meios de transporte utilizados.</p> <p>Descreve o itinerário da viagem.</p> <p>Desenha no mapa da cidade de Lisboa o itinerário.</p> <p>Apresenta o itinerário da viagem à turma.</p>

<p>Planificação da Tarefa</p> <p>“Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p>	
Data: 28 de maio (terça-feira, 11h30 – 13h)	
Área curricular	Estudo do Meio
Domínio	À descoberta das inter-relações entre espaços
Conteúdos	<p><u>Os seus itinerários</u></p> <p><u>Os meios de comunicação</u></p>
Objetivos específicos	<p>Localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o local estudado.</p> <p>Identificar no mapa os pontos de partida e de chegada.</p> <p>Descrever o itinerário da viagem.</p> <p>Representar no mapa da cidade de Lisboa, através do desenho, o itinerário da viagem.</p>
Atividade prevista	<p>Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p> <p>Em grande grupo é retomado o trabalho de grupo. Os grupos são formados novamente. Cada grupo deverá deslocar-se até ao quadro onde se encontrará uma folha de papel de cenário com o desenho</p>

	<p>do mapa da cidade de Lisboa e assinalados os pontos de partida e de chegada. De seguida, seguindo as linhas dos transportes projetadas no mapa, o itinerário deverá ser traçado por todos os elementos do grupo.</p> <p>Enquanto um grupo se encontra no quadro, os restantes alunos resolvem uma ficha com os conteúdos já abordados sobre os meios de comunicação e de transporte.</p>
Materiais	Fichas do projeto “À descoberta da cidade de Lisboa”, computador, projetor, papel de cenário, ficha de resumo de conteúdos.
Avaliação	Grelhas de observação e produções dos alunos.
Indicadores de avaliação	<p>Localiza no mapa da cidade de Lisboa o local do grupo.</p> <p>Identifica no mapa os pontos de partida e de chegada.</p> <p>Descreve o itinerário da viagem.</p> <p>Desenha no mapa da cidade de Lisboa o itinerário.</p>

Anexo H. Folha verificação de aprendizagens

Nome: _____

Recorda todo o que aprendeste durante o projeto “À descoberta da cidade de Lisboa!” e responde a todas as questões.

1. Observa o mapa que se segue.



1.1. Como se chama a cidade nele representada? _____

1.2. Rodeia, no mapa, o Bairro da Boavista.

2. Quais das opções seguintes são pontos turísticos na cidade de Lisboa?

Assinala com um X as hipóteses corretas.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Talho
Museu
Escola

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Castelo
Supermercado
Jardim

3. Relembra o trabalho que realizaste com o teu grupo.

3.1. Rodeia, no mapa, o local pelo qual o teu grupo ficou responsável.

3.2. Como se chama esse local? _____

4. No trabalho que realizaram, traçaram um itinerário.

4.1. Identifica o ponto de partida do itinerário. _____

4.2. Identifica o ponto de chegada do itinerário. _____

5. Pensa agora nos transportes.

5.1. Assinala, com um X, a resposta que completa a frase seguinte.

Transportes públicos são:

Meios que podem ser usados por todas as pessoas.

Meios que só são usados pelos seus donos.

5.2. Rodeia os exemplos de transportes públicos.

Avião	Autocarro	Automóvel
Bicicleta	Helicópetro	Metro

5.3. Identifica os transportes que o teu grupo selecionou para se deslocar até ao local trabalhado.

Anexo H1. Planificação da sessão de verificação de aprendizagens

Planificação da Tarefa	
“Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”	
Data: 30 de maio (quinta-feira, 11h30 – 13h)	
Área curricular	Estudo do Meio
Domínio	À descoberta das inter-relações entre espaços
Conteúdos	<u>Os seus itinerários</u> <u>Os meios de comunicação</u>
Objetivos específicos	<p>Identificar a cidade de Lisboa. - LU</p> <p>Localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro. - L</p> <p>Reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa - LU</p> <p>Localizar no mapa da cidade de Lisboa o local estudado. - L</p> <p>Identificar o local estudado. - LU</p> <p>Identificar o ponto de partida. - L</p> <p>Identificar o ponto de chegada. - L</p> <p>Definir transportes públicos.</p> <p>Identificar transportes públicos.</p> <p>Nomear os transportes públicos selecionados pelo grupo para a realização do itinerário. - LU</p>
Atividade prevista	<p>Atividade - “Vamos descobrir a cidade de Lisboa!”</p> <p>Para iniciar a sessão de conclusão do projeto, é mostrado à turma o resultado final do mapa construído em papel de cenário com os itinerários de todos os grupos. São lembrados alguns conceitos, tais como itinerário, ponto de partida e ponto de chegada.</p> <p>De seguida, é preenchido por cada aluno, de forma individual e anónima, um questionário de satisfação do projeto realizado. As questões serão lidas e explicadas uma a uma e, de seguida, cada aluno responderá na sua folha.</p> <p>Por último, cada aluno realiza uma ficha de aferição de conhecimentos sobre todos os conteúdos abordados ao longo do decorrer do projeto. O mapa presente no exercício 1 será projetado</p>

	no quadro para que todos os alunos o consigam visualizar. O processo de resolução é igual ao anterior: é lida uma questão de cada vez e é dado tempo para que os alunos possam responder.
Materiais	Mapa construído em papel de cenário, questionário, ficha de aferição de conhecimentos, computador, projetor.
Avaliação	Grelhas de observação e produções dos alunos.
Indicadores de avaliação	<p>Identifica a cidade representada no mapa.</p> <p>Localiza, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro.</p> <p>Identifica pontos turísticos da cidade de Lisboa.</p> <p>Localiza no mapa da cidade de Lisboa o local estudado.</p> <p>Identifica o local estudado</p> <p>Identifica o ponto de partida do itinerário realizado.</p> <p>Identifica o ponto de chegada do itinerário realizado.</p> <p>Define transportes públicos.</p> <p>Identifica tipos de transportes públicos.</p> <p>Nomeia os transportes públicos selecionados pelo grupo para a realização do itinerário.</p>

Anexo I. Tabela Competência A

Tabela 1.

Competências de conhecimento dos lugares, localização e orientação espacial

Competência A – competências de conhecimento dos lugares e de localização e orientação espacial				
Competências específicas da Geografia	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação	Questões	
			Ficha 1	Ficha 2
O conhecimento dos lugares e regiões	1. Identificar a cidade de Lisboa.	Identifica a cidade representada no mapa.	1.1.	
	2. Reconhecer pontos turísticos da cidade de Lisboa.	Identifica pontos turísticos da cidade de Lisboa.	2.	
	3. Identificar o local estudado.	Identifica o local estudado.	3.2.	
	4. Nomear os transportes públicos selecionados pelo grupo para a realização do itinerário.	Nomeia os transportes públicos selecionados pelo grupo para a realização do itinerário.	5.3.	3.; 3.1.
	5. Representar, através do desenho, o local estudado.	Representa, através do desenho, o local estudado.		1.
Localização	6. Localizar, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro.	Localiza, no mapa da cidade de Lisboa, o bairro.	1.2.	
	7. Localizar no mapa da cidade de Lisboa o local estudado.	Localiza no mapa da cidade de Lisboa o local estudado.	3.1.	

	8. Identificar o ponto de partida.	Identifica o ponto de partida do itinerário realizado.	4.1.	2; 6; 7
	9. Identificar o ponto de chegada.	Identifica o ponto de chegada do itinerário realizado.	4.2.	2; 6; 7
	10. Calcular a distância tempo entre dois lugares	Determina o tempo de viagem entre dois lugares a partir de um itinerário.		5.
	11. Calcular a distância custo entre dois lugares	Determina a distância custo entre dois lugares a partir de um itinerário.		4.
	12. Descrever o itinerário da viagem.	Descreve, com pormenor, o itinerário da viagem; Identifica o ponto de partida; Identifica o ponto de chegada.		6.
	13. Traçar, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem.	Representa, no mapa da cidade de Lisboa, o itinerário da viagem.		7.

Nota: construção própria.

Anexo J. Tabela avaliação Competência A

Tabela 1.

Grelha de avaliação da competência A

Competência A – competências de localização e orientação espacial, e conhecimento dos lugares																
	Conhecimento dos Lugares e Regiões					Sub-total	Localização								Sub-total	Total
	Obj1	Obj2	Obj3	Obj4	Obj5		Obj6	Obj7	Obj8	Obj9	Obj10	Obj11	Obj12	Obj13		
	7,5	12,5	7,5	9,8	15	52,3	15	15	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	107,8	160,1
1	7,5	12,5	7,5	9,2	9,5	46,2	15	15	9,5	9,5	12,5	12,5	12,5	10	96,5	142,7
2	7,5	12,5	7,5	9,2	9,5	46,2	15	15	9,5	9,5	12,5	12,5	12,5	10	96,5	142,7
3	7,5	12,5	7,5	9,2	11,5	48,2	15	15	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	107,8	155,9
4	7,5	12,5	7,5	9,2	15	51,7	15	15	8,9	8,9	12,5	12,5	10	10	92,8	144,4
5	7,5	12,5	7,5	9,2	9,5	46,2	15	15	9,5	9,5	12,5	12,5	12,5	10	96,5	142,7
6	7,5	7,5	7,5	7,5	11,5	41,5	0	0	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	77,8	119,3
7	7,5	2,5	7,5	5,8	11,5	34,8	0	15	11,4	9,5	12,5	12,5	15	15	90,9	125,7
8	7,5	12,5	7,5	9,2	9,5	46,2	0	0	9,5	9,5	12,5	12,5	12,5	10	66,5	112,7
9	7,5	7,5	7,5	7,5	15	45,0	0	0	10,1	10,1	12,5	12,5	10	15	70,3	115,3
10	7,5	7,5	7,5	7,5	15	45,0	0	0	10,1	10,1	12,5	12,5	10	15	70,3	115,3
11	7,5	12,5	7,5	9,2	11,5	48,2	15	15	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	107,8	155,9
12	7,5	12,5	7,5	9,2	15	51,7	15	0	8,9	8,9	12,5	12,5	10	10	77,8	129,4
13	7,5	12,5	7,5	9,2	15	51,7	0	15	8,9	8,9	12,5	12,5	10	10	77,8	129,4
14	7,5	12,5	7,5	9,2	15	51,7	0	15	8,9	8,9	12,5	12,5	10	10	77,8	129,4
15	7,5	12,5	7,5	9,2	15	51,7	0	0	10,1	10,1	12,5	12,5	10	15	70,3	121,9
16	7,5	12,5	7,5	9,2	11,5	48,2	0	0	11,4	11,4	12,5	12,5	15	15	77,8	125,9
Pontuação Obtida	120,0	175,0	120,0	138,3	200,5		105,0	135,0	160,8	158,9	200,0	200,0	195,0	200,0		
Pontuação Max	120,0	200,0	120,0	156,8	240,0		240,0	240,0	182,4	182,4	200,0	200,0	240,0	240,0		
Tx de sucesso obj.	100,0	87,5	100,0	88,2	83,5		43,8	56,3	88,1	87,1	100,0	100,0	81,3	83,3		
Média de sucesso compet.						47,1									84,7	82,31

Nota: fonte própria.

Anexo K. Diagramas fornecidos aos alunos

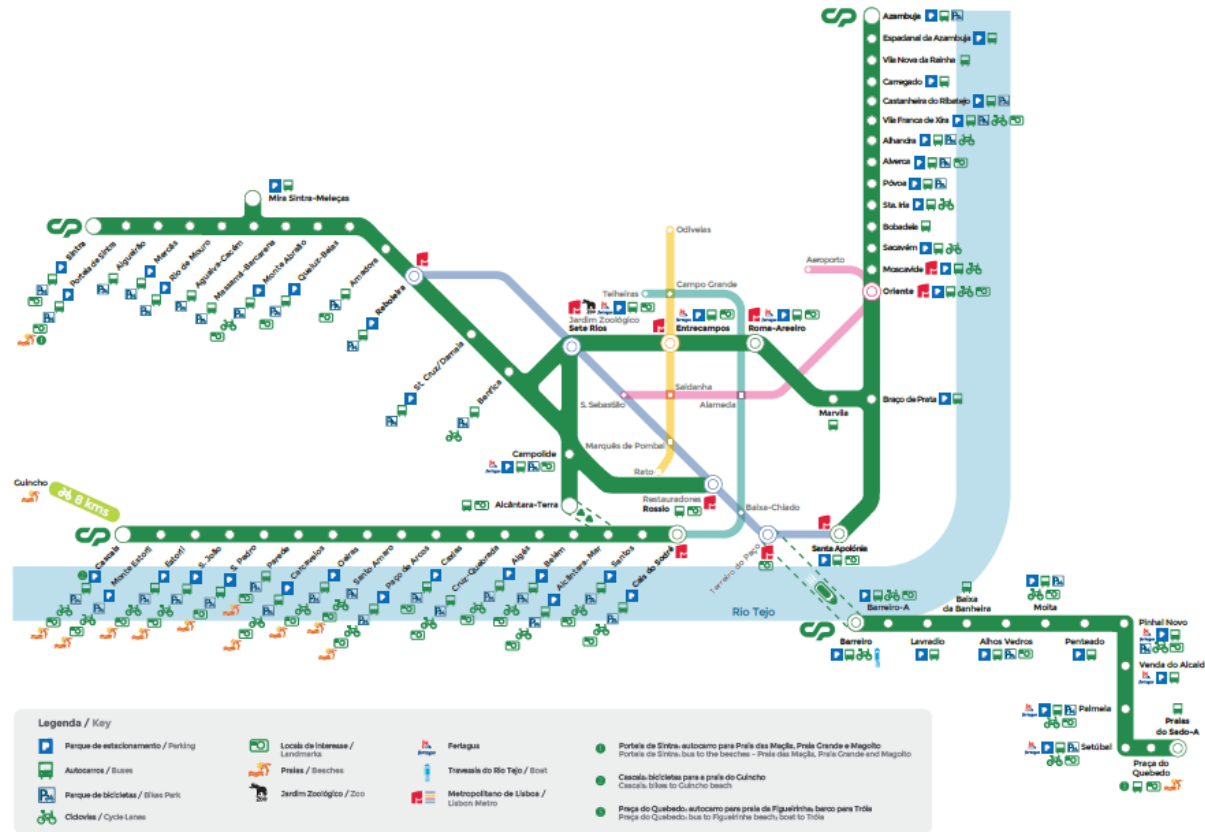
Figura K1.

Diagrama Metropolitano de Lisboa



Nota: <https://www.metrolisboa.pt/viajar/mapas-e-diagramas/>

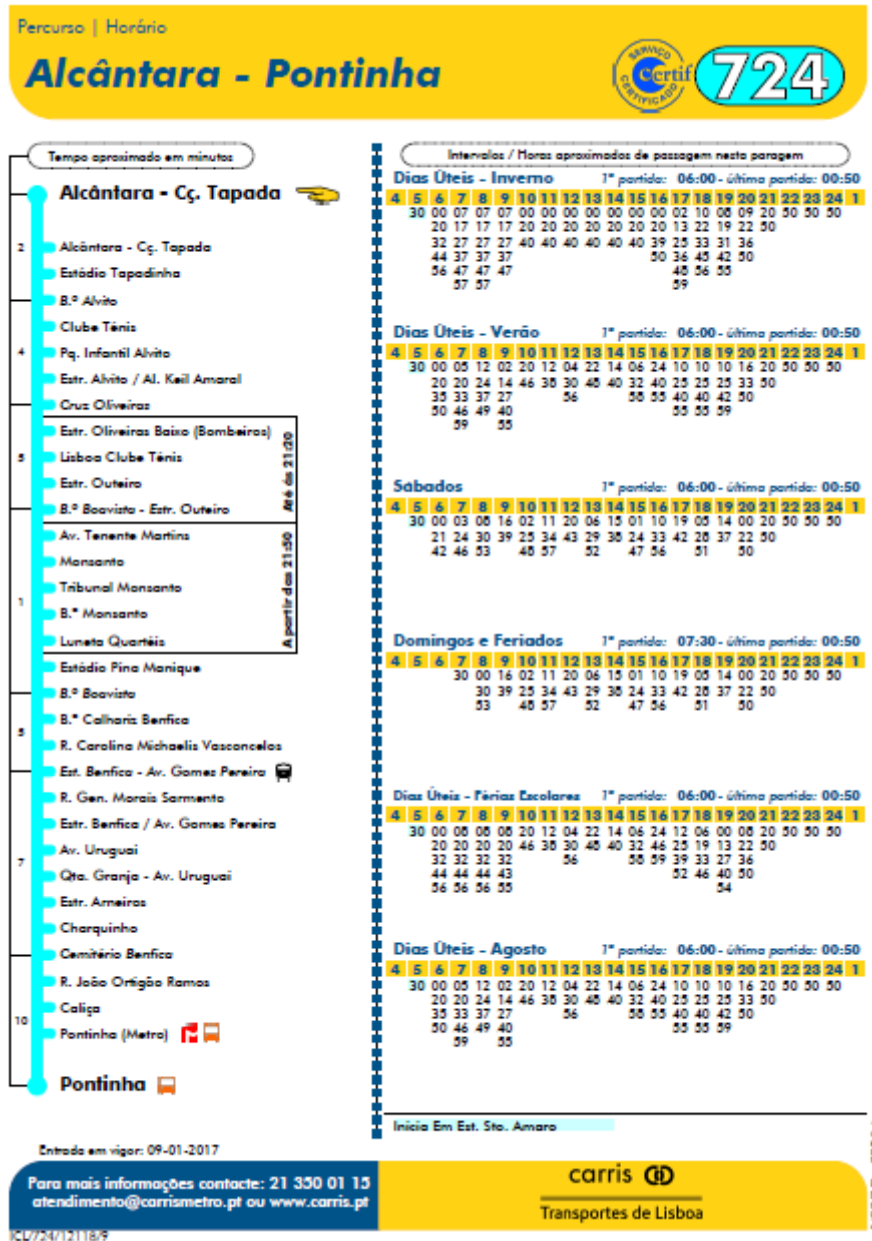
Figura K2.
Diagrama Rede CP



Nota: https://www.cp.pt/StaticFiles/Passageiros/3_viajar/0_servicos/lx/ligacao-cp-metro-lisboa-baixa.pdf

Figura K3.

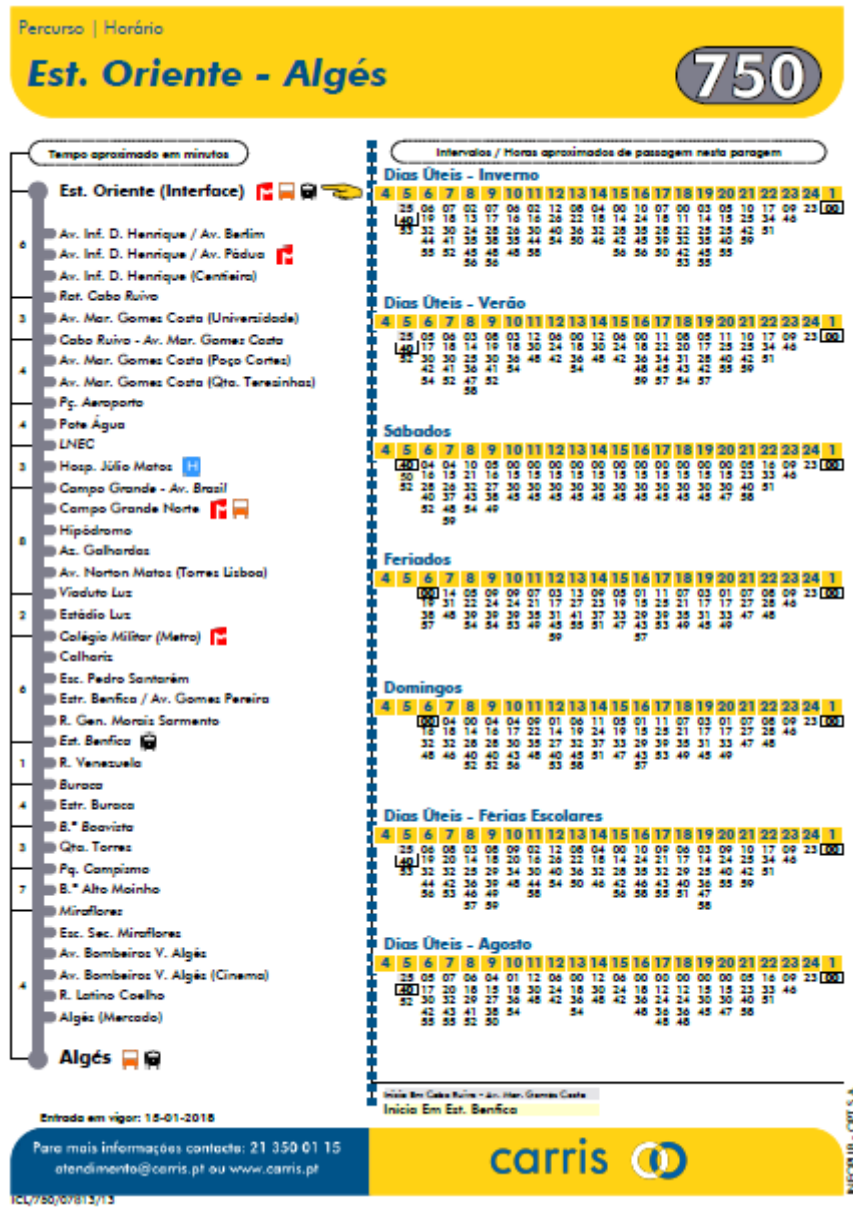
Diagrama Autocarro Carris 724



Nota: <http://www.carris.pt/pt/autocarro/724/ascendente/>

Figura K4.

Diagrama Autocarro Carris 750



Nota: <http://www.carris.pt/pt/autocarro/750/ascendente/>

Anexo L. Tabela de valores

Figura 1.

Tabela custo e tempo

<i>Meio de transporte</i>	<i>Preço por bilhete</i>	<i>Duração da viagem (entre paragens, aproximadamente)</i>
<i>Autocarro</i>	<i>2 €</i>	<i>Entre 2 a 8 minutos</i>
<i>Metropolitano</i>	<i>1,33 €</i>	<i>5 minutos</i>
<i>Comboio</i>	<i>1,35 €</i>	<i>5 minutos</i>

Nota: fonte própria.