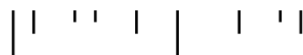


**O ESTUDO DA CIDADE NO 1.º CEB:
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA
DEMOCRÁTICA**

Catarina Reis

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

2022-2023



0 ESTUDO DA CIDADE NO 1.º CEB:
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA
DEMOCRÁTICA

Catarina Reis

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

Orientador: Professora Doutora Maria João Hortas

Júri

Presidente: Susana Pereira

Arguente: Rebeca Guillén Peñafiel

Orientador: Maria João Hortas

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Agradeço a todos os que me acompanharam ao longo do meu percurso académico.
Obrigada a todos!

À minha família, especialmente ao meu tio e à minha avó, que sempre me apoiaram e confiaram que conseguia alcançar os meus objetivos e nunca me deixaram desistir deles, um enorme obrigada. Ao meu avô que, certamente, está orgulhoso por ter conseguido alcançar este sonho.

Ao Rui, por me ouvir e ter uma palavra a dizer, por acreditar em mim e por me incentivar a continuar o meu caminho. Agradeço-lhe, ainda, pela paciência que teve quando passei por momentos mais difíceis e por celebrar comigo as minhas conquistas. Obrigada por nunca me deixares desistir!

Aos meus amigos, Ângelo e Vítor, por se preocuparem e estarem sempre presentes. São amigos que levo para o resto da minha vida.

Às minhas amigas Carolina, Maria e Matilde por serem as minhas companheiras desta aventura, pelas lágrimas, pelas gargalhadas, pelos desabafos e por me darem sempre a mão. Foi sempre uma por todas e todas por uma. Sem vocês nada disto seria possível!

À minha amiga e madrinha, Raquel, por todos os momentos que partilhámos ao longo destes anos, por toda a paciência e incentivo na ESE e no vólei. Também quero agradecer à Beatriz, por confiar em mim e por partilharmos momentos incríveis. És a minha mais preferida de sempre!

A todos os professores e crianças com os quais contactei durante todo este percurso. Aprendi muito e levo muitas memórias comigo.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha orientadora, a professora Doutora Maria João Hortas, por toda a ajuda, disponibilidade e apoio. Foi excepcional ao longo desta etapa académica. Obrigada por tudo o que me ensinou!

A todos vocês, obrigada por existirem na minha vida e por terem feito parte desta etapa tão importante. Sem vocês, nada disto seria possível.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio, intitulado *O estudo da cidade no 1.º CEB: contributos para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática*, desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Este documento é composto por duas partes, sendo que na primeira é realizada uma breve caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas realizadas no 1.º e 2.º CEB e, na segunda parte, desenvolve-se um estudo de investigação contextualizado na turma de 1.º CEB, do 3.º ano de escolaridade com a seguinte problemática: *A exploração da cidade através da realização de atividades investigativas, que impliquem a interação dos alunos com o meio, potencia a construção de aprendizagens sobre o espaço próximo e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática*. Na construção da resposta à problemática definiram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento a partir do meio local; e (ii) Analisar as competências histórico-geográficas e de cidadania desenvolvidas pelos alunos a partir do envolvimento num projeto investigativo que valoriza o meio local como recurso didático. Neste estudo, de natureza qualitativa, desenvolvem-se procedimentos próximos das etapas definidas na metodologia de investigação-ação: diagnóstico, planeamento da ação, implementação e avaliação.

Os resultados da investigação permitem compreender e confirmar que a exploração da cidade com recurso a atividades investigativas potencia o desenvolvimento de competências histórico-geográficas destacando-se as seguintes: utilizar diferentes fontes de informação, selecionar e localizar fenómenos no tempo e no espaço e conhecer lugares e regiões nas suas dinâmicas. Na avaliação realizada pelos alunos, também é destacado o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, tais como: o respeito, a cooperação, a análise e pensamento crítico, o conhecimento e compreensão crítica do mundo e as capacidades de escuta e observação.

Palavras-chave: 1.º CEB, Estudo do Meio, cidade, atividades investigativas, competências histórico-geográficas, competências de cidadania democrática

ABSTRACT

| " | | " |

This Internship Report, entitled *The study of the city in the 1st grade: contributions to the development of historical-geographical skills and democratic citizenship*, is developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II curricular unit integrated into the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd CEB.

This document consists of two parts, the first of which briefly describes, analyzes and reflects on the teaching practices carried out in the 1st and 2nd grades of primary school, and the second part develops a contextualized research study in the 1st grade class of the 3rd year of schooling with the following problem: *Exploring the city through investigative activities that involve students interacting with their surroundings enhances the construction of learning about the surrounding area and the development of historical-geographical and democratic citizenship skills*. In order to answer the problem, the following specific objectives were defined: (i) To analyze the characteristics of an investigative process that fosters the construction of knowledge based on the local environment; and (ii) To analyze the historical-geographical and citizenship skills developed by the students as a result of their involvement in an investigative project that values the local environment as a didactic resource. In this study, which is qualitative in nature, procedures close to the stages defined in the action research methodology are developed: diagnosis, action planning, implementation and evaluation.

The results of the research make it possible to understand and confirm that exploring the city using investigative activities enhances the development of historical-geographical skills, with the following skills standing out: using different sources of information, selecting and locating phenomena in time and space and getting to know places and regions in their dynamics. The evaluation carried out by the students also highlights the development of democratic citizenship skills, such as respect, cooperation, analysis and critical thinking, knowledge and critical understanding of the world and listening and observation skills.

Keywords: 1st grade, environmental studies, city, investigative activities, historical-geographical skills, democratic citizenship skills.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	4
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	5
1.1 Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição Cooperante.....	6
1.1.2. A ação pedagógica da Orientadora Cooperante.....	6
1.1.3. Caracterização da turma	7
1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática e dos objetivos de intervenção.....	8
1.2.1. Estratégias gerais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	9
1.2.2. Outras atividades implementadas.....	11
1.2.3. Avaliação do Plano de Intervenção.....	12
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	15
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	16
2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição Cooperante.....	16
2.1.2. Caracterização das turmas	16
2.1.3. A ação das orientadoras cooperantes.....	17
2.2 Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática e dos objetivos de intervenção.....	18
2.2.1 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas	18
2.2.2. Avaliação do Plano de Intervenção.....	20

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	26
PARTE II.....	32
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	33
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
2.1. A exploração didática da cidade	39
2.2 Desenvolvimento de competências histórico-geográficas e competências de Cidadania Democrática a partir do meio local	43
2.2.1. Competências histórico geográficas.....	44
2.2.2. Competências de Cidadania Democrática	49
3. METODOLOGIA.....	53
4. A EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DA CIDADE: PERCURSOS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS E DE CIDADANIA DEMOCRÁTICA	58
4.1. Descoberta da cidade a partir de um processo investigativo	59
4.2 Competências histórico-geográficas e de cidadania democrática desenvolvidas a partir da investigação sobre o meio local	77
5. CONCLUSÕES	93
REFLEXÃO FINAL.....	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS.....	110
Anexo A. Materiais utilizados nas atividades implementadas	111
Anexo B. Grelhas de registo observação utilizadas na prática pedagógica de 1.º CEB.....	116
Anexo C. Grelhas de registo observação utilizadas na prática pedagógica de 2.º CEB.....	148
Anexo D. Transcrição da entrevista à Orientadora Cooperante	165
Anexo E. Plano de Trabalho.....	180
Anexo F. Descrição das atividades	181
Anexo G. Brainstorming sobre o Parque das Nações	182
Anexo H. Enunciado da aventura no Parque das Nações	183

Anexo I. Textos dos alunos	184
Anexo J. Guião de pesquisa.....	203
Anexo K. Exemplo de respostas finais, realizadas em grupo, sobre o trabalho de pesquisa	205
Anexo L. Guião do percurso no Parque das Nações.....	206
Anexo M. Autoavaliação individual e de grupo.....	216
Anexo N. Avaliação do percurso por parte dos alunos.....	218
Anexo O. Folheto.....	220

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	61
Figura 2	65
Figura 3	67
Figura 4	68
Figura 5	69
Figura 6	69
Figura 7	70
Figura 8	71
Figura 9	71
Figura 10	72
Figura 11	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	11
Tabela 2.....	13
Tabela 3.....	14
Tabela 4.....	19
Tabela 5.....	20
Tabela 6.....	22
Tabela 7.....	23
Tabela 8.....	24
Tabela 9.....	49
Tabela 10.....	56
Tabela 11.....	60
Tabela 12.....	66
Tabela 13.....	74
Tabela 14.....	75
Tabela 15.....	75
Tabela 16A.....	77
Tabela 17.....	87
Tabela 18.....	89
Tabela 19.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
UC	Unidade Curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
OC	Orientadora Cooperante
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
PI	Plano de Intervenção
POR	Português
HGP	História e Geografia de Portugal
OG	Objetivo Geral

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), Escola Superior de Educação de Lisboa. Na definição dos objetivos desta UC são valorizadas as seguintes intencionalidades: i) Compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e, por fim, (vi) Refletir sobre a ação.

Para dar resposta aos objetivos supramencionados foram realizadas duas intervenções pedagógicas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB que, posteriormente, permitiram a elaboração do presente relatório. Este encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à descrição dos contextos de intervenção e à apresentação de uma análise comparativa e crítica da prática desenvolvida nos mesmos e, a segunda parte, destinada ao desenvolvimento de um estudo de natureza investigativa.

A primeira parte encontra-se organizada em dois capítulos. No primeiro, são descritos ambos os contextos educativos, sendo apresentada a caracterização das escolas e das turmas, a ação das orientadoras cooperantes, a problemática, objetivos e estratégias dos projetos de intervenção, atividades implementadas e, ainda, a avaliação dos mesmos. No segundo capítulo, é feita uma análise crítica e comparativa das duas práticas, no qual são referidos aspetos como (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica; e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais.

A segunda parte do relatório encontra-se organizada em cinco capítulos. No primeiro, é realizada uma apresentação do estudo, sendo definido e apresentado o tema, a problemática e os objetivos que orientam o percurso investigativo. A problemática assume a seguinte formulação *A exploração da cidade através da realização de atividades investigativas, que impliquem a interação dos alunos com o meio, potencia a construção de aprendizagens sobre o espaço próximo e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática*, sendo dois os objetivos

de investigação: (i) Analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento a partir do meio local; e (ii) Analisar as competências histórico-geográficas e de cidadania desenvolvidas pelos alunos a partir do envolvimento num projeto investigativo que valoriza o meio local como recurso didático. O segundo capítulo, corresponde à fundamentação teórica, organizada em dois pontos: (i) a exploração didática da cidade; e, (ii) As competências histórico-geográficas e de cidadania democrática que a exploração do meio local potencia. No terceiro capítulo, explicita-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do percurso investigativo, definida em concordância com os objetivos e assumindo um caráter fundamentalmente qualitativo, organizando-se o capítulo em três pontos: (i) caracterização sumária dos participantes; (ii) natureza do estudo; e, (iii) técnicas de recolha e análise de dados. O quarto capítulo, apresenta e discute os resultados do estudo, organizando-se a partir dos dois objetivos que o orientaram, as atividades e estratégias desenvolvidas durante o percurso investigativo e as competências histórico-geográficas e de cidadania democrática que a exploração da cidade potencia. O quinto capítulo, remete-nos para as conclusões, retomando a problemática e os objetivos, de forma a compreender se *A exploração da cidade através da realização de atividades investigativas, que impliquem a interação dos alunos com o meio, potencia a construção de aprendizagens sobre o espaço próximo e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática.*

O relatório finaliza com um último capítulo, intitulado reflexão final, no qual se encontram reflexões sobre o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os efeitos da experiência vivida no percurso investigativo realizado com os alunos para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, terminando com as dimensões a melhorar no exercício da minha profissão enquanto docente. Por fim, são apresentadas todas as referências mobilizadas ao longo do relatório, bem como os anexos que são mencionados ao longo do texto.

PARTE I: PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º E NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

| | | | |

No presente capítulo irei descrever sinteticamente a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB. Assim sendo, começarei por abordar as principais finalidades educativas da instituição cooperante e caracterização da ação pedagógica da Orientadora Cooperante (OC), posteriormente irei caracterizar brevemente a turma em que realizei a prática e, de seguida, problematizarei os dados recolhidos e identificarei a problemática subjacente à intervenção, os seus respetivos objetivos, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular e as atividades implementadas. Para terminar este capítulo, apresentarei a avaliação do Plano de Intervenção (PI).

1.1 Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição Cooperante

A instituição do 1.º CEB onde realizei a prática pedagógica localizava-se na freguesia do Parque das Nações, no concelho de Lisboa, numa área residencial. Trata-se de uma instituição privada e oferecia valências desde o Ensino Pré-Escolar até ao 12.º ano do Ensino Secundário.

De acordo com Projeto Educativo (2022) do contexto, a sua principal missão é “formar homens e mulheres que se distingam pela preparação intelectual e o saber, mas ainda mais pelo ser, feito de conhecimento e aceitação pessoal” que reconhece os seus dons e responsabiliza-se por fazê-los “render ao serviço dos outros em compromisso de construção dum mundo mais justo”.

1.1.2. A ação pedagógica da Orientadora Cooperante

A ação pedagógica da OC baseava-se na metodologia seguida pelo contexto educativo, a Pedagogia Inaciana, muito centrada nos alunos e aquela em que o professor assume um duplo papel: o de orientador da vida dos alunos na procura pela verdade e pelos valores da vida e o de orientador académico que os ajuda a aprender com independência e a levar adiante a própria educação (Klein, 1997).

Durante as semanas de observação foi possível perceber que todo o trabalho era desenvolvido através de rotinas estabelecidas desde o início do ano e da exploração de guiões de aprendizagem.

As rotinas estabelecidas consistiam em atividades de escrita, como “Conto o meu fim de semana”, “Jogo de escrita” - ditados, Escrita orientada e “Escrevo sobre o que

gosto e sobre o que eu quero”; em atividades da componente de Matemática, como a resolução de algoritmos, a leitura de números, a resolução de problemas, treino de tabuadas e de numeração romana e cálculo mental; em momentos de partilha, como “Achas que sabes dançar?/ Achas que sabes ler?” e “Contar e Mostrar”; em Assembleias de turma; em Tempo de Estudo Autónomo (TEA); e, ainda, na leitura em 10 minutos, realizada diariamente.

Para além destas rotinas, a OC iniciava os dias com um momento de “Simplesmente respirar”, no qual eram feitos ciclos de respiração. Estes momentos podiam decorrer na sala ou na horta (espaço verde situado no exterior).

No que respeita à organização do espaço da sala, as mesas encontravam-se dispostas em “ilhas” de três ou quatro alunos. Nas paredes da sala estavam afixados trabalhos realizados pelos alunos, um calendário de aniversários e de apresentações dos alunos, grelhas de registo de T.P.C, lista de situações a serem discutidas nas assembleias de turma. Ao fundo da sala existiam armários que guardavam materiais dos alunos. Havia uma estante com livros, denominada de “biblioteca” e, ainda, um pequeno armário onde se guardavam várias tarefas das diferentes componentes, destinadas ao TEA.

1.1.3. Caracterização da turma

A turma onde realizei a prática frequentava o 3.º ano do 1.º CEB, composta por 21 alunos, 14 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que a maioria tinha 8 anos. Existia uma aluna que beneficiava de Medidas Universais. Importa ainda referir que todos os alunos pertenciam a um meio socioeconómico que situamos no nível elevado.

De forma a melhor conhecer a turma foi necessário realizar uma diagnose das suas competências (conhecimentos, capacidades e atitudes). Para tal, recolheram-se os dados através de observação direta, registo de notas de campo, da análise das produções dos alunos e de conversas não estruturadas com a OC.

No que diz respeito às fragilidades e potencialidades do grupo, ao nível do Português, os alunos demonstraram potencialidades na leitura, na escrita de textos e na comunicação oral. Em contrapartida, como principais fragilidades nesta componente destacaram-se dificuldades na escrita de respostas completas e na utilização de conectores

discursivos diversos. Na componente de Matemática, os alunos revelaram ter potencialidades na resolução de problemas matemáticos e na comunicação oral e escrita das ideias, raciocínios, procedimentos e conclusões. Porém, demonstraram fragilidades na realização de operações que envolviam o algoritmo da divisão. Relativamente ao Estudo do Meio, os alunos manifestaram um grande interesse pelo meio circundante, não demonstrando grandes dificuldades nas tarefas, que foi possível observar, que envolviam esta área disciplinar.

No que diz respeito às componentes da Educação Artística e da Educação Física, foi visível um grande interesse pela realização de atividades de Artes Visuais e Educação Física, sendo que nas Artes havia dificuldades em pintar na mesma orientação, em recortar e em fazer construções com outros materiais. Já na componente de Música, as maiores fragilidades dos alunos acentuavam-se nos andamentos rítmicos e na afinação vocal, apresentando potencialidades na audição, na leitura rítmica, na leitura melódica e na técnica de uso de instrumentos.

Por último, ao nível das competências transversais às diversas componentes, a turma mostrou ser muito autónoma, participativa, curiosa, empenhada e interessada nas tarefas propostas. Eram alunos muito habituados às rotinas estabelecidas logo desde o início do ano e já eram capazes de regular o seu trabalho e as suas aprendizagens. Porém, foram visíveis dificuldades no respeito pelos princípios de cortesia, na relação e no respeito para com os pares e em colocarem-se no lugar do outro. Estas dificuldades acabavam por ter influência no comportamento e, muitas vezes, potenciavam conflitos.

1.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática e dos objetivos de intervenção

A partir do diagnóstico antes apresentado as potencialidades e fragilidades dos alunos da turma resumem-se de seguida. Como **potencialidades** destacam-se: na componente de Português, a leitura, escrita de textos e a comunicação oral; na Matemática, a resolução de problemas e comunicação das ideias e raciocínios utilizados; no Estudo do Meio, grande motivação pela descoberta do meio circundante; e, na Música, audição, leitura rítmica, leitura melódica e técnica de uso de instrumentos. Além destas

competências, os alunos revelavam ainda muita autonomia, eram participativos, curiosos, empenhados e interessados nas tarefas propostas.

Como **fragilidades** evidenciam-se: ao nível do Português, a escrita de respostas completas e utilização de conectores discursivos; em Matemática, a resolução de operações que envolviam o algoritmo da divisão; nas Artes Visuais, pintar na mesma orientação, recortar e fazer construções com outros materiais; e, na Música, andamentos rítmicos e afinação vocal eram o grande desafio. Não menos importante, ao nível das competências sociais, os alunos não respeitavam os princípios de cortesia, tinham dificuldade em respeitar-se, relacionar-se e colocar-se no lugar do outro.

A breve caracterização e contextualização do grupo/turma com o qual desenvolvi a prática no 1.º CEB, permitiu ao par pedagógico definir a problemática de intervenção que assumiu a seguinte redação:

Em que medida o desenvolvimento de competências de respeito e cooperação entre pares contribui para a construção de um ambiente de sala de aula promotor de aprendizagens?

Para responder à problemática definida, irei, de seguida, mencionar os objetivos gerais, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e de regulação.

Os objetivos gerais da intervenção assumiram a seguinte formulação:

- A. Participar com os colegas em atividades/tarefas/projetos;
- B. Compreender as ideias e sentimentos dos colegas;
- C. Valorizar as intervenções dos colegas nas atividades de sala de aula.

1.2.1. Estratégias gerais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Para dar resposta aos objetivos gerais supramencionados, foi definido um conjunto de estratégias globais de intervenção (cf. Tabela 1). Importa ressaltar que existem estratégias transversais a dois ou aos três objetivos.

Relativamente à primeira estratégia, esta pretendia dar resposta aos três objetivos e para tal foram implementadas atividades tais como a realização de tarefas do guião; o *Achas que sabes dançar?*, em que os alunos juntamente com o seu par ou grupo

construíam uma coreografia e apresentavam à turma; a *assembleia de turma*, realizada em grande grupo, na qual eram discutidos assuntos da turma; e, a *leitura em 10 minutos*, que às terças e quintas era realizada a pares.

Também, a segunda estratégia era transversal aos três objetivos definidos e baseava-se, essencialmente, na realização da rotina de *assembleia de turma*, pois através desta os alunos participavam com os colegas, podiam compreender as ideias e sentimentos dos seus pares e valorizar as intervenções dos mesmos.

No que diz respeito à terceira estratégia, esta consistia na realização de uma *teia de amizade*, com os alunos sentados no chão e na qual teriam de mandar um novelo de lã, segurando num pedaço do mesmo, para um colega à sua escolha e referir duas características do mesmo. O novelo teria de passar por todos os alunos, formando assim uma teia, enquanto se partilhavam as representações que cada um tinha dos colegas.

As quarta e quinta estratégias consistiam, respetivamente, na criação de uma *caixa das preocupações* onde os alunos podiam escrever algo que os inquietasse/preocupasse para ser discutido posteriormente em grande grupo e na apresentação de produções realizadas, tais como trabalhos ou experiências que quisessem partilhar. Estas estratégias pretendiam responder aos objetivos B e C.

Por último, a última estratégia que apenas concorria para o objetivo C, baseava-se na promoção de momentos de partilha de opiniões e sugestões sobre as produções dos alunos, nomeadamente o *Achas que sabes dançar? /Achas que sabes ler?, Contar e Mostrar*.

No que diz respeito às estratégias de integração curricular, deu-se continuidade àquelas que eram seguidas pela OC, que também eram impostas pelo próprio contexto porque a metodologia seguida pelo mesmo assim o exigia. Estas estratégias focavam-se, essencialmente, na realização de projetos interdisciplinares, de que é exemplo o projeto realizado no âmbito da *Formação Humana* (descrito no ponto seguinte), que permitia que os alunos mobilizassem conhecimentos de diversas áreas para resolver problemas do mundo real. Também a utilização de temas transversais, explorados em várias componentes, nos guiões de aprendizagem, permitiam uma compreensão mais holística dos temas em estudo.

Tabela 1.*Relação entre os OG e as EG do PI.*

Estratégias	Objetivos	OG A	OG B	OG C
1. Continuação de dinâmicas de trabalho de cooperação (a pares, em pequeno grupo, em grande grupo)		X	X	X
2. Consolidação da rotina de assembleia de turma.		X	X	X
3. Elaboração de momentos da Teia de amizade.			X	
4. Criação da caixa das preocupações.			X	X
5. Apresentação de produções dos alunos.			X	X
6. Promoção da partilha de opiniões e sugestões sobre os trabalhos dos pares.				X

Nota: Projeto de Intervenção, 1.º CEB

1.2.2. Outras atividades implementadas

Além das atividades que concorreram diretamente para as estratégias definidas no PI, foram ainda implementadas outras atividades (cf. Anexo A), em particular na área da Matemática. Estas atividades seguiram o modelo pedagógico da OC e do próprio contexto educativo, sendo estas: o Bingo das Tabuadas, o Jogo da Glória e um desafio matemático em formato *Power Point*.

O *Bingo das Tabuadas* consistia no típico jogo do Bingo, mas onde os números presentes nos cartões correspondiam a resultados de operações que eram fornecidos pela professora estagiária. Com esta atividade pretendia-se que os alunos desenvolvessem o seu cálculo mental que, de certa forma, os ajudaria a resolver operações que envolviam o algoritmo da divisão, pois esta era uma das suas fragilidades.

O *Jogo da Glória* em que as perguntas consistiam em operações de divisão ou multiplicação ou resolução de problemas, era também uma atividade com um cariz lúdico e que foi implementada com a intenção de consolidar conteúdos.

Por último, o desafio matemático em formato *PowerPoint*, em que cada diapositivo correspondia a um desafio e os alunos tinham cerca de 2 a 3 minutos para responder. Esta também era uma atividade que permitia desenvolver inúmeras competências matemáticas, sendo também mobilizada como atividade extra para desenvolver o cálculo mental.

Foi ainda dada continuidade aos trabalhos que já estavam a ser desenvolvidos pelos alunos, nomeadamente na área da Formação Humana e nas Artes Visuais. Na Formação Humana, os alunos encontravam-se a realizar um projeto *Uma aventura na cidade* e tinham de planear e construir, ao longo de várias sessões, uma invenção que solucionasse um problema existente no mundo (exemplo: a poluição). E, nas Artes Visuais, os alunos encontravam-se a treinar a técnica de degradê e a criar obras de arte seguindo as características utilizadas por um artista.

Para além destas atividades, demos continuidade ao guião de aprendizagem sobre o sistema excretor durante duas semanas. Era através destes guiões que os alunos construía conhecimento sobre novos conteúdos de forma interdisciplinar, pois as tarefas que constavam no guião desafiavam à mobilização das diferentes componentes curriculares.

1.2.3. Avaliação do Plano de Intervenção

Para avaliar os objetivos gerais delineados no Plano de Intervenção (PI), foram definidos indicadores de avaliação que agora são avaliados a partir dos dados recolhidos durante a prática pedagógica (cf. Tabela 2) e das grelhas em anexo (cf. Anexo B). Estes dados que agora permitem avaliar o PI resultam dos indicadores específicos de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos e atitudes dos alunos em cada atividade realizada.

Através do cálculo da taxa de sucesso alcançada em cada indicador (cf. Tabela 3), é possível verificar que foi no objetivo geral A - “Participar com os colegas em atividades/tarefas/projetos”, que se alcançou o maior sucesso, com uma taxa de 93,24%. Este objetivo registou também uma melhoria no desempenho dos alunos, nomeadamente no *respeito pelas opiniões dos colegas* (taxa de sucesso final de 91,91%) e na *comunicação dos seus pontos de vista* (taxa de sucesso final de 94,49%)

Em relação ao objetivo B - “Compreender as ideias e sentimentos dos colegas”, constatámos que apesar de não ter existido uma melhoria na escuta da opinião dos pares, com uma taxa de sucesso inferior aos restantes indicadores (84,67%), em contrapartida, os alunos demonstraram-se respeitosos durante as apresentações dos colegas, não interrompendo. Constatou-se, também, que houve uma importante evolução positiva

relativamente a um dos indicadores estabelecidos, *Coloca-se no lugar do outro*, com uma taxa de sucesso final de 91,24%, pois cada aluno, nas assembleias de turma, foi capaz de pensar em como se sentiria nas situações descritas e partilhava formas de resolver/agir. Este objetivo atingiu uma taxa de sucesso inferior ao anterior (89,27%).

Por fim, no que ao último objetivo diz respeito “Valorizar as intervenções dos colegas nas atividades de sala de aula”, ainda que tenha sido possível observar uma melhoria no desempenho dos alunos aquando da realização das atividades, exceto nas tarefas dos guiões, este objetivo apresenta uma taxa de sucesso ligeiramente inferior aos dois anteriores (87,34%). No indicador *Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas*, com uma taxa de sucesso de 84,67%, ao longo do período de intervenção reparámos que além das próprias críticas serem mais fundamentadas e construtivas, os alunos que as apresentavam escutavam em silêncio e agradeciam os comentários. O mesmo se verificou relativamente ao indicador, *Aguarda a sua vez para intervir*, com uma taxa de sucesso de 85,45%, em que à medida em que íamos insistindo com a regra do “dedo no ar” ou alertando que não os escutávamos se falassem todos ao mesmo tempo e sem pedir permissão, os alunos, progressivamente, melhoraram a sua atitude.

Tabela 2

Objetivos gerais e indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OG A Participar com os colegas em atividades/tarefas/projetos.	OG A <ul style="list-style-type: none"> a. Respeita as ideias/opiniões dos colegas; b. Realiza as tarefas/atividades propostas; c. Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.
OG B Compreender as ideias e sentimentos dos colegas.	OG B <ul style="list-style-type: none"> a. Respeita as ideias/opiniões dos colegas; b. Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas; c. Coloca-se no lugar do outro.
OG C Valorizar as intervenções dos colegas nas atividades de sala de aula.	OG C <ul style="list-style-type: none"> a. Respeita as ideias/opiniões dos colegas; b. Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas; c. Aguarda a sua vez para intervir;

Nota: Plano de intervenção, 1º CEB.

Tabela 3*Avaliação dos objetivos do projeto de intervenção em 1.º CEB*

		Indicador a.	Indicador b.	Indicador c.
		Respeita os contributos dos colegas, as suas opiniões e intervenções	Realiza as tarefas/atividades propostas	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista
Objetivo A	Pontuação Obtida	1004	448	430
Participar com os colegas em atividades/tarefas/projetos.	Pontuação Máxima	1092	480	459
	Tx sucesso do indicador (%)	91,91	93,33	94,49
	Tx sucesso objetivo (%)	93,24		
		Indicador a.	Indicador b.	Indicador c.
		Respeita os contributos dos colegas, as suas opiniões e intervenções	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas	Coloca-se no lugar do outro
Objetivo B	Pontuação Obtida	1004	315	181
Compreender as ideias e sentimentos dos colegas	Pontuação Máxima	1092	372	353
	Tx sucesso do indicador (%)	91,91	84,67	91,24
	Tx sucesso objetivo (%)	89,27		
		Indicador a.	Indicador b.	Indicador c.
		Respeita os contributos dos colegas, as suas opiniões e intervenções	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas	Aguarda a sua vez para intervir
Objetivo C	Pontuação Obtida	1004	315	778
Valorizar as intervenções dos colegas nas atividades de sala de aula	Pontuação Máxima	1092	372	909
	Tx sucesso do indicador (%)	91,91	84,67	85,45
	Tx sucesso objetivo (%)	87,34		

Fonte: Anexo B.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

| | " | | " |

À semelhança do capítulo anterior, irei apresentar neste ponto uma breve descrição do contexto socioeducativo e da prática pedagógica realizada no 2.º CEB.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição Cooperante

A Instituição Cooperante onde realizei a prática pedagógica no 2.º CEB localizava-se na freguesia de São Domingos de Benfica, no concelho de Lisboa. Era uma escola pública, cuja oferta educativa abrangia o 2.º e 3.º CEB.

A missão do Agrupamento, no qual a Escola se inseria, concentrava-se na promoção de um ensino de qualidade e que fosse ao encontro das necessidades dos seus alunos, integrando e incluindo todos os intervenientes da comunidade escolar. Neste sentido, a visão do Agrupamento era identificar barreiras e considerar as estratégias a mobilizar, com vista a garantir que cada aluno tenha acesso ao currículo e que tenha oportunidade de desenvolver a sua consciência do que é ser cidadão, no seu lugar, no mundo e na sociedade. Para esta missão todas as escolas do Agrupamento desenvolvem uma prática pedagógica baseada nos valores de “responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação e liberdade” (Projeto Educativo, 2018-2022, p.8).

2.1.2. Caracterização das turmas

As turmas nas quais realizei a prática pedagógica frequentavam o 6.º ano de escolaridade. A turma do A era constituída por 24 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Através de documentos partilhados pela professora cooperante, percebemos que existia um aluno com Medidas Universais, essencialmente nas componentes de Português e de Matemática, e quatro alunos que beneficiavam de Medidas Universais e Seletivas, sendo estas últimas apoiadas por antecipação e reforço de aprendizagens, adaptações ao processo de avaliação e apoio psicopedagógico.

De uma forma geral, a turma apresentava potencialidades ao nível da leitura, os alunos eram muito interessados sobre tudo o que os rodeava, questionavam e participavam muito. Além disso, detinham um importante conhecimento prévio sobre

qualquer assunto que era abordado em sala de aula. No entanto, apresentavam fragilidades ao nível do comportamento, do respeito pelo outro, da concentração, da ortografia, da organização e da construção frásica.

A turma H era constituída por 25 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Através de observação e de conversas com a professora cooperante, a mesma informou-nos de que nos momentos de avaliação, alguns alunos realizavam testes adaptados. Existia ainda uma aluna que não sabia ler nem escrever e, por isso, recebia apoio de uma professora de Apoio Educativo com muita frequência, não estando muitas vezes presente nas aulas de Português (POR) e de História e Geografia de Portugal (HGP).

Esta turma apresentava potencialidades ao nível da leitura, do interesse que demonstrava pelos assuntos abordados e do conhecimento prévio que detinha em relação aos mesmos. No entanto, o comportamento, o respeito pelas intervenções dos colegas, a organização e a construção frásica e a ortografia foram, também, fragilidades demonstradas ao longo das semanas de observação.

Deste modo, foi possível inferir que cada turma apresentava as suas especificidades. Porém, ambas demonstravam fragilidades em comum na componente de Português, algo que tivemos em consideração ao longo da intervenção.

2.1.3. A ação das orientadoras cooperantes

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

Nas turmas onde decorreu a minha intervenção, as orientadoras cooperantes eram diferentes, ambas lecionavam as disciplinas de POR e HGP. Nas duas turmas, as OC organizavam as suas atividades respeitando a sequência de conteúdos do manual. No entanto, quando consideravam que algum conteúdo devia ser abordado seguindo uma outra sequência, faziam essa alteração. Nas aulas eram utilizadas apresentações em PowerPoint, vídeos, fichas de consolidação e, com alguma frequência, outros recursos tais como fontes históricas diversas. Importa salientar que os momentos finais das aulas eram, muitas vezes, dedicados a esclarecimento de dúvidas. No que respeita à organização

do espaço, as mesas da sala de aula encontravam-se dispostas por filas, sendo que cada mesa era ocupada por dois alunos. Esta disposição alterava-se quando os alunos realizavam algum trabalho de grupo.

2.2 Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática e dos objetivos de intervenção

A partir do diagnóstico antes apresentado posso resumir as potencialidades e fragilidades dos alunos de ambas as turmas do seguinte modo. Como potencialidades, na turma A e na turma H, destacam-se: a leitura, o interesse dos alunos sobre tudo o que os rodeava, o conhecimento prévio que detinham sobre os assuntos abordados em sala de aula e a participação. Como fragilidades, em ambas as turmas, evidenciavam-se o comportamento, a concentração, a dificuldade em respeitar o outro, e na disciplina de POR a ortografia, a organização e a construção frásica.

A breve caracterização e contextualização das turmas com o quais desenvolvi a prática no 2.º CEB, permite-me agora definir a problemática de intervenção.

As fragilidades diagnosticadas permitiram definir a problemática de intervenção: *O desenvolvimento de competências de respeito e cooperação, e das capacidades linguísticas e comunicativas pode contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na comunicação escrita, nomeadamente, ao nível da construção frásica e ortografia, e da construção de sínteses/resumos.*

Tendo em consideração a problemática formulada, definimos os objetivos gerais:

- A. Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia;
- B. Melhorar a capacidade de construção de sínteses e resumos escritos;
- C. Desenvolver competências de respeito e cooperação.

2.2.1 Estratégias globais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Uma vez definidos os objetivos gerais da intervenção, foi necessário formular um conjunto de estratégias que permitissem a concretização dos mesmos (cf. Tabela 4).

Relativamente à primeira estratégia, esta pretendia dar resposta ao objetivo B através de atividades de esquematização de conteúdos de HGP ou de histórias para que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de síntese e de resumo de textos e de documentos. Estas eram realizadas no fim de cada aula de HGP ou no fim da leitura de uma obra. Na segunda e terceira estratégias, para responder aos objetivos A e B, foram desenvolvidas atividades de planificação de texto, em grupo, para posterior escrita do mesmo ou a planificação inversa, em que os alunos tinham de desconstruir um texto e encontrar as partes referentes à estrutura do mesmo e, também, elaborar diferentes tipos de enunciados tal como a escrita de um texto por tópicos, respostas a questões, escrita de textos estruturados. Para a estratégia 4 foram implementados momentos de trabalho de grupo sobre conteúdos de HGP, planificação de textos e caça ao erro em POR para que fosse possível responder ao objetivo C.

Tabela 4

Relação entre os OG e as EG do PI.

Estratégias	Objetivos	OG A	OG B	OG C
1. Realização de atividades de esquematização de conteúdos (histórias, conteúdos de HGP).			X	
2. Estabelecimento de rotinas de planificação de texto.		X	X	
3. Elaboração de diferentes tipos de enunciados.		X	X	
4. Organização de trabalhos a pares e de grupo.				X

Nota: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Ao longo do período de intervenção, foram várias as atividades implementadas com os alunos, tendo sempre em consideração os objetivos e estratégias delineados. Assim sendo, aplicámos rotinas de escrita, em cerca de 15 minutos, sempre com enunciados diferentes (por exemplo: descrever uma imagem, pontuar um texto despontuado). Numa das turmas mantivemos o livro de histórias, em que cada aluno, por ordem alfabética, levava o livro para casa e tinha de escrever uma história com base num título escolhido pela professora. Foi implementado trabalhos a pares e em pequenos grupos, tais como: análise de textos e planificação dos mesmos, caça ao erro, trabalho de investigação sobre temáticas da História e Geografia de Portugal (HGP) e esquematização

de conteúdos, com a intencionalidade dos alunos melhorarem as suas capacidades de resumo e de síntese.

Em relação às estratégias globais de integração curricular valorizamos a construção de resumos e sínteses, conteúdos de Português, na disciplina de HGP, com o propósito de concretizar dois dos objetivos estabelecidos: (i) Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia; (ii) Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos.

2.2.2. Avaliação do Plano de Intervenção

De forma a avaliar o grau de concretização dos objetivos do PI tornou-se fundamental formular indicadores de avaliação para cada objetivo geral (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Objetivos Gerais e Indicadores de avaliação

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação
OG A Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia.	a. Respeita as regras de sintaxe; b. Segue as regras da ortografia; c. Cumpre as regras da pontuação.
OG B Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos.	d. Identifica as ideias essenciais; e. Organiza as ideias de uma forma lógica; f. Constrói um texto original.
OG C Desenvolver competências de respeito e cooperação.	g. Colabora com os pares; h. Partilha ideias e tarefas; i. Aceita as ideias dos outros.

Nota: Projeto de Intervenção 2.º CEB.

De forma a dar resposta ao primeiro objetivo geral *Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia*, foram implementadas atividades que facilitassem o desenvolvimento da construção frásica e a melhoria da ortografia, tais como atividades de pré e de pós leitura de obras, nomeadamente “Ulisses” e “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”, o resumo de um excerto e as atividades de rotina de escrita.

Em relação ao segundo objetivo geral *Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos* foram implementadas atividades de sistematização de conteúdos de HGP, nomeadamente sobre Portugal na segunda metade do século XIX; momentos orais de síntese de conteúdos lecionados em aula; preenchimento de guiões de investigação; planificações e planificações inversas de textos.

Por último, para responder ao terceiro objetivo geral *Desenvolver competências de respeito e de cooperação*, a opção recaiu pela realização de atividades a pares ou em pequenos grupos, sendo estas a planificação inversa de um texto, caça ao erro, trabalhos de HGP sobre Portugal na segunda metade do século XIX e a preparação da leitura de excertos de uma obra.

Para avaliar os objetivos do projeto, tendo por base as atividades realizadas pelos alunos, recorreremos às tabelas de registo das suas produções e também da sua participação em aula, que se encontram em anexo (Anexo C). Para cada objetivo específico de aula foram definidos indicadores específicos de avaliação, cotados numa escala de 1 (nível mínimo) a 5 (nível máximo). Para cada indicador definido, para avaliar os objetivos do projeto (Tabela 6), foi calculada uma média do desempenho do aluno, a partir dos indicadores específicos de aula e, posteriormente, uma taxa de sucesso global do objetivo que nos permitiu identificar o grau de consecução do mesmo e, também, fazer a comparação entre os três objetivos do projeto.

Para o Objetivo A – *Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia* foram definidos três indicadores de avaliação, como ilustra a Tabela 6, foi alcançada uma taxa de sucesso de 89,8%, sendo que os três indicadores definidos contribuíram praticamente de igual forma para o sucesso obtido, apenas no indicador c. *Cumpra as regras da pontuação* a média é ligeiramente inferior (4,33).

Tabela 6

Avaliação do objetivo geral A - Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia.

A. Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia	a. Respeita as regras de sintaxe	Utiliza tempos verbais adequados na construção de frases.	4,60
		Indica/Identifica o complemento direto	
		Indica/Identifica o complemento indireto	
		Identifica o complemento oblíquo nas frases	
		Respeita as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita	
	b. Segue as regras da ortografia	Escreve sem erros	4,55
		Escreve o corpo da carta sem erros ortográficos e de pontuação	
		Corrige corretamente os erros ortográficos	
		Respeita as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita	
		Escreve o corpo da carta sem erros ortográficos e de pontuação.	
	c. Cumpre as regras da pontuação	Utiliza devidamente sinais de pontuação	4,33
		Escreve o corpo da carta sem erros ortográficos e de pontuação.	
		Respeita as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.	
média		4,49	
Taxa de Sucesso		89,80%	

Nota: Grelhas em anexo (Anexo C).

A análise das grelhas de registo das aprendizagens dos alunos (cf. Anexo C), permite constatar que apenas um aluno não conseguiu alcançar os indicadores de avaliação referentes a este objetivo.

Relativamente ao Objetivo B - *Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos*, a taxa de sucesso alcançada foi também elevada (98,08%), tendo contribuído para tal todos os objetivos, cuja média alcançada pelos alunos se situa entre

4,92 e 4,99 pontos (Tabela 7). Para este sucesso contribuíram as estratégias e atividades implementadas, nas quais os alunos se envolveram, tendo melhorado o seu desempenho na identificação das ideias essenciais de um texto, na organização das ideias para a escrita, e na construção de textos.

Tabela 7

Avaliação do objetivo geral B - Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos.

B. Melhorar a capacidade de construção de síntese e resumos escritos	d. Identifica as ideias essenciais	Indica as ideias principais	4,99
		Identifica personagens	
		Descreve corretamente a imagem	
	e. Organiza as ideias de uma forma lógica	Identifica funções de diferentes elementos	4,92
		Indica espaço e tempo	
		Identifica momentos e ações	
		identifica a autoria do documento	
	f. Constrói um texto original	Utiliza vocabulário adequado e diversificado	4,92
		Usa vocabulário específico do assunto que está a ser tratado	
	média		4,94
	Taxa de Sucesso		98,80%

Nota: Grelhas em anexo (Anexo C).

Apesar do sucesso global alcançado, importa sublinhar que as duas turmas não se envolveram de igual modo na realização das atividades, observando-se uma grande discrepância de resultados entre os dois grupos. Na turma A apenas dois alunos não conseguiram alcançar sucesso nos indicadores de avaliação definidos previamente, ao passo que na turma H, apenas seis alunos o conseguiram (Anexo C). Importa salientar, ainda, que nos momentos de oralidade, especialmente em HGP, em ambas as turmas, os alunos, com ajuda dos frisos cronológicos, revelaram ter desenvolvido competências para identificar os factos e acontecimentos essenciais referentes aos conteúdos abordados em aula.

Para o Objetivo C - *Desenvolver competências de respeito e cooperação*, a taxa de sucesso também evidencia um resultado muito bom (96,4%), denotando que houve um empenho dos alunos em melhorar as suas competências de trabalho a pares, partilha e aceitação das ideias dos colegas (Tabela 8). Os resultados alcançados permitem-nos afirmar que a opção e persistência pela realização de tarefas a pares ou em pequenos grupos permitiu aos alunos partilhar com os pares a resolução de diversas tarefas, desenvolvendo competências de cooperação e de respeito nos diferentes momentos de intervenção e aprendendo a aguardar a sua vez para falar, respeitando as intervenções dos colegas.

Tabela 8

Avaliação do objetivo geral C - Desenvolver competências de respeito e cooperação.

C. Desenvolver competências de respeito e cooperação	g. Colabora com os pares	Aguarda a sua vez para falar	4,84
		Colabora com os colegas	
		Respeita a vez de falar do outro	
		Coloca o dedo no ar para falar	
		Coloca o dedo no ar para intervir	
		Colabora com o par	
		Coopera com o colega na realização da tarefa	
	Participa na atividade proposta		
	h. Partilha ideias e tarefas	Coopera com o colega na realização da tarefa	4,78
		Participa na atividade proposta	
i. Aceita as ideias dos outros.	Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	4,83	
	Aceita opiniões diferentes da sua.		
média		4,82	
Taxa de Sucesso		96,40%	

Nota: Tabelas em anexo (Anexo C).

O sucesso alcançado no objetivo, não se registou da mesma forma para os dois grupos turma. Ao analisarmos as grelhas de registo de cada turma, podemos ainda acrescentar, a esta avaliação global, que a evolução positiva identificada foi mais evidente

na turma H, pois na turma A registou-se apenas uma ligeira melhoria face ao ponto de partida. Estes diferentes resultados decorrem do facto dos alunos da turma A terem começado de um patamar superior, pois tinham já desenvolvido práticas de trabalho de projeto com a OC, que muitas vezes eram realizadas em grupo.

Em síntese, fazendo um balanço global do projeto de intervenção, podemos afirmar que os objetivos propostos obtiveram um resultado muito positivo, pois para todos a taxa de sucesso é superior a 80%. É no objetivo A. *Desenvolver competências de comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia* que se continuam a registar algumas fragilidades por parte dos alunos, em particular no respeito/cumprimento das regras de pontuação, de ortografia e de sintaxe. Ainda que para esta avaliação não tenham sido desagregados os dados por turma, as tabelas em anexo com os registos para cada turma permitem afirmar que a turma H, quer para este objetivo, quer para os restantes revelou sempre ter um desempenho inferior.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

Terminada a reflexão sobre cada uma das práticas pedagógicas, realizadas em contexto de 1.º e de 2.º CEB, importa fazer uma análise comparativa e uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas nestes dois ciclos de ensino.

Neste sentido, começamos por identificar um conjunto de dimensões que, a partir das experiências vividas em sala de aula, permitem orientar a reflexão sobre as principais diferenças e similaridades entre os dois níveis de ensino. Assim, a presente reflexão foca-se nas seguintes dimensões: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica; e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

No que diz respeito ao desenvolvimento e respetivas **competências esperadas** pelos alunos, no 1.º CEB era nosso objetivo potenciar o desenvolvimento de competências de respeito e de cooperação, numa perspetiva de contribuir para a construção de um ambiente de sala de aula promotor de aprendizagens. Estas competências são ainda indispensáveis para os alunos poderem participar eficazmente numa sociedade democrática e viver em paz nas sociedades multiculturais (Conselho da Europa, 2016). Além disso, são competências que se encontram inseridas na área de *Relacionamento interpessoal*, que integra o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O respeito consiste em olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio que tem importância e utilidade (Conselho da Europa, 2016) e a cooperação é uma aptidão necessária para participar com outros em atividades, encorajando-os a cooperar de forma que os objetivos do grupo sejam alcançados (Conselho da Europa, 2016).

Para estas competências concorreram, no 1.º CEB, as dinâmicas de trabalho de cooperação em grupo ou a pares, tais como as tarefas dos guiões, o Jogo da Glória, a atividade de exploração de medidas de capacidade, a Teia da Amizade, as Assembleias de Turma, entre outras. A observação da participação dos alunos nestas atividades permitiu verificar que estes assumiram o compromisso de desenvolverem ambas as competências, uma vez que no final da intervenção já eram capazes de colocar o dedo no ar quando queriam intervir, de ouvir os colegas em silêncio e de trabalhar em conjunto, não permitindo que algum elemento do grupo ficasse mais atrasado.

No 2.º CEB, era esperado que os alunos desenvolvessem não só competências de respeito e de cooperação, mas também capacidades ao nível da construção frásica, da ortografia e da construção de sínteses/resumos, sendo estas habilidades transversais às duas componentes curriculares: POR e HGP. A comunicação escrita ao nível da construção frásica e da ortografia, mais concretamente a consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto, com as regras de ortografia ao nível da correspondência grafema-fonema e com a utilização de sinais de escrita inclui-se num dos objetivos propostos nas Aprendizagens Essenciais de Português de 6.º ano – “saber escrever para transmitir conhecimento (...) para defender uma opinião fundamentada, para narrar”. Esta também se assume como uma competência fundamental para a construção de sínteses/resumos. Para Alves (2021), construir sínteses ou resumos é fundamental na construção de conhecimentos, uma vez que é um género textual que tem como objetivo sintetizar e sumariar as ideias principais de um texto e, por isso, implica passar por um processo de seleção, organização e tratamento de informação, sendo também esta uma competência inserida no quadro de competências histórico-geográficas (Hortas & Dias, 2017). E, tal como já referido anteriormente, construir sínteses e resumos é transversal às duas componentes, por isso é importante saber mobilizar vocabulário histórico e geográfico, de modo a construir uma efetiva comunicação em história e geografia.

Tais desenvolvimentos decorreram dos métodos de ensino/aprendizagem, mas foi bastante notória a diferença entre os dois ciclos de ensino, nos quais optámos por adotar, em cada ciclo, os métodos utilizados pelas OC. Neste sentido, no 1.º CEB os métodos de ensino e aprendizagem eram regulados pela Pedagogia Inaciana, muito centrada nos alunos em que o professor assume um duplo papel: o de orientador da vida dos alunos na procura pela verdade e pelos valores da vida e o de orientador académico que os ajuda a aprender com independência e a levar adiante a própria educação (Klein, 1997). Por outro lado, no 2.º CEB os métodos de ensino/aprendizagem seguiam um modelo mais tradicional e expositivo, ou seja, um ensino mais centrado no professor e onde o aluno é visto como um recetor de conteúdos (Estrada, 2013). Porém, por considerarmos que os alunos devem ter um papel ativo no processo de construção das suas aprendizagens, implementámos atividades que exigiam um maior envolvimento destes, tais como os

trabalhos de grupo, momentos de discussão em grande grupo e de partilha de ideias, de conhecimentos e de experiências.

Um outro aspeto a salientar é o facto de no 1.º CEB o regime de monodocência, implicar e permitir que se estabeleça uma relação pessoal e de grande proximidade afetiva entre professor e aluno (Antunes, 2015). Este regime, Formosinho, 1998, citado por Antunes, 2015, permite também que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor (Formosinho, 1998, citado por Antunes, 2015). Em contrapartida, no 2.º CEB vivenciou-se um regime de pluridocência, com um professor para cada componente do currículo. Neste regime o foco é a disciplina lecionada por cada professor e não o próprio aluno (Antunes, 2015), sendo mais difícil a construção de uma relação de maior proximidade entre o professor e o aluno, até porque o professor leciona diferentes turmas por dia, passando por diferentes salas.

A organização e gestão do espaço e dos materiais/recursos também merece ser destacada e apresenta diferenças. No 1.º CEB, a turma tinha a sua sala, as mesas encontravam-se dispostas em “ilhas”, que de acordo com Neves (2014) privilegia uma maior interação entre os alunos e um ensino mais autónomo, existindo, ainda, áreas definidas (a biblioteca, o computador, a zona dos materiais, etc.). Já no caso do 2.º CEB, os alunos trocavam de sala constantemente, as mesas estavam organizadas por filas, organização que Neves (2014) associa a um modelo de ensino mais dirigido, privilegiando a explicação dos conteúdos. Além disso, não existiam áreas de trabalho específicas dentro da sala. Deste modo, a sala de aula do 1.º CEB é vista como um espaço de exploração e de construção do conhecimento pelos alunos, enquanto no 2.º CEB, a sala de aula torna-se fundamentalmente num espaço de transmissão de conhecimentos.

Relativamente aos materiais, no 1.º CEB era disponibilizada uma vasta variedade de recursos didáticos que permitiam auxiliar os alunos no processo de construção de conhecimento, o que contrasta com os recursos disponíveis no 2.º CEB, em que eram utilizados, essencialmente, os manuais escolares. No entanto, procurámos introduzir novos recursos didáticos procurando motivar mais os alunos para a aprendizagem.

A **relação pedagógica** consiste no contacto interpessoal que se estabelece entre professor-aluno-turma no decurso da prática pedagógica (Estrela, 2002), possibilitando o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do aluno. Neste sentido, esta sempre ocorreu

de forma muito positiva, sendo um aspeto similar entre as duas práticas. No entanto, percebeu-se que os alunos do 1.º CEB são muito mais afetivos que os do 2.º CEB, algo que é normal, pois as crianças do 1.º CEB encontram-se num estágio inicial de desenvolvimento emocional onde aprendem a reconhecer e a expressar emoções e, por isso, nessa fase a afetividade é mais direta, espontânea e impulsiva (Berk, 2015). Já as crianças do 2.º CEB são mais conscientes das suas emoções e começam a desenvolver habilidades sociais mais complexas (Berk, 2015).

Por último, no que respeita aos processos de **regulação e** avaliação das aprendizagens, estes revelaram-se distintos nos dois níveis de ensino. Avaliar é uma ferramenta fundamental no processo de construção de conhecimento, pois permite compreender o progresso individual da aprendizagem dos alunos (Vieira, 2019). Através da avaliação é possível refletirmos não só sobre os resultados alcançados pelos alunos, mas também sobre o processo de ensino e aprendizagem para identificar o que correu bem e o que deve ser melhorado ou alterado na nossa prática (Leitão, 2013) de modo a melhor responder a todos os alunos.

No 1.º CEB, a avaliação assumiu um caráter essencialmente formativo, pois este tipo de avaliação assume-se como um espaço de ajuste tanto para o professor como para os alunos, com a finalidade de que os alunos atinjam um ponto de êxito no momento da avaliação sumativa (Leitão, 2013). Neste ciclo, as aprendizagens das crianças eram reguladas e monitorizadas através de constante *feedback*, centradas, essencialmente, nas rotinas já existentes, tais como a resolução de problemas, cálculo mental e jogos de escrita (ditados). Também foi possível recolher informações relativas aos conhecimentos das crianças através do Jogo da Glória. Os instrumentos de avaliação formativa utilizados foram os guiões de aprendizagem dos alunos, que continham objetivos a alcançar durante o período de tempo em que estivessem a trabalhar com aqueles guiões. Esses objetivos eram avaliados pelos próprios alunos no final do guião.

No 2.º CEB pudemos avaliar os alunos, recorrendo à avaliação formativa e sumativa. Formativamente, a avaliação incidiu nas diversas atividades de escrita implementadas e nas atividades colaborativas, uma vez que estas eram o nosso principal foco. Além disso, recorreremos ainda a grelhas de registo referentes, à observação direta, às presenças, aos trabalhos de casa, ao material para a aula, à participação, a atitudes e a

comportamentos. Em algumas atividades os alunos também realizaram auto e heteroavaliação. A avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos realizou-se através de fichas de avaliação implementadas no âmbito das disciplinas de POR e HGP.

Consideramos que estas duas modalidades de avaliação devem complementar-se, tal como refere Leitão (2013) a avaliação deve integrar processos com fins formativos e sumativos, permitindo que o professor regule o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reflita sobre o trabalho desenvolvido e reformule as suas estratégias pedagógico didáticas sempre que tal se afigure necessário, objetivando que todos os alunos realizem percursos de sucesso.

PARTE II

| ' ' | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, que inicia a segunda parte deste relatório, apresento o estudo desenvolvido durante o período de intervenção numa turma de 3.º ano do 1.º CEB.

O estudo surgiu, em primeiro lugar, do interesse pessoal manifestado ainda antes de iniciar a prática pedagógica no 2.º CEB, o que na perspetiva de Sousa e Baptista (2011) não se constitui como um problema, pois o tema de investigação “deve ser selecionado de acordo com os interesses do investigador e com a sua experiência de vida” (p. 19). Contudo, tinha consciência que era imperativo conciliar os meus interesses pessoais com o contexto socioeducativo em que ia decorrer a prática pedagógica. Assim, após a definição do contexto de 1.º CEB em que iria decorrer o estágio, percebi que o meio local em que a instituição escolar se encontrava inserida – Parque das Nações – tinha grandes potencialidades para desenvolver um estudo de natureza investigativa com as crianças: (i) do ponto de vista urbano, por se tratar de um espaço recentemente renovado na cidade, com uma história particular; (ii) do ponto de vista do património e da cultura, pela diversidade de elementos e espaços culturais que oferece. Na minha perspetiva o contexto urbano em que se localizava a escola reunia todas as condições para desenvolver um projeto investigativo com os alunos, para lhes suscitar a curiosidade por descobrir o meio que os rodeia e onde alguns residem, para o interrogarem/questionarem, observarem, recolherem informação, pesquisarem, realizarem percursos exploratórios, e contactarem mais de perto com o lugar e se apropriarem do mesmo (Esteves, Hortas & Mendes, 2018).

Além dos motivos apresentados, no presente ano, no dia 22 de maio de 2023, celebravam-se 25 anos da inauguração da “Expo 98”, o evento que esteve na génese urbana atual do território designado de Parque das Nações. O Parque das Nações é a designação atribuída ao território, objeto de uma intervenção de renovação urbana, que ocorreu nos finais do século XX, numa antiga área industrial e portuária marginalizada da cidade para dar lugar a essa grande exposição internacional, que se afirmou como uma importante operação de promoção/projeção da cidade de Lisboa no mundo.

Os alunos já tinham ouvido falar da Expo 98, mas não sabiam do que se tratava, ainda que muitos deles habitassem naquele território. Portanto, a descoberta da história do lugar que habitam e do património recente e passado que nele existe, conduziu à definição da temática deste estudo “a exploração do meio local como potenciadora de aprendizagens sobre o lugar em que diariamente nos movemos”.

A mobilização dos alunos não foi tarefa difícil, a sua curiosidade e interesse foi visível a partir do momento em que a proposta lhes foi apresentada. Importava, então, numa perspetiva construtivista da aprendizagem, desenhar o projeto a partir das suas vivências, dos seus conhecimentos prévios, seguindo-se para tal a tarefa de planificação e construção de recursos didáticos. Sobre estes processos irei deter-me mais à frente.

Apresentadas as motivações pessoais e certificadas as condições de partida, em particular a motivação dos alunos e a disponibilidade da professora cooperante para se envolverem neste projeto, importava ainda contextualizar a proposta no âmbito dos documentos curriculares oficiais: as *Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio no 1.º CEB*, 3.º ano, e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Do ponto de vista das *Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio no 1.º CEB*, a exploração do meio local permite aos alunos:

- a) *Comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade.*
- b) *Elaborar itinerários do quotidiano, em plantas simplificadas do seu meio, assinalando diferentes elementos naturais e humanos.*
- c) *Descrever elementos naturais e humanos do lugar onde vive através da recolha de informação em várias fontes documentais.*
- d) *Comunicar conhecimentos relativos a lugares.*
- e) *Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos.*
- f) *Reconhecer e valorizar o património natural e cultural - local- identificando na paisagem elementos naturais e vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, estátuas, etc.).*
- g) *Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal;*
- h) *Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos.* (Ministério de Educação, 2018, pp. 5-11).

Para desenvolver estas competências, torna-se fundamental mobilizar um conjunto de ações estratégicas, entre as quais se destacam:

- a) *Centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento;*
- b) *Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia-a-dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem;*
- c) *Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem.* (Ministério de Educação, 2018, p. 3)

Mais concretamente, no âmbito do 3.º ano, do 1.º CEB e do estudo do meio local, estas ações estratégicas, contribuem para a construção de conhecimento, conduzindo os alunos a:

- *Reconhecer vestígios do passado local: - construções;*
- *Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos.* (Ministério de Educação, 2018, pp.8-9).

No documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, define-se que a exploração do meio local permite desenvolver competências de Pensamento crítico e pensamento criativo, pois requer que os alunos observem, analisem e discutam ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências e que desenvolvam “ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito” (Martins et al., 2017, p.24). Além destas competências, que situamos no âmbito das competências de cidadania, os processos de aprendizagem a partir do meio local também promovem o desenvolvimento de competências de bem-estar, saúde e ambiente, na medida em que a realização de percursos orientados para a exploração do meio local promove nos alunos a capacidade de adoção de hábitos quotidianos na prática de exercício físico e na sua relação com o ambiente e a sociedade.

Apresentadas as justificações pessoal, contextual e curricular para o desenvolvimento de um projeto pedagógico didático sobre o estudo do meio local, importava então definir a problemática e os objetivos do estudo. A **problemática** que guiou o percurso investigativo que realizei com os alunos assumiu a seguinte definição: *A exploração da cidade através da realização de atividades investigativas, que impliquem a interação dos alunos com o meio, potencia a construção de aprendizagens sobre o espaço próximo e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática.*

Para dar resposta a esta problemática, delinearão-se dois **objetivos gerais**:

Objetivo Geral 1 (OG1): Analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento a partir do meio local;

Objetivo Geral 2 (OG2): Analisar as competências histórico-geográficas e de cidadania democrática desenvolvidas pelos alunos a partir do envolvimento num projeto investigativo focado no meio local como recurso didático.

O primeiro objetivo visa apresentar e analisar de forma crítica, o percurso investigativo construído com os alunos na exploração do meio próximo. O segundo objetivo, foca-se na análise das competências desenvolvidas pelos alunos, a partir das situações de aprendizagem sobre o meio local, experienciadas dentro e fora da sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

Dinis e Roldão (2002) afirmam que a teoria assume um papel de contextualização e explicação da prática. Concordando com este pressuposto, apresento neste ponto, o enquadramento teórico que sustenta este estudo. Em concordância com a problemática este quadro teórico encontra-se organizado em dois subcapítulos: (i) A exploração didática da cidade; e, (ii) Desenvolvimento de competências histórico-geográficas e competências de cidadania democrática a partir do meio local.

2.1. A exploração didática da cidade

É fundamental que o processo de ensino envolva os seus destinatários na realização de aprendizagens que sejam significativas. Para tal, importa que os professores conheçam os contextos locais e conduzam as crianças na “identificação de situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar” (Ministério da Educação, 2018, p.3). Tal intenção implica ensinar os alunos a pensar através de instrumentos simbólicos estruturantes, entre os quais situamos o meio local. No mesmo sentido, Cachinho (2000) reforça que o ensino da geografia deve partir de uma problemática real, por duas razões. Em primeiro lugar, porque para educar geograficamente as pessoas nem tudo tem de ser descrito ou explicado e, em segundo lugar, a resolução de problemas alimenta a curiosidade e o espírito de descoberta. É refletindo sobre os problemas sociais e ambientais que afetam a humanidade, ensinando os alunos a formular perguntas e a estabelecer conjeturas, que se promove o desenvolvimento de um raciocínio geográfico fundamental à criação de cidadãos responsáveis, geograficamente competentes. Claudino e Mendes (2021), seguindo a mesma perspetiva, referem-se às potencialidades do ensino do espaço geográfico para conduzir os alunos na aprendizagem do saber olhar para o contexto sociocultural em que a escola ou o bairro que habitam se insere. Saber olhar para a sociedade e para o mundo para ser capaz de formular questões, procurar informação, analisar informação em escalas diversas e, construir uma cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023).

De acordo com Hortas e Dias (2004) “a necessidade de estudar o meio prende-se, assim, no que se refere ao meio próximo, com a necessidade de consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa

realidade” (p. 2). Novak et al. (2000) referem ainda que além de promoverem a aprendizagem ativa, estes percursos participados de construção do conhecimento possibilitam aprendizagens significativas, uma vez que “o contexto da experiência tem um impacto importante no seu significado” (p.35) e, concomitantemente, o uso do meio como laboratório tem como base a “trilogia conteúdos-processos-contextos [que], constitui, afinal, um imperativo de qualquer aprendizagem escolar que se pretenda verdadeiramente significativa, criadora e construtiva” (Patrício, 2001, p.29).

O meio local constitui-se, assim, como um terreno fértil para a investigação, detentor de imensos recursos à imediata disposição do professor e dos alunos. Qualquer espaço que nele exista resulta de determinações que podem estar além daquele lugar (Toso, Callai & Moraes, 2022, p.182). É um espaço com o qual as crianças se podem relacionar e ampliar a sua consciência sobre o lugar, pois é importante que no final do ensino primário os alunos estejam familiarizados com as características principais do meio local (Bale, 1999).

Mas estes lugares não devem ser estudados entre as quatro paredes da sala de aula, embora num trabalho prévio importe levar os alunos a reconhecer e compreender o que neles existe, observando, analisando e interpretando diferentes fontes (Toso, Callai & Moraes, 2022; Callai, 2014; Castelar, 2009). Os alunos devem contactar diretamente com o território, observá-lo, descobri-lo e questioná-lo, pois isto estimula e motiva-os na construção de conhecimento e na procura pela compreensão do meio em que estão inseridos e que lhes é próximo (Cavalcanti, 2022). Também Vigotski (2009) refere que as experiências proporcionadas aos alunos a partir da exploração do meio lhes permitem desenvolver capacidades de observação, de questionamento, de imaginação e de descrição.

Recorrendo aos vários elementos que existem no meio, por onde as crianças circulam, o professor pode estimular a observação desses mesmos elementos, a descoberta da organização do espaço, dos modos de vida dominantes e dos elementos invisíveis, que não se inscrevem objetivamente na paisagem urbana, mas que estão implícitos na mesma.

Sobre o uso do meio local como recurso didático, Callai (2010) reforça as potencialidades do mesmo quando é visto como uma oportunidade de desenvolver

habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã, como vamos analisar no capítulo seguinte. Patrício (2001) menciona também que explorar o meio local é proporcionar uma aprendizagem contextualizada aos alunos, dado que se potencializa a “ligação mais estreita entre o que se aprende na escola e o que se utiliza na vida” (p.34).

Sendo a cidade um espaço de "experiências individuais e coletivas vividas pelos cidadãos no seu quotidiano" (Souza, 2011, p.121), é possível e pertinente recorrer à mesma como um espaço de exploração e de “construção de conhecimentos abrangentes, críticos e instrumentalizados” (Cavalcanti, 2008, p.8), pois as cidades são constituídas e enriquecidas por uma diversidade de espaços que podem ser palco de diversas experiências didáticas na formação dos alunos. O grande desafio é preparar os alunos, previamente, com um conjunto de conceitos e ferramentas que lhes permitam compreender os elementos e as dinâmicas associadas a um determinado espaço (Cavalcanti, 2022), pois quanto maior for a bagagem dos alunos, maior será a capacidade para apreender significados, para encontrar respostas sobre determinados elementos e práticas sociais e para comunicar o que se observa (Cavalcanti, 2019). Pretende-se, assim, “equipar” os alunos para serem investigadores no meio que habitam.

Seguindo as premissas anteriores, na exploração da cidade importa conduzir os alunos “no desenvolvimento de capacidades para compreender o mundo, explicar e atuar sobre ele de um modo mais consciente e criativo” (Dias & Hortas, 2015, p. 193). Neste processo de investigação sobre o meio local, partindo de temas ou questões que suscitam a observação da realidade, os alunos são conduzidos na problematização e questionamento, desenvolvendo procedimentos de pesquisa, recolha, tratamento e análise, mobilizando os instrumentos e os meios adequados para o efeito. Este percurso permitirá aos jovens “investigadores” o encontro de soluções para as questões inicialmente colocadas, o desenvolvimento de competências investigativas, o confronto de diferentes pontos de vista, a reflexão crítica e a comunicação dos resultados, sendo assim agentes e atores na construção do conhecimento (Dias & Hortas, 2015; Souto Gonzalez, 1998). Nesta investigação sobre o meio próximo, a partir das interrogações que o mesmo coloca, as aprendizagens construídas serão, certamente, muito mais significativas para os alunos (Cachinho, 2012).

Acresce que, pela sua natureza mais prática, as atividades investigativas colocam o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem, potenciando a sua autonomia, a mobilização dos conhecimentos prévios, das experiências do quotidiano, numa construção progressiva do conhecimento e do saber-fazer, envolvendo-se em situações de trabalho cooperativo (Cachinho, 2012; García & García, 2000; Perrenoud, 1995).

Na exploração do meio local as atividades investigativas potenciam também uma abordagem interdisciplinar, mobilizando diversos conteúdos de diferentes componentes curriculares. Exemplo desta interdisciplinaridade, no 1.º CEB, são o Estudo do Meio e a Educação Física, por se constituírem como duas áreas curriculares onde se privilegia uma abordagem ao conceito de espaço, potenciando a realização de atividades interdisciplinares ao nível da orientação e deslocação no espaço, utilização de plantas e mapas e leitura de itinerários que concorrem para o desenvolvimento de competências de saber pensar-se no espaço (Hortas & Campos, s.d.). Extremera e Gallegos (2008) dão alguns exemplos de atividades de exploração da Natureza/Meio que mobilizam a Educação Física e concorrem para o desenvolvimento de competências espaciais e de cidadania:

- orientação – ajuda a trabalhar a autonomia dos alunos na tomada de decisões e a responsabilidade de interpretar mapas e seguir a orientação de um percurso.;

- corridas de orientação de equipa – que ajudam a trabalhar a responsabilidade em exercício de direitos e deveres individuais, uma vez que terão de assumir papéis e respeitá-los;

- jogos na natureza – que ajudam a trabalhar o respeito, a tolerância, a solidariedade, a justiça e a cooperação.

Para além destas, podem ser realizadas atividades que seguem uma abordagem artística, relacionada com as Artes Visuais, tal como desenhar/representar graficamente elementos presentes no espaço explorado. Também relacionadas com a componente do Português – por exemplo, descrever um espaço ou um elemento do mesmo ou formular questões para orientar o trabalho de campo – ou com a de Matemática – por exemplo, associar determinados elementos arquitetónicos a formas geométricas para compreender a volumetria dos espaços construídos.

O meio local revela-se assim como um importante recurso, pois fora da sala de aula são inúmeras as possibilidades para aprender. Este meio funciona como um estímulo para uma aprendizagem interativa e como um palco para o desenvolvimento de uma cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023), em que os alunos são responsáveis pela construção do conhecimento e são chamados a mobilizar as suas representações prévias para a interpretação e descoberta do meio que lhes é próximo (Esteves, Hortas & Mendes, 2018).

2.2 Desenvolvimento de competências histórico-geográficas e competências de Cidadania Democrática a partir do meio local

Competência em contexto educativo pode definir-se como “uma capacidade para agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 1999, p.7). No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), competência define-se como uma combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve desenvolver durante o seu percurso no ensino básico e secundário, a partir das diversas áreas curriculares/disciplinas. A resposta a este desafio, de uma aprendizagem por competências, a partir da história e da geografia, deve valorizar não só a construção de conhecimento pelo aluno, mas também o desenvolvimento da capacidade de mobilizar o conhecimento geográfico e histórico na interpretação de factos e problemas sociais para atuar e conviver em sociedade (Canals & Gonzalez, 2011). Neste processo o aluno deve ser conduzido na interrogação do que o rodeia, no questionamento do mundo em que vive, na identificação dos problemas sociais do seu quotidiano (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017).

Torna-se agora pertinente identificar quais as competências histórico-geográficas e de Cidadania Democrática possíveis de serem desenvolvidas a partir da realização de atividades investigativas no meio local.

2.2.1. Competências histórico geográficas

Uma vez que o meio local tem inúmeras potencialidades de exploração didática, sendo possível, a partir dele, implementar atividades e estratégias diversificadas importa refletir sobre de que modo as atividades de exploração do meio local facilitam o desenvolvimento de competências histórico-geográficas. Entre as competências enunciadas por Hortas e Dias (2017), explicitam-se, de seguida, os contributos da realização de atividades investigativas no meio local para o seu desenvolvimento.

(A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens* –além das fontes históricas, o recurso ao meio local permite dar relevância às fontes de informação que utilizam linguagens escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais (Hortas & Dias, 2017). Ou seja, recorrendo a textos, vídeos ou imagens para estudar a cidade podemos dinamizar atividades que coloquem os alunos no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento, levando-os a aprender que através destas fontes é possível extrair/recolher informação. Por exemplo, a partir da exploração de um vídeo ou de uma imagem sobre o meio local os alunos podem ser conduzidos a questionar a sua organização, a sua história. Podem orientar a recolha de informação e/ou responder a um guião exploratório para obter informação que pode ser posteriormente analisada. Através da toponímia podem conhecer a história daquele meio, as pessoas que a ele estiveram associadas. A observação do meio também lhes permite conhecer o traçado das ruas, das praças e as funções a elas associadas, o modo como as pessoas utilizam esses espaços. Podem ainda recolher informação junto das pessoas, através de inquéritos por questionário ou de questões sobre representações, significados e usos dos espaços.

(B) *Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa* – de forma a dar significado às informações recolhidas, é importante selecionar, com critérios precisos, os dados recolhidos, atendendo aos objetivos e questões investigativas/de pesquisa definidas. A informação recolhida a partir das fontes que enunciamos antes necessita de ser organizada e sintetizada para ser representada e mobilizada nas respostas aos objetivos e às questões que

suscitaram e orientaram a sua recolha. A análise estatística ou a análise de conteúdo são duas das técnicas de tratamento de informação que mais frequentemente utilizamos na investigação em didática da história e da geografia. Em relação à informação recolhida a partir do meio local ou da exploração de documentos escritos, cartográficos e iconográficos sobre esse meio, esta pode ser objeto de análise de conteúdo. Por exemplo, as representações gráficas que os alunos são convidados a fazer sobre os espaços, os objetos, a paisagem que observam no meio local, devem ser posteriormente analisadas, recorrendo à análise de conteúdo, para identificar os elementos que nelas constam, classificá-los em categorias e/ou subcategorias e assim conseguir construir a síntese dos elementos que caracterizam determinado espaço. Os questionários aplicados no meio local necessitam de ser tratados estatisticamente para posteriormente a informação poder ser representada em gráficos ou tabelas. Na construção de um folheto, no qual devem constar informações sobre vários elementos do meio, a informação recolhida através das diversas fontes, primárias e secundárias, tem de ser objeto de tratamento qualitativo e/ou quantitativo. As fotografias, as representações gráficas, as descrições da paisagem, e a diversidade de informações que a partir do trabalho de campo podem ser recolhidas no meio local necessitam de ser tratadas com procedimentos de análise qualitativa e quantitativa para que a informação resultante possa ser utilizadas na construção de um folheto sobre o meio local.

(C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais* permitindo compreender os fenómenos “que ocorrem por força da ação humana nas suas diferentes dimensões” (Hortas & Dias, 2017, p.290). Esta competência pode ser desenvolvida fora da sala de aula através, por exemplo, da interação dos alunos com o próprio espaço ou dentro da sala de aula, por exemplo, através de recursos digitais como o *Google Maps* ou outras ferramentas, pois o estudo do meio local implica compreendê-lo nas suas dinâmicas e, por isso, a localização espacial e temporal dos fenómenos e factos a ele associados ajudam a reconstruir a história da cidade ou a

compreender a evolução dos seus espaços. O estudo de um bairro, da sua génese e expansão implica necessariamente o uso de mapas para localizar os diferentes espaços que o caracterizam e compreender o seu processo de crescimento. Também a compreensão dos fatores de localização daquele bairro e a sua posição na cidade implicam o recurso a fontes cartográficas. Na análise de um território, dos elementos que o constituem, dos usos dos diferentes espaços, das deslocações que no mesmo se constroem implica necessariamente o exercício de localizar no espaço e no tempo. Acresce que um percurso realizado num bairro coloca sempre o aluno perante o exercício de localizar e orientar-se espacialmente.

(D) *Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades*, para que seja possível criar e estabelecer relações entre si. Embora esta seja uma competência que inclui aspetos que decorrem da competência anterior, esta pode ser desenvolvida não só através do uso de mapas ou frisos cronológicos, mas também a partir de atividades de caráter investigativo (Hortas & Dias, 2017), que conduzam os alunos ao questionamento sobre determinado fenómeno, relacionando-o com outros. O estudo da localização de um bairro, implica a análise da sua localização no espaço mais vasto da cidade, para compreender a sua posição na mesma, o porquê da sua localização, a relação que é possível construir com a história da cidade e com os espaços físicos e humanos que o envolvem. Também a história de um espaço da cidade necessita de ser compreendida na relação com a história da cidade e, frequentemente, com a história nacional. Por exemplo, um antigo bairro industrial tem uma história que se associa a um determinado momento da história económica e social da cidade e do país em que se insere. A sua localização, junto do rio ou das vias-férreas, tem uma explicação associada às funções que estão na sua génese e ao lugar que ocupou na cidade. A necessidade da sua reconstrução na atualidade, atraindo novos usos, funções e outros habitantes decorre da evolução dos fatores de localização industrial e das novas dinâmicas urbanas que colocam hoje a indústria em locais distantes da cidade. Estes bairros quando requalificados, atraindo comércio, serviços e

novos habitantes, assumem-se hoje como novos lugares de centralidade na cidade (Barata Salgueiro, 2001).

- (E) *Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais*, permite compreender, interpretar e reconhecer determinado território e o modo como este influenciou a cultura humana e as marcas que esta vai deixando. Potenciar o desenvolvimento desta competência fora da sala de aula torna-se mais frutífero porque permite o contacto direto dos alunos com os lugares, a observação das suas dinâmicas, dos elementos e das pessoas envolvidas nessas dinâmicas, para compreender os usos e funções daquele lugar numa perspetiva de análise da sua relação com o espaço mais vasto em que se insere. Mas, o contacto proporcionado ao aluno com o espaço/bairro, a partir da sua observação, pode levá-lo a construir a história do lugar e da relação do mesmo com a região em que se insere, pelas marcas deixadas do passado. No entanto, esta competência também pode começar a ser desenvolvida dentro da sala, por exemplo, através da visualização de vídeos ou de imagens possibilitando um primeiro contacto dos alunos com o espaço sobre o qual estão a investigar. Estes vídeos e imagens, seleccionados com a intencionalidade de permitirem ao aluno construir conhecimento sobre os espaços próximos e distantes, devem conduzi-lo na compreensão das dinâmicas que se constroem entre os diferentes espaços no presente e no passado.

Na sequência da competência anterior, a construção de conhecimento sobre um determinado bairro implica a sua contextualização nas dinâmicas espaciais e temporais da cidade, da região e do país em que se insere e, nesta perspetiva, conduz o aluno no desenvolvimento de competências de leitura dos lugares compreendendo-os nos espaços mais vastos em que estes se integram.

- (F) *Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, pois estes adquirem maior valor quando são mobilizados para resolver problemas, para analisar e compreender fenómenos humanos e naturais associados. Estes podem ser mobilizados em atividades investigativas nas quais existam, por exemplo, questões que permitam relacionar fenómenos

ou analisar situações, permitindo que o conhecimento não se restrinja apenas ao apelo da memória (Hortas & Dias, 2017). Conhecer o meio local implica o contacto com o mesmo, a problematização do que se observa, dos usos dos espaços, dos problemas que emergem desses usos, das fragilidades e potencialidades que os mesmos nos apresentam. Na obtenção de respostas a este questionamento, os alunos têm necessariamente de mobilizar conhecimentos histórico-geográficos, pois o território tem uma história e uma geografia. A investigação sobre o meio local potencia a mobilização destes conhecimentos ao colocar o aluno perante a necessidade de recolha de informação diversa para responder às questões que formulou ou que lhe foram colocadas. Num processo com estas características o conhecimento é utilizado como o meio para a compreensão dos lugares, do bairro onde habita e não como um fim. Potencia, ainda, a construção de um pensamento sustentado sobre o que se observa para, no caso de um bairro, poder avançar com propostas de intervenção no sentido de provocar mudanças, por exemplo nos modos de utilizar determinados espaços.

(G) *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, pois a construção e mobilização de conhecimento implica a utilização de um discurso rigoroso, fundamental em todas as fases de construção do mesmo e de uma forma mais cuidada na fase final da conceção do conhecimento histórico-geográfico (Hortas & Dias, 2017). Construir conhecimento a partir da exploração do meio local significa ser capaz de utilizar vocabulário específico para explicar a localização de determinados elementos, as dinâmicas vividas no local e para as caracterizar e contextualizar histórica e geograficamente. Esta competência deve ser desenvolvida através da partilha e divulgação do conhecimento, oral e/ou escrito, construído ao longo de uma atividade, de uma sequência didática, de um projeto investigativo.

2.2.2. Competências de Cidadania Democrática

A investigação sobre o meio local potencia, além do desenvolvimento de competências específicas da história e da geografia, emergentes da construção do conhecimento histórico e geográfico, o desenvolvimento de competências de cidadania, em particular de competências para uma Cidadania Democrática. Entre as 20 competências definidas pelo Conselho da Europa (2016), organizadas em quatro grandes áreas, Valores, Atitudes, Capacidades, Conhecimentos e Compreensão Crítica, elegemos cinco que consideramos poderem ser desenvolvidas a partir de atividades investigativas centradas no estudo da cidade (Tabela 9).

Tabela 9

Áreas de competência e competências para uma cultura da democracia.

Áreas de competência	Competências
Atitudes	<i>Respeito</i>
Capacidades	<i>Escuta e observação</i> <i>Análise e de pensamento crítico</i> <i>Cooperação</i>
Conhecimentos e Compreensão Crítica	<i>Conhecimento e compreensão crítica do mundo</i>

Nota: Conselho da Europa, 2016.

As *Atitudes* integram a “orientação mental geral de uma pessoa para com alguém ou alguma coisa” (Conselho Europa, 2017, p.39). Neste sentido, quando tencionamos que os alunos desenvolvam *Atitudes* a partir de experiências de aprendizagem sobre o meio local, estamos a perspetivar que sejam capazes de revelar uma convicção ou opinião sobre o lugar ou os objetos materiais e humanos que o constituem, que demonstrem emoções ou sentimentos para com esse lugar ou objetos, que o avaliem de forma positiva ou negativa e que demonstrem um comportamento para com esse lugar. Entre as seis competências definidas pelo Conselho da Europa no domínio das *Atitudes*, selecionamos uma que consideramos poder ser valorizada quando os alunos realizam uma investigação sobre a cidade: *Respeito*, consiste em “olhar para algo ou para alguém com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco” (Conselho da Europa, 2016, p.8). Esta competência pode ser desenvolvida em

atividades que potenciem a interação entre os alunos, as quais impliquem discussão/partilha de ideias, consensos, valorização das ideias dos outros, em que os alunos devem ser capazes de ter em consideração opiniões diferentes da sua e respeitá-las. As situações de aprendizagem que, através de atividades investigativas de exploração do meio local, coloquem o aluno em interação com o outro, na análise de situações que podem ter múltiplas interpretações, potenciam o desenvolvimento de atitudes de respeito, pois os alunos são levados a admitir que há outros pontos de vista que tal como os seus também podem estar adequados, necessitando para tal de revelar uma atitude de abertura para pensar o mundo de forma positiva e construtiva.

As *Capacidades*, “aptidão para executar padrões complexos e bem organizados de pensamento ou comportamento” (Conselho Europa, 2017, p.43), para atingir um fim ou um objetivo, desenvolvem-se a partir de estratégias diversas de exploração do meio local, pois ao serem desafiados a planear e implementar um plano de investigação que implica a definição do objeto de estudo, a recolha de informação em fontes diversas, a análise e comunicação da informação, os alunos são confrontados com procedimentos complexos para construírem o seu conhecimento. Entre as oito competências possíveis, a investigação sobre o meio local pode privilegiar as três que apresentamos de seguida.

Capacidades de escuta e observação, sendo aptidões necessárias para compreender o que está a ser dito e a forma como está a ser dito e, ainda, para perceber o comportamento não verbal das outras pessoas (Conselho da Europa, 2016). Ora, estas capacidades podem ser desenvolvidas através, por exemplo, da visualização de um vídeo seguido da resposta a um conjunto de questões sobre o mesmo, dos momentos de explicação da professora sobre determinada atividade ou até mesmo de momentos de diálogo entre os alunos em sala de aula. Por outro lado, em contexto de visita de estudo e de trabalho de campo, a escuta ativa e a observação são capacidades fundamentais. Os alunos necessitam de saber escutar os sons que os envolvem, observar não só o que pode ser dito, mas também a forma como é dito. Também a observação do local, dos seus usos, dos comportamentos das pessoas, das semelhanças e diferenças entre os espaços, são competências cujo desenvolvimento é potenciado a partir do meio local.

Capacidade de análise e de pensamento crítico “consiste num vasto e complexo agregado de competências interdependentes” (Conselho Europa, 2017, p.44), necessária para analisar, avaliar e fazer juízos de valor sobre quaisquer materiais ou experiências (Conselho da Europa, 2016). Inclui a aptidão para: avaliar, fazer juízos de valor, compreender e avaliar, apreender, situar/localizar no espaço e no tempo, pesar vantagens e desvantagens, reunir resultados, reconhecer preconceitos e pressupostos (Conselho da Europa, 2017). Aliada às atividades realizadas fora da escola, por exemplo um percurso realizado no meio onde se insere a escola, o desenvolvimento desta competência decorre das possibilidades dadas aos alunos para conhecerem melhor o espaço, o analisarem e questionarem de forma lógica, para identificarem e interpretarem o significado ou significados de cada elemento da paisagem, comparando-os, relacionando-os entre si e com outras referências que possam existir. Neste processo os alunos podem identificar outros significados e relações possíveis para os elementos que analisam, imaginar e explorar outras possibilidades de organização e uso daquele espaço. Importa, pois, que sejam capazes de “reunir os resultados da análise de forma organizada e coerente para tirar conclusões lógicas e defensáveis” (Conselho Europa, 2017, p.45). Análise e pensamento crítico estão em permanente inter-relação, pois um processo de análise incorpora necessariamente o pensamento crítico e, por seu turno, o pensamento crítico incorpora a capacidade de análise.

A *Cooperação* é uma aptidão necessária para participar plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos de modo a atingir os objetivos propostos (Conselho da Europa, 2016). Esta pode ser desenvolvida em atividade realizadas a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo, entre elas: a realização de pequenas sínteses em grupo, a construção de um percurso no meio local e preenchimento do guião de exploração em grupo, a realização de trabalho de campo, a organização e análise da informação recolhida. Nestas atividades os alunos são convidados a expressar os seus pontos de vista e opiniões, encorajar os outros a expressarem os seus pontos de vista e opiniões, desenvolver o consenso, fazer cedências, realizar ações conjuntas, definir e estabelecer objetivos para o

grupo, reconhecer pontos fortes em todos, promover a ajuda mútua e cooperação, ajudar os outros, reconhecer e resolver conflitos no grupo (Conselho da Europa, 2017) .

O *Conhecimento e Compreensão Crítica*, reporta-se ao conjunto de informações que uma pessoa possui (conhecimento) e à capacidade de entender e avaliar os significados das mesmas (compreensão). Nesta perspetiva, esta área de competências reporta-se à capacidade de entender e avaliar os significados das situações, refletir sobre os mesmos, avaliando de forma crítica a compreensão e interpretação feitas. Entre as três competências definidas, selecionamos a seguinte para este estudo.

Conhecimento e compreensão crítica do mundo que incide muito no desenvolvimento do pensamento crítico e no conhecimento e compreensão numa diversidade de áreas, incluindo a política e o direito, a cultura, a religião, a história, entre outras (Conselho da Europa, 2016)., No contexto educativo, traduz-se pela capacidade do aluno “formular questões, [...] procurar evidências, [...] procurar e investigar alternativas (Moura, Brito & Gonçalves, 2014, p.264), tornando-se, assim, capaz de “atuar conscientemente no meio em que vivem, tendo um olhar questionador sobre a realidade” (Girão & Lima, 2013, p.95). A formação do pensamento crítico fundamenta-se na teoria crítica, cabendo ao professor o papel de facilitar a reflexão e a discussão, sendo que as questões colocadas devem emergir de uma situação-problema ou de diferentes fontes de informação (Santisteban, 2019). No caso específico do estudo do bairro, esta competência reporta-se à capacidade dos alunos conhecerem o território onde diariamente se movem, o seu passado, para compreenderem os seus significados e usos no presente, numa perspetiva crítica. Para tal, os alunos são levados a pensar geograficamente, observar o contexto territorial, formular perguntas, pesquisar informação em diferentes fontes, analisar informação (Claudino & Mendes, 2021; Esteves, Hortas & Mendes, 2018; Cachinho, 2000), apropriar-se do espaço, refletindo de forma crítica sobre o mesmo e desenvolvendo uma cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023).

3. METODOLOGIA

| " | | " |

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no presente estudo, nomeadamente os métodos, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, e as técnicas de análise, em função dos objetivos de investigação definidos. Por fim, serão enunciados os princípios éticos seguidos durante o processo de investigação.

A metodologia, tal como referem Sousa e Baptista (2011), é um “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (p.52).

O presente estudo foi realizado numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, tendo sido fundamental desenhar e definir o projeto investigativo antes da implementação do mesmo com os alunos. Para tal, foi necessário conhecer a turma e as especificidades da mesma, tendo sido utilizado um conjunto de técnicas de recolha de dados, tais como: entrevista à OC, a observação direta das situações de sala de aula e o questionamento dos alunos.

A **turma** do 3.º ano do 1.º CEB era composta por 21 alunos, 14 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, tendo a maioria 8 anos.

A **entrevista**, de acordo com Aires (2011), caracteriza-se como “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29). Esta surge da necessidade que o investigador tem de conhecer “o que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento [...] é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (p.29). A entrevista realizada à OC (Anexo D) era estruturada, pois consistiu na interação entre o entrevistador e o entrevistado “com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (p.28).

A **observação** permitiu a “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”. Neste caso, a observação foi **direta seletiva-participante**, uma vez que “a atenção do observador se centrava em aspetos concretos” (Aires, 2011, p. 26) e este encontrava-se no mesmo local dos alunos a observar o modo como estes se comportavam e desempenhavam a sua ação nas várias situações de ensino e aprendizagem.

Tendo em conta os objetivos de investigação que foram apresentados antes, torna-se, agora, fundamental referir que a **metodologia do estudo**, é de natureza qualitativa, pois procura-se compreender a percepção da realidade do investigador sobre um certo objeto de estudo e há, também, uma descoberta e investigação de ideias e de significados nas interações sociais, partindo da perspectiva dos intervenientes (Coutinho, 2018).

Durante a investigação foram seguidas algumas etapas da metodologia de Investigação-Ação. Esta, segundo Elliot, 1993, citado por Coutinho et al., 2009, define-se como o estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Coutinho et al. (2009) acrescentam que pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico que alterna entre ação e a reflexão crítica. Podem, ainda, destacar-se algumas das características da Investigação-Ação aplicadas neste estudo:

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

Assim, de acordo com a metodologia seguida, na tabela 10 são apresentados os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e os instrumentos utilizados no decorrer do estudo, evidenciando a sua articulação com os objetivos do mesmo.

Os métodos e técnicas de recolha e análise são fundamentais num processo de investigação, pois permitem recolher dados para posterior análise e construção das respostas aos objetivos. Tal como mostra a tabela 10, os dados recolhidos são fundamentalmente de natureza qualitativa, recorrendo, para o primeiro objetivo fundamentalmente às planificações do professor. Para o segundo objetivo, cujo objeto de investigação se situa fundamentalmente nas competências desenvolvidas pelos alunos, à informação de natureza qualitativa acrescentam também alguns dados quantitativos.

Em relação aos dados qualitativos, estes resultam da aplicação de questionário/questões abertas aos alunos e das produções destes, a partir da pesquisa e exploração de imagens, construção de um percurso didático no meio local, realização do percurso e recolha de informação, construção de um guião de exploração do Parque das

Nações e dos momentos de comunicação e avaliação do trabalho desenvolvido. A informação quantitativa decorre da aplicação dos questionários de autoavaliação dos alunos/grupos.

Tabela 10

Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados.

Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise	Instrumentos/Produtos
Analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento a partir do meio local;	Informação qualitativa (planificações do professor das sessões de trabalho sobre o meio local)	Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas durante o processo investigativo dos alunos	Planificações do professor (sessões de trabalho sobre o meio local)
Analisar as competências histórico geográficas e de cidadania desenvolvidas pelos alunos a partir do envolvimento num projeto investigativo que valoriza o meio local como recurso didático.	Informação qualitativa (produções dos alunos) Informação quantitativa (questionários de auto e heteroavaliação)	Análise de conteúdo das produções dos alunos. Análise estatística simples dos questionários dos alunos	Questionário/questões; Imagens do parque das Nações; Itinerário didático no parque das Nações; Guião de exploração do Parque das Nações (preenchido pelos alunos); Folheto para comunicação e divulgação dos resultados da pesquisa; Autoavaliação do percurso investigativo.

Nota: construção própria.

Após a recolha dos dados, importa proceder ao tratamento e análise dos mesmos, de forma a que se consiga dar resposta aos objetivos de investigação definidos. Neste sentido, recorreu-se fundamentalmente à **análise de conteúdo**, para a informação de natureza qualitativa, uma vez que este é não só um “processo de sistematização e síntese de dados qualitativos, que permite construir inferências válidas e replicáveis das comunicações” (Costa et al., 2021, p. 48), mas também um “processo intelectual de

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

Deste modo, para o primeiro objetivo foram analisadas as planificações de todas as atividades realizadas durante o processo investigativo e para o segundo objetivo analisaram-se todas as produções dos alunos tendo por base as competências histórico geográficas e as competências de cidadania democrática que se objetivava desenvolver.

Por fim, no que diz respeito aos princípios éticos do processo de investigação, importa referir que desde o primeiro momento foi garantido a todos os intervenientes o seu anonimato em todas as etapas do processo, aplicando-se princípios éticos e de respeito para com todos. Assegurou-se a segurança e privacidade de todos, incluindo a instituição, sendo certificados os princípios de integridade dos participantes, a honestidades e a responsabilidade do investigador tal como está definido no Código de Ética na Investigação do CIED-ESELx (2018).

4. A EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DA
CIDADE: PERCURSOS NO
DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-
GEOGRÁFICAS E DE
CIDADANIA DEMOCRÁTICA

No presente capítulo serão apresentadas e analisadas as atividades pedagógicas didáticas desenvolvidas, bem como discutidos os resultados do percurso de ensino e aprendizagem realizado com os alunos e que permite responder aos objetivos do estudo. Para tal, este capítulo organiza-se em dois subcapítulos, definidos a partir dos dois objetivos que orientam a investigação: 1) a descoberta da cidade a partir de um processo investigativo; 2) competências histórico-geográficas e de cidadania democrática desenvolvidas a partir da investigação sobre o meio local.

4.1. Descoberta da cidade a partir de um processo investigativo

Para compreender a importância do processo investigativo na construção de conhecimento sobre o meio local analisa-se, num primeiro momento, o plano de trabalho (Anexo E) delineado para orientar a planificação da sequência de atividades (cf. Tabela 11) implementada em sala de aula e que será objeto de análise neste relatório, pois,

o desenvolvimento de competências investigativas por parte dos alunos implica uma predisposição do professor no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem que coloquem o aluno perante a necessidade de questionar a realidade, recolher informação para responder às suas questões, confrontar pontos de vista, refletir criticamente e comunicar os resultados, sendo assim agente e ator na construção do conhecimento (Dias & Hortas, 2015, p. 193).

O plano de trabalho organizou-se em quatro etapas: (i) levantamento de ideias prévias; (ii) realização de atividades investigativas; (iii) comunicação de resultados; (iv) autoavaliação, do aluno e do grupo e avaliação do processo (Tabela 11).

Assim, numa *primeira etapa*, em conjunto com os alunos, foi realizado um **levantamento de ideias prévias**, para poder compreender os seus conhecimentos relativamente ao Parque das Nações e, também, para me inteirar da sua motivação para a realização do projeto e perceber qual o ponto de partida mais adequado para que as abordagens a desenvolver permitissem uma efetiva construção de conhecimento (Cachinho, 2000). Segundo Souto Gonzalez (1998), é através das ideias prévias que os alunos explicam o que os rodeia e constroem soluções para os problemas do seu quotidiano. Por outro lado, a dinamização de atividades investigativas em sala de aula

implica o recurso a uma metodologia didática que pressupõe: “partir dos conhecimentos e ideias prévias dos alunos sobre situações problemáticas definidas como conteúdos didáticos” (Dias & Hortas, 2015, p. 194).

Tabela 11

Etapas do Percorso investigativo.

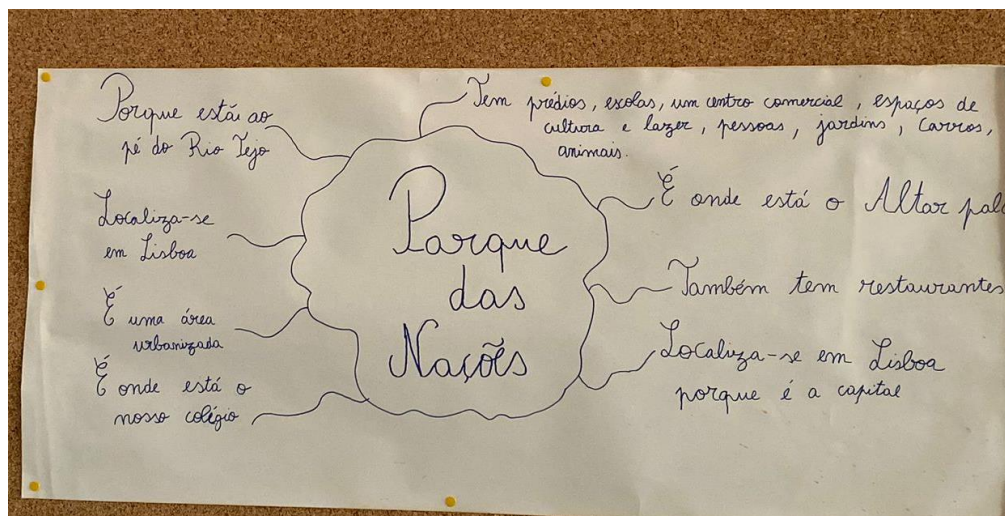
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
levantamento de ideias prévias	realização de atividades investigativas (recolha, análise e tratamento de informação)	comunicação de resultados: elaboração de sínteses e do folheto de divulgação do Parque das Nações; apresentação às turmas	autoavaliação, do aluno e do grupo e avaliação do processo

Nota: construção própria

Este levantamento iniciou-se com um *brainstorming* sobre o Parque das Nações, registando as ideias prévias dos alunos em papel cenário (Figura 1), para identificar conhecimento que já detinham sobre este espaço, atendendo a que este se localizava no meio envolvente à escola. Ao longo do *brainstorming* os alunos eram desafiados a responder a perguntas orientadoras do diálogo, tais como: “Onde se localiza?”, “Porque acham que se localiza ali?” e “O que esperam encontrar neste espaço?”.

Nas respostas às questões colocadas os alunos revelaram ter alguns conhecimentos sobre o território, localizando o Parque das Nações em Lisboa, junto ao rio Tejo, e justificando que a sua localização se relaciona com o facto da cidade ser a capital. Também foi referido que é no Parque das Nações que se localiza o colégio que frequentam. Quanto aos usos e ocupação deste espaço, os alunos enunciaram poder encontrar prédios, escolas, centro comercial, espaços de lazer, jardins, pessoas, animais e carros, designando a área como uma área urbanizada.

Figura 1
Levantamento de ideias prévias.



Nota: Anexo G.

Num momento seguinte, ainda no âmbito da recolha de ideias prévias, foi pedido aos alunos que construíssem, através de um texto escrito, uma história imaginária intitulada, “uma aventura no Parque das Nações” (Anexo H), para que pudesse recolher as conceções de cada aluno relativamente àquele meio que envolve o colégio. Uma vez que a escrita era uma das potencialidades da turma e por esta ser um elemento facilitador da estruturação do pensamento, essencial à emergência do raciocínio lógico e formal (Carvalho et al., 2006), fazia sentido este ser um elemento de recolha de informação, pois a motivação dos alunos para a sua realização era grande.

Nos seus textos (Anexo I) surgem diferentes tipos de aventuras. Aventuras, que se desenrolam num espaço imaginado, com elementos que não existem hoje no Parque das Nações, como exemplifica o excerto do texto seguinte.

Um dia de miminho saiu de casa apenas com uma
lupa, gota de água e um donut com geleia, e
sabem o que isso ele ia fazer? ele ia ao Parque
das Nações procurar o substituto de coisas!

Quando ele chegou ao seu destino, ele começou
a procurar pedras, até que, ele encontrou muitas
pedras que iam dar a uma fábrica de cimento, ele
entrou lá dentro da fábrica e viu um homem:
- Homem, porque isso andas a saber as coi-
sas? - Perguntou o menino.

Nota: Anexo I, texto do aluno 1.

Textos em que se constrói uma aventura a partir de elementos que fazem parte do Parque e que os alunos mobilizam para a sua narrativa O texto sobre o *gato gigante* que na realidade corresponde à instalação do Lince Ibérico, é ilustrativo de uma aventura que mobiliza a torre Vasco da Gama e o teleférico. Também o texto sobre o *quadro mais valioso roubado do museu* faz referência à ponte Vasco da Gama.

No parque a minha mãe disse-me que
havia um gato maior que eu. No outro dia
eu saí logo de casa para procurar o gato
e também convidei o Dinis para me
ajudar a encontrá-lo.
A mãe disse que o gato gigante estava
no parque das Nações. Decidimos subir
na torre mais alta para ver se conse-
guíamos avistar o gato. Lá ao fundo
eu e o Dinis conseguimos ver umas
orelhas de gato. Apanhámos o
teleférico para chegar mais depressa
ao sítio. Tivemos muito até que
encontrámos o gato. Ele era gigantesco,
tal como a mãe tinha dito.
Ficámos com pena de não o podermos
levar para as nossas casas.

Nota: Anexo I, texto do aluno 3

Vocês viram um homem alto e com um gorro preto?

Sim, eu vi! respondeu uma das crianças.

E para onde foi ele? perguntou o Fernando.

Ele foi para a Vasco da Gama, aquela ponte

Então ele agradeceu às crianças e foi até lá parte

Quando chegou lá parte, o Fernando viu um homem com um quadro.

Então ele pegou na sua corda e amarrou-o

Depois de estar apinhado, foi devolver o quadro ao museu, levou o ladrão



Nota: Anexo I, texto do aluno 12.

Um terceiro tipo de texto, em que a aventura decorre num itinerário mais próximo da realidade, quase como uma experiência vivida, tendo como referência elementos que caracterizam o Parque: O Lince, a estátua, a torre Vasco da Gama, o Oceanário.

No nosso passeio, encontramos três estatuas, a primeira é um gato feito com lixo, a segunda é um espiral verde que parece um escorrega e a terceira é uma estatura composta com nove pessoas. A estatura favorita foi o espiral verde porque todos escorregamos no escorrega.

Nota: Anexo I, texto do aluno 9.

Hoje vou contar a minha aventura no par-
que das Nações
Eu fui à torre Vasco da Gama, lá de cima vi-
am-se imensas coisas como o rio, as pessoas, as árvo-
res... além disso também fui ao centro comerci-
al que tem muitas lojas, restaurantes, cinema, etc.
Também fui ao Oceanário e vi de todas as
espécies de animais marinhos como o tubarão
martelo... vi um trabalhador dentro de um tan-
que a dar: caracóis, salmão, pequenos peixes,
caranguejos, camarão, amêijoas e palha às
bralças.

Nota: Anexo I, texto do aluno 15.

Ao identificarem elementos do Parque das Nações nas suas aventuras, os alunos demonstraram possuir já alguns conhecimentos sobre este espaço, nomeadamente a torre e a ponte Vasco da Gama, o Lince, o teleférico, o Oceanário. Na sequência desta tarefa, foi pedido aos alunos que pesquisassem em casa e trouxessem para a aula duas imagens de edifícios ou de espaços que integram o Parque das Nações, para que pudesse ser criado um painel na sala de aula (Figura 2) e, posteriormente, iniciar o segundo momento do projeto – **Atividades investigativas**.

Figura 2
Imagens selecionadas pelos alunos.



Nota: Imagens recolhidas pelos alunos

Entre as imagens que os alunos recolheram destacam-se alguns dos espaços emblemáticos do Parque das Nações: a Torre Vasco da Gama, a Ponte Vasco da Gama, as torres de apartamentos S. Gabriel e S. Rafael, o Oceanário, o jardim das Ondas, o atual pavilhão Altice Arena, a gare do Oriente e a instalação mais recente de Bordalo II, o Lince Ibérico. A primeira etapa de trabalho organizou-se, então, em quatro momentos como ilustra a tabela 12 e permitiu uma importante recolha de informação sobre os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à localização do Parque das Nações, funções e usos dos espaços no presente. Também permitiu conhecer quais os edifícios e espaços que os alunos valorizam ou que lhes despertam interesse e curiosidade, através da pesquisa e seleção de imagens ilustrativas do Parque.

Tabela 12*Etapa 1 – Levantamento de ideias prévias.*

<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>	<i>Momento 3</i>	<i>Momento 4</i>
<i>brainstorming</i> sobre o Parque das Nações: Onde se localiza? Porque acham que se localiza ali? O que esperam encontrar neste espaço?	Escrita do texto <i>uma aventura no Parque das Nações</i>	Recolha de 2 imagens de edifícios ou espaços do Parque das Nações	Partilha das imagens num Painel da sala de aula

Nota: Anexo E.

Para iniciar a **segunda etapa** do projeto, **realização de atividades investigativas**, implicando o aluno na construção do conhecimento (Dias & Hortas, 2015) foi projetado um vídeo sobre o *Antes e o Depois do Parque das Nações* e **colocadas questões** aos alunos como: (i) *O que era?*; (ii) *O que é?*; (iii) *Por que motivo se transformou?*; (iv) *Que construções identificam?*

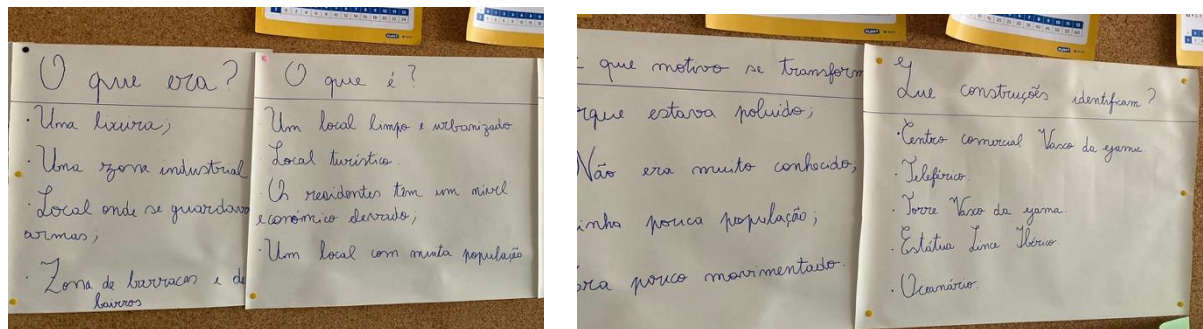
As respostas a estas questões permitiram verificar se os alunos já conheciam o local, se sabiam que o espaço onde se insere o Parque das Nações tem hoje um aspeto diferente do que tinha no início dos anos 90 ou se já tinham conversado com os pais sobre algum aspeto/notícia relacionada com este espaço. As respostas foram escritas em papel cenário (Figura 3) e colocadas na linha do tempo do projeto, na sala de aula. Pretendia-se, através do questionamento, que o professor estimulasse a participação dos alunos, envolvendo-os ativamente na construção das próprias aprendizagens (Galego, 2014), tornando, deste modo, as aprendizagens dos alunos mais significativas.

Os alunos, a partir da visualização do vídeo, identificaram o território que hoje ocupa o Parque das Nações a uma área industrial, um local onde se guardavam armas e uma zona de bairros de barracas e de lixo por oposição às características atuais: um local habitado, com muita população de um nível socioeconómico elevado, turístico, limpo e urbanizado. Também enunciaram alguns dos fatores que associam à transformação/renovação do local: poluição, poucos habitantes e um espaço pouco conhecido na cidade. Relativamente às construções, elementos da paisagem que

identificaram no vídeo, os alunos acrescentam às anteriores, recolhidas nas imagens, o teleférico.

Figura 3

Respostas às questões o Antes do Parque das Nações.

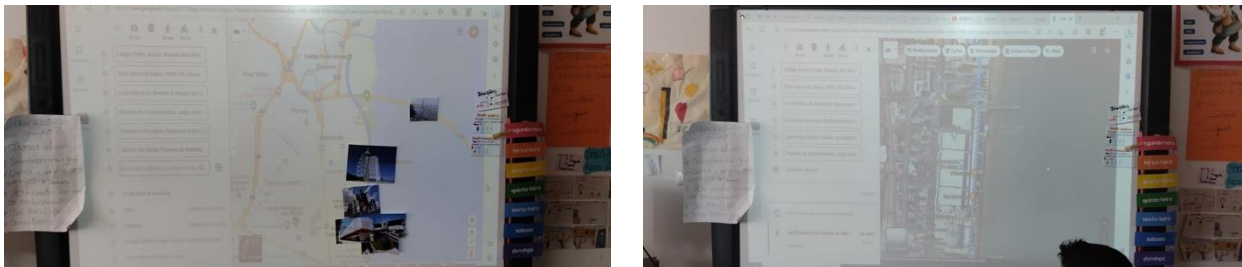


Nota: Respostas dos alunos. Imagem da autora.

Num segundo momento, em grupo, os alunos selecionaram uma das imagens, entre as colocadas no painel, para que pudessem pesquisar sobre a origem do nome, os elementos arquitetónicos presentes e sobre a sua data de construção. Os elementos propostos foram a Torre Vasco da Gama, a Instalação do Lince Ibérico, o Pavilhão do Conhecimento-Ciência Viva, o Oceanário, o Jardim das Ondas e a Ponte Vasco da Gama. Após esta escolha, os alunos de cada grupo ficaram responsáveis por perguntar aos pais e por pesquisarem, individualmente, informações (Anexo J) sobre estes elementos, nomeadamente “*Por que é que o elemento escolhido tem esse nome?*”, “*Por que é que o elemento escolhido tem essa forma/arquitetura?*”, “*Quando é que foi construído?*” e “*Por que é que foi construído?*”.

Com a informação que cada um trouxe de casa, foi proposto a cada grupo de alunos que construísse uma resposta final do grupo a cada uma das questões, de forma sintetizada e sem repetirem informação (Anexo K). Estas respostas seriam utilizadas mais tarde, na construção do folheto. Por exemplo, sobre o *Jardim das Ondas* (Fig. 4), o grupo responsável registou que este espaço era inspirado nas “ondas do mar”, ilustrando a “propagação das vibrações das ondas”. Sobre a data da sua construção, esta situa-se em 1998, para a Expo 98, tendo uma função importante de espaço para relaxar.

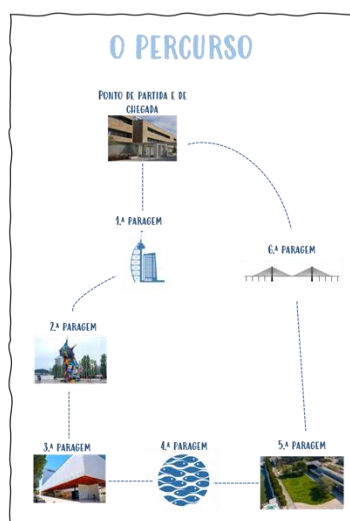
Figura 5
Exploração do Google Maps



Nota: Imagem da autora.

Três dias após a construção do guião de exploração, realizou-se o percurso orientado pelo Parque das Nações, integrando seis paragens correspondentes a cada elemento/espaco, selecionado anteriormente, pelos alunos. De acordo com Almeida e Vasconcelos (2013), as atividades que envolvem deslocações ao exterior da escola visam “enriquecer, vitalizar e complementar aspetos curriculares através da experiência direta.” (p.13) ao mesmo tempo que favorecem a cooperação, concorrendo para a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores (Domingos et al., 2019).

Figura 6
Itinerário didático no Parque das Nações.



Nota: construção própria.

Durante a realização do percurso os alunos necessitavam de realizar diferentes tarefas para recolherem mais informação que completasse os seus registos. Num percurso no meio local, além da tarefa de orientação e localização espacial, a observação, processo pelo qual começa a apreensão e o conhecimento geográfico de uma paisagem (Liceras, 2016), é uma técnica fundamental para recolha de informação e, a partir desta é possível realizar diversas atividades de exploração do mesmo. Neste percurso no Parque das Nações o guião disponibilizado aos alunos incluía, para cada paragem, atividades de descrição escrita do espaço/elemento construído, aplicação de um pequeno questionário às pessoas que passavam na rua, identificação e registo de elementos geométricos nos espaços construídos, desenho dos edifícios ou espaços, registo de elementos representados nas paredes dos edifícios e a identificação dos espaços (Anexo J).

Direcionando a análise para o guião preenchido pelos alunos, na primeira questão era solicitado que observassem a torre Vasco da Gama e registassem o que esta lhes fazia lembrar. Alguns alunos sugeriram que a sua forma fazia lembrar a *vela de um barco*, como ilustra a frase escrita na Figura 7.

Figura 7
Paragem 1 – Torre Vasco da Gama



Nota: resposta de um grupo no guião da visita de estudo.

Na segunda paragem, a instalação do Lince Ibérico, que desde o início suscitou a curiosidade dos alunos, a exploração partiu de um questionário elaborado para aplicar a alguns transeuntes. Assim, os alunos deveriam colocar três questões sobre a instalação, com o objetivo de recolherem informação sobre o animal representado, o autor e os motivos da localização naquele espaço (Figura 8). Alguns inquiridos associaram a

No Oceanário, 4ª paragem do itinerário traçado (Figura 10), os alunos tinham de observar o edifício e identificar: o tipo de material utilizado para representar os animais; os animais ilustrados e a função principal do Oceanário. Entre as respostas à última questão, os alunos reportaram que o Oceanário tinha como função *preservar as espécies marinhas*.

Figura 10
Paragem 4 – Oceanário

4.ª PARAGEM:
OCEANÁRIO

1. OBSERVA OS FAIXEIS.

1.1 QUE TIPO DE MATERIAL É UTILIZADO PARA REPRESENTAR OS ANIMAIS?
Argilitejo

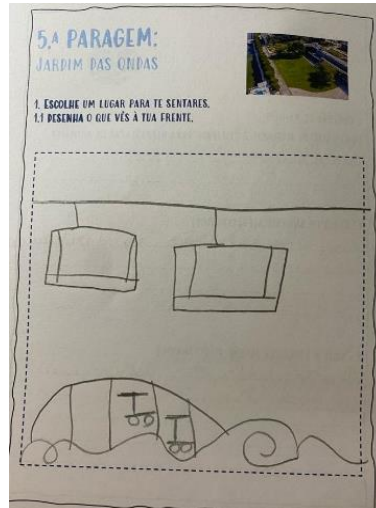
1.2 QUAIS OS ANIMAIS REPRESENTADOS?
Rosal, peixe, tartarugas e tubarões e polvo

1.3 QUAL A PRINCIPAL FUNÇÃO DO OCEANÁRIO?
Serve para preservar as espécies marinhas

Nota: resposta de um grupo no guião da visita de estudo.

Na última paragem, Jardim das Ondas, era solicitada a observação do espaço e a representação do que o aluno observava, à sua frente, a partir do lugar onde estava sentado (Figura 11). Os alunos fizeram representações diversas, como por exemplo os *teleféricos*, a *ponte Vasco da Gama*, as *Ondas* do jardim.

Figura 11
Paragem 5 – Jardim das Ondas



Nota: resposta de um grupo no guião da visita de estudo.

Logo após a realização do percurso, já na escola, oralmente, foi feita uma **sistematização** da informação recolhida. Esta sistematização que partiu dos registos dos alunos, permitiu ampliar em conjunto o conhecimento que já tinham, confrontar as observações feitas no local, comparar registos e rever os textos já produzidos sobre cada elemento construído que foi objeto de estudo. Desta sistematização resultaram também os pequenos textos que constam do folheto (Anexo O) organizado pela turma e que exploraremos mais à frente.

Em síntese, esta segunda etapa do projeto decorreu em cinco momentos (Tabela 13), tendo sido a mais longa, pois para a realização das atividades investigativas foram definidos diversos momentos de trabalho, implicando o envolvimento dos alunos individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo. Os alunos exploraram um vídeo, recolheram informação sobre a imagem que selecionaram a partir de diferentes fontes, exploraram o *Google Maps* para desenhar o itinerário do seu percurso, colaboraram na construção do guião de exploração, realizaram o percurso no Parque das Nações e recolheram informação a partir de diferentes fontes e técnicas e com linguagens diversas, organizaram e sintetizaram informação em diferentes momentos.

Tabela 13*Etapa 2 – Realização de atividades investigativas*

<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>	<i>Momento 3</i>	<i>Momento 4</i>	<i>Momento 5</i>
Visualização do vídeo “ <i>O Antes e o depois do Parque das Nações</i> ” O que era? O que é? Por que motivo se transformou? Que construções identificam? Resposta às questões exploratórias Registo em papel cenário	Seleção das imagens afixadas no painel Questionamento aos pais e realização de pesquisa sobre cada imagem Por que é que o elemento escolhido tem esse nome? Por que é que o elemento escolhido tem essa forma/arquitetura? Quando é que foi construído? “Por que é que foi construído?”	Organização e síntese da informação recolhida sobre cada imagem	Exploração do Parque das Nações com recurso ao <i>Google Maps</i> Definição do itinerário para o percurso exploratório Construção do guião de exploração do Parque das Nações	Realização do percurso no Parque das Nações Trabalho de campo: observação, aplicação de questionário, registos escritos com diferentes linguagens no guião do percurso

Nota: Anexo E

Terminada a segunda etapa, iniciou-se a **terceira etapa**, orientada para a **comunicação de resultados** (Tabela 14). Para esta etapa, tinha sido prevista a sistematização e organização da informação recolhida durante o processo investigativo para a construção do folheto de divulgação do Parque das Nações à comunidade escolar e às famílias. Inicialmente planificou-se que a parte gráfica do folheto fosse da responsabilidade dos alunos, mas os vários constrangimentos decorrentes da falta de tempo em sala de aula não o permitiram. A partir dos textos redigidos pelos alunos e das imagens por eles recolhidas, assumi a tarefa final de “montar” o folheto (Anexo O). A terceira etapa do projeto, mais curta que as anteriores, centrou-se apenas na organização final da síntese e das imagens que integraram o folheto (Tabela 14).

Após a sistematização e organização da informação recolhida no folheto os alunos foram convidados a **comunicar** e a **partilhar** as suas descobertas com as outras turmas, com o colégio e com as famílias. A comunicação, a partilha e o debate sobre as

aprendizagens realizadas permitiram aos alunos a vivência de momentos que potenciaram o desenvolvimento do pensamento crítico e que, certamente, concorreram para a sua formação enquanto cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro” (Dias, 2016, p. 88). Assumindo que “sem comunicação não existe conhecimento” (Santisteban, 2009, p. 14), este momento final revelou-se fundamental para resolver dúvidas, estabelecer relações, desencadear novos debates, podendo melhorar os resultados das aprendizagens (Hernández et al., 2019).

Tabela 14

Etapa 3 – Comunicação dos resultados

<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>	<i>Momento 3</i>
Construção das sínteses dos textos que integram o folheto e seleção das imagens.	Construção do folheto de divulgação do Parque das Nações.	Apresentação do folheto a outras turmas do colégio e às famílias.

Nota: Anexo E.

A *quarta etapa* do projeto centrou-se na **avaliação** do percurso de trabalho realizado e dos resultados alcançados (Tabela 15). Este momento dividiu-se em três partes, sendo a primeira destinada à autoavaliação individual (Anexo M), a segunda à autoavaliação do grupo (Anexo N), a terceira a uma dinâmica em que os alunos tinham de responder por escrito numa folha de papel cenário, a quatro questões dirigidas à turma, que foram anexadas à linha do projeto afixada na sala de aula. As questões eram: “*O que descobriram?*”, “*Qual a atividade de que mais gostaram?*”, “*Se fizessem o percurso novamente, o que mudariam?*” e “*Que relação encontraram entre todos os espaços que visitámos?*”.

Tabela 15

Etapa 4 – Avaliação do percurso

<i>Momento 1</i>	<i>Momento 2</i>	<i>Momento 3</i>
autoavaliação individual	autoavaliação do grupo	questões dirigidas á turma

Nota: Anexo E

Em síntese, respondendo ao primeiro objetivo deste estudo, *Analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento*

a partir do meio local, a análise das atividades planejadas para as quatro etapas do projeto permite identificar que as mesmas assumiram sempre a intencionalidade de conduzir os alunos na construção de conhecimento histórico-geográfico sobre um território a partir de diferentes fontes, documentais, gráficas e cartográficas. O percurso investigativo de construção de conhecimento partiu das ideias prévias dos alunos sobre o Parque das Nações, numa perspectiva construtivista da aprendizagem (Cachinho, 2000; Dias & Hortas, 2015), colocando o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem. Numa etapa seguinte, a visualização de um vídeo permitiu conhecer o passado do território, localizá-lo na cidade, e compreender como se chegou ao espaço urbanizado de hoje. A pesquisa facilitou a construção de conhecimento sobre espaços e elementos que propuseram estudar e o questionamento aos pais, a recolha de informação na internet e o percurso no local disponibilizou-lhes a informação de que necessitavam para ampliar o seu conhecimento sobre o local. Neste percurso, o vocabulário histórico-geográfico foi sendo ampliado, tal como as capacidades de recolha, análise e tratamento de informação a partir de fontes diversas. A comunicação dos resultados/conhecimentos construídos, etapa que encerra um percurso investigativo, quer na modalidade escrita quer na oral, revelou-se fundamental na mobilização de vocabulário, na capacidade de síntese e de organização de um discurso coerente. Às aprendizagens já identificadas, no âmbito do conhecimento e das capacidades, do *saber* e do *saber fazer*, acrescem as aprendizagens que decorrem da realização do trabalho em pequeno grupo, da necessidade de interagir com os outros, questionar, argumentar, tomar decisões, respeitar diferentes pontos de vista, cooperar para o mesmo fim, ou seja, de *saber ser*. Estas são igualmente aprendizagens fundamentais e que necessariamente configuram as características de um trabalho de natureza investigativa (Dias & Hortas, 2015; Cachinho, 2012).

4.2 Competências histórico-geográficas e de cidadania democrática desenvolvidas a partir da investigação sobre o meio local

Identificadas as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo investigativo, importa, agora indicar de que modo essas atividades concorreram para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas e de cidadania pelos alunos a partir da exploração do meio local. Na tabela 16 estabelecemos a relação entre os objetivos específicos definidos para as atividades implementadas e as competências histórico-geográficas e de cidadania que pensamos ter “ajudado” os alunos a desenvolver.

Tabela 16A

Objetivos específicos, competências histórico-geográficas e de cidadania

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas	Competências de cidadania democrática
<ul style="list-style-type: none"> - Visualizar o vídeo; - Recolher informação do vídeo de acordo com as questões orientadoras; - Compreender as mudanças que ocorreram no local; - Comunicar as informações recolhidas. 	<p>(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;</p> <p>(C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais;</p> <p>(D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;</p> <p>(E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais.</p>	<p>Capacidades de escuta e observação;</p> <p>Respeito;</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica do mundo</p>

Nota: Anexo F.

Esta **primeira atividade** ao colocar os alunos perante a tarefa de visualizar/observar um vídeo para a partir dele recolher informação e responder às questões orientadoras, solicitava a sua capacidade de (A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*. A partir da visualização do vídeo era possível construir a história da ocupação daquele espaço para o compreender no presente. Os alunos sugeriram que no passado teria sido “*Uma zona industrial/uma lixeira/zona de*

barracas e de bairros” e atualmente é “Um local limpo e urbanizado/Um local turístico”. Identificaram ainda os motivos que levaram à sua mudança “Porque estava poluído/Tinha pouca população” (Figura 3). Neste processo de descoberta do lugar da sua história e das suas funções no passado e no presente, e das causas para as mudanças, os alunos foram colocados perante situações de aprendizagem que potenciaram o desenvolvimento de capacidades para C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais, para (D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades e, para (E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais.

Para além destas competências histórico geográficas, também foi possível aos alunos, ao envolverem-se nesta atividade, o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, tais como: *Capacidades de escuta e de observação – são aptidões necessárias para notar e compreender o que está a ser dito e a forma como está a ser dito -*, pois era necessário estarem atentos ao vídeo e escutarem os outros durante as suas intervenções no momento das respostas, tal como mostra a Figura 3; o *Respeito*, já que as intervenções tinham importância e eram úteis para a concretização da atividade e este é visto como o olhar para alguém ou algo com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância e utilidade; e *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, que inclui a compreensão numa diversidade de áreas, incluindo esta, pois a recolha de informação permitia construir conhecimento sobre o local em questão, permitindo-lhes saber quais as características daquele espaço antes e atualmente.

No que diz respeito à **segunda atividade**, esta solicitava que os alunos, em casa, selecionassem uma imagem de um espaço/elemento construído no Parque das Nações (Tabela 16B). Após a identificação e seleção do elemento, a pesquisa sobre o mesmo desenvolvia-se segundo um conjunto de questões orientadoras “*Por que é que o elemento escolhido tem esse nome?*”, “*Por que é que o elemento escolhido tem essa forma/arquitetura?*”, “*Quando é que foi construído?*” e “*Por que é que foi construído?*”.

A partir da imagem selecionada e da informação recolhida por cada aluno, na sala de aula organizaram-se pequenos grupos de trabalho com alunos que tinham selecionado e pesquisado sobre o mesmo elemento, para elaborarem em conjunto uma síntese das

informações recolhidas. Durante a realização destas atividades, de pesquisa, organização e síntese da informação, os alunos foram desenvolvendo algumas competências histórico-geográficas como: *A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, uma vez que o trabalho de pesquisa obrigava a que os alunos fossem procurar informação em diversas fontes; *(B) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*, pois para a elaboração da síntese sobre cada elemento do Parque, em cada grupo foi necessário selecionar e organizar a informação que cada aluno recolheu para a partir desta construir o texto final que ilustra as características do elemento que investigaram; *(E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais*, pois através do trabalho de pesquisa os alunos passaram a conhecer melhor aquele espaço, o elemento sobre o qual se encontravam a investigar e as dinâmicas urbanas ocorridas naquele lugar no espaço e no tempo; e, ainda, *(G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, pois as questões de investigação conduziam à necessidade de que se utilizassem conceitos relacionados com a História e com a Geografia “*faz lembrar os mastros de uma caravela/Vasco da Gama que descobriu o caminho marítimo para a Índia/ Vasco da Gama, navegador português*”.

Tabela 16B.*Atividades, competências histórico-geográficas e de cidadania.*

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas	Competências de cidadania democrática
<ul style="list-style-type: none"> - Recolher e selecionar uma imagem do Parque das Nações; - Observar a imagem e identificar elementos; - Selecionar um elemento da imagem para investigar; - Caracterizar o elemento da imagem a partir de questões orientadoras; - Elaborar, em pequeno grupo, uma síntese das características do elemento da imagem estudado. 	<p>(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;</p> <p>(B) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;</p> <p>(E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;</p> <p>(G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.</p>	<p>Cooperação;</p> <p>Respeito;</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica do mundo;</p> <p>Tolerância da ambiguidade</p>

Nota: Anexo F

Para além destas competências, também considero que os alunos, ao envolverem-se nesta atividade, desenvolveram competências de cidadania, tais como: a *Cooperação*, vista como uma aptidão necessária para participar com outros em atividades de modo a atingir os objetivos propostos, já que a elaboração das sínteses implicava que houvesse cooperação entre todos os elementos do grupo de forma a que fosse escrita uma síntese sem informação repetida, tal como o exemplo da Figura 4; o *Respeito* através dos diferentes pontos de vista que pudessem surgir pelos colegas, pois nesta atividade, os alunos foram levados a expressar os seus pontos de vista, a desenvolver o consenso e a fazer cedências sobre o conteúdo que devia integrar as sínteses; o *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, pois através da realização do trabalho de pesquisa, os alunos podiam compreender aquela determinada área e elemento, incluindo aspetos que os caracterizam, de forma a que pudessem construir, posteriormente, a síntese respeitando todos os tópicos solicitados antes de realizarem a pesquisa; e a *Tolerância da ambiguidade*, já que num trabalho de grupo, tal como a elaboração das sínteses, podem sempre existir múltiplas interpretações e neste caso os alunos foram levados a admitir há

outros pontos de vista e que podem estar tão bem adequados como os seus, sendo necessário revelarem uma atitude de abertura para pensar de forma positiva e construtiva.

Na **terceira atividade** foi explorado com os alunos o mapa do Parque das Nações para desenhar e definir, com estes, através do *Google Maps*, um itinerário a realizar (Figura 6). Neste processo os alunos foram levados a localizar elementos já conhecidos na planta, a pensar e tomar decisões sobre qual o percurso mais adequado e exequível a nível de tempo e em que fosse possível visitar e observar por todos os elementos escolhidos e já em estudo (Tabela 16C).

Tabela 16C

Atividades, competências histórico-geográficas e de cidadania.

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas	Competências de cidadania democrática
<ul style="list-style-type: none"> - Definir o itinerário a realizar no Parque das Nações; - Utilizar o <i>Google Maps</i> para desenhar o itinerário; - Refletir e decidir sobre o percurso mais adequado. 	<p>(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;</p> <p>(C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais.</p>	<p>Respeito;</p> <p>Capacidades de escuta e observação;</p> <p>Cooperação.</p>

Nota: Anexo F.

A realização desta atividade ao colocar os alunos perante a leitura de um mapa/planta do bairro, com recurso ao *Google Maps*, para identificar elementos e tomar decisões sobre o traçado mais adequado de um itinerário, respeitando determinadas condições, concorreu para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas como: (A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens* e (C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais*. Acresce que nesta sessão os alunos podiam explorar a localização de um lugar no mapa e/ou perceber qual o trajeto a realizar entre vários pontos, através das TIC, recorrendo a uma outra forma de exploração cartográfica. Ainda para o desenvolvimento destas competências, o recurso à observação e análise de imagens do local permitiu, igualmente, o uso de uma fonte de informação iconográfica. Desta forma os alunos

ficaram munidos de ferramentas que permitem “compreender que o que acontece nos lugares não são acasos” (Callai, 2019, p. 901).

O envolvimento dos alunos nesta atividade também proporcionou o desenvolvimento de competências de cidadania democrática, tais como: o *Respeito* por aquilo que era dito tanto pela professora como pelos colegas, tendo consideração, espírito positivo e sensibilidade para com o outro e as suas perspetivas, sem desvalorizar opiniões diferentes da sua; *Capacidades de escuta e de observação* pelo que estava a ser discutido e a forma como estava a ser discutido, para que através da *Cooperação* entre todos se conseguisse chegar a um consenso, neste caso a definição do percurso. Todos iriam usufruir do percurso e, por isso, era fundamental ouvirem para ajudar no processo de definição de um percurso rentável a nível económico e de tempo.

Relativamente à **quarta atividade** – a realização do percurso no Parque das Nações, este era orientado através de um guião (cf. Anexo L) com o itinerário definido anteriormente pelos alunos e com atividades diversas de recolha de informação a realizar junto dos elementos (Torre Vasco da Gama, Estátua do Lince Ibérico, Pavilhão do Conhecimento, Oceanário, Jardim das Ondas e Ponte Vasco da Gama) que foram selecionados pelos diferentes grupos (Tabela 16D).

Tabela 16D*Atividades, competências histórico-geográficas e de cidadania.*

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas	Competências de cidadania democrática
<ul style="list-style-type: none"> - Observar elementos do meio local; - Recolher informação sobre o meio local; - Estabelecer relações entre os elementos da paisagem local. 	<p>(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;</p> <p>(C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais;</p> <p>(E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;</p> <p>(F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;</p>	<p>Cooperação;</p> <p>Respeito;</p> <p>Conhecimento e compreensão crítica do mundo;</p> <p>Capacidades de escuta e observação;</p> <p>Capacidades linguísticas comunicativas e plurilingues;</p> <p>Capacidade de análise e pensamento crítico.</p>

Nota: Anexo F.

Os alunos tinham de observar os elementos escolhidos, recolher informações através de registos gráficos, escritos, aplicação de questionários. Nos seus registos surgem frases como “*A torre faz-nos lembrar a vela de um barco/O oceanário serve para preservar as espécies marinhas*”. Também estabeleceram relações entre alguns elementos observados e a história do país: “*Muitos espaços relacionados com Vasco da Gama/Que muitos espaços tinham a ver com descobrimentos portugueses/Que os lugares são relacionados com a época dos descobrimentos*” (cf. Anexo N).

Pelas características desta atividade, de contacto, observação e recolha de informação no local que vinha a ser estudado em sala de aula, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver algumas competências histórico-geográficas como: (A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, uma vez que os alunos eram desafiados a utilizar diferentes fontes de informação, os elementos construídos, os questionários, a toponímia, para preencherem os guiões de exploração; (C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais*, que estão presentes no espaço observado e que têm a ver com a história do país (a Expansão Portuguesa) e com a história do local (a Expo 98) e que permitiram aos alunos (E) *Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais*

globais, principalmente no Parque das Nações o motivo pelo qual aqueles elementos se localizavam ali ou porque se construiu aquele espaço com as características que hoje tem. Para além destas competências, os alunos ao estabelecerem relações entre os elementos da paisagem local, ao problematizarem a sua localização, as características e funções dos elementos construídos, eram orientados para *(F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações*, sendo esta uma competência histórico-geográfica que está diretamente relacionada com uma competência de cidadania democrática para a qual a realização do percurso no Parque também concorreu: a *Capacidade de análise e de pensamento crítico*, pois em muitas situações, no decorrer do percurso, os alunos questionavam o porquê de outros elementos se relacionarem com os que já tinham estudado “Por que é que o centro comercial tem o mesmo nome que a Ponte Vasco da Gama?”, “Por que é que há muitos elementos relacionados com os descobrimentos?”.

Ademais, esta atividade também concorreu para o desenvolvimento de outras competências de cidadania, tais como: a *Cooperação* na realização das atividades do guião, pois cada grupo tinha um guião e todos os elementos do grupo tinham de participar na elaboração das respostas; o *Respeito* por opiniões/ideias/perspetivas diferentes da sua já que a construção de uma só resposta para cada uma das questões impulsionou momentos de discussão e de partilha de ideias e, conseqüentemente, a consideração pelo que cada elemento dos grupos dizia; o *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, percebendo que o que acontece em cada lugar não é acaso, mas que existe uma explicação por detrás (Callai, 2019), sendo esta a explicação que os alunos procuravam com as perguntas que iam fazendo oralmente e com a elaboração das respostas necessárias. Era preciso explorar e questionar para conseguir responder; as *Capacidades de escuta e de observação*, para que pudessem compreender o que era para ser feito nas várias atividades, já que eram todas diferentes e solicitavam diferentes competências, e que pudessem ouvir-se uns aos outros; e a *Capacidade linguística comunicativa e plurilingue, para comunicar eficaz e apropriadamente com pessoas que falam a mesma língua ou outra*, pois em algumas tarefas os alunos tinham que estabelecer um diálogo com pessoas que podiam falar ou não a mesma língua e, por isso, tiveram de gerir a comunicação de

forma a obter respostas esclarecedoras sobre o assunto que estava a ser tratado, mais concretamente sobre a estátua do Lince Ibérico.

Por último, a **quinta atividade** de comunicação e avaliação, na qual os alunos divulgaram o conhecimento construído, refletiram sobre o percurso e avaliaram o seu trabalho, tanto a nível individual como em pequeno grupo (tabela 16E).

Tabela 16E

Atividades, competências histórico-geográficas e de cidadania

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas	Competências de cidadania democrática
<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar o conhecimento construído na escola e com a família; - Refletir sobre o percurso de aprendizagem; - Avaliar o trabalho realizado individualmente e em pequeno grupo. 	(G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	Cooperação; Respeito; Capacidades linguísticas comunicativas e plurilingues.

Nota: Anexo F

Nas atividades de divulgação do conhecimento construído e das descobertas sobre o local os alunos necessitavam de mobilizar o novo vocabulário para de forma escrita e oral transmitirem a informação. Pelas tarefas que envolveu, esta atividade concorreu fundamentalmente para o desenvolvimento da competência histórico-geográfica (G) *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção de conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, pois para transmitir o conhecimento que construíram, tanto nos folhetos como no momento de partilha com outras turmas após a realização do percurso, era necessário que fosse mobilizado vocabulário histórico e geográfico “*descobrimientos portugueses/ navegador português/mastros das caravelas/travessia rodoviária entre Lisboa e o Montijo*” (cf. Anexo O).

Tal como aconteceu noutras atividades, esta atividade proporcionou também o desenvolvimento de competências de cidadania, nomeadamente: a *Cooperação*, nos

momentos de autoavaliação dos grupos (cf. Anexo M) em que os alunos deviam decidir entre todos qual o nível a atribuir a cada um dos parâmetros; *o Respeito* pelos colegas que ficavam responsáveis por partilhar com as outras turmas a experiência vivida e o conhecimento e, ainda, associado a isto, *as capacidades linguísticas comunicativas e plurilingues*, já que era necessário transmiti-lo eficazmente, com um discurso claro e rigoroso e de forma a que todos compreendessem o que era dito no momento de partilha.

Para a avaliação pelos alunos, de modo individual e em grupo, do trabalho desenvolvido na sala de aula e no percurso no parque das Nações, optámos por construir dois instrumentos de avaliação: um dos instrumentos foca-se na avaliação individual do aluno nas dinâmicas de trabalho no grupo em sala de aula e no percurso realizado no Parque das Nações; outro instrumento, objetiva a avaliação do desempenho do grupo quer em sala de aula quer no percurso no Parque das Nações (cf. Anexo M).

Definimos para cada instrumento questões fechadas e abertas, sendo que para as questões fechadas definimos indicadores que emergiram dos objetivos definidos para as atividades e dinâmicas de trabalho realizadas e para avaliar estes indicadores os alunos utilizavam a escala de 1 a 5, em que 1 significava um desempenho ou concretização muito fracas e 5 o oposto, o melhor desempenho ou concretização de uma tarefa.

Para o primeiro momento avaliativo, de ***Autoavaliação de cada aluno sobre o seu desempenho no grupo***, o indicador em que afirmam ter tido melhor desempenho reporta-se a *Respeitei a opinião/ideias dos outros*, pois 50% da turma situa-se no nível 5 e 40% no nível 4 (Tabela 17). Também nos indicadores *Consegui chegar a um consenso com o grupo* e *Trabalhei em grupo de forma organizada*, é reportada uma boa avaliação por parte dos alunos. No primeiro, os alunos situaram a sua avaliação entre o nível 4 (50%) e o nível 5 (30%). No segundo, a maior percentagem recai sobre o nível 5 (40%) e sobre o nível 4 (35%). Os indicadores em que os alunos assumem ter tido um pior desempenho reportam-se a *Exprimi a minha opinião/ideias* e *Recolhi em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas*, com 50% e 55% de respostas situadas nos critérios 4 e 5.

Tabela 17.*Autoavaliação do desempenho individual dos alunos no grupo.*

Indicadores de avaliação		Critérios de avaliação										Total	
		1		2		3		4		5			
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1	Exprimi a minha opinião/ideias.	2	10	2	10	6	30	4	20	6	30	20	100
2	Respeitei a opinião/ideias dos outros.	1	5	0	0	1	5	8	40	10	50	20	100
3	Consegui chegar a um consenso com o grupo.	2	10	0	0	2	10	10	50	6	30	20	100
4	Trabalhei em grupo de forma organizada.	0	0	2	10	3	15	7	35	8	40	20	100
5	Recolhi em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas.	5	25	3	15	1	5	4	20	7	35	20	100

Nota. Questionário aos alunos.

Quando confrontados com a questão *O que posso fazer para melhorar a minha participação no grupo no futuro?* Oito alunos (A3, A8, A10, A11, A12, A14, A18, A20) enunciam a importância de participar mais no grupo apresentando sugestões, dando a sua opinião para a construção do trabalho, como nos exemplificam algumas afirmações:

*posso melhorar dizendo mais ideias (A10)**dizer mais sugestões (A3)**dizer um pouco mais as minhas ideias (A8)*

Cinco alunos (A1, A2, A6, A9, A15) reportam-se à recolha de informação como um aspeto a melhorar, como ilustram as afirmações seguintes:

*Recolher mais informação quando estiver a fazer um trabalho de grupo (A1)**Posso ajudar melhorando na recolha de informação (A2)*

Também quatro alunos referem como aspeto a melhorar no seu desempenho no grupo, o saber *trabalhar de forma mais organizada* (A5, A7, A9, A15).

Em síntese, os alunos valorizaram no seu desempenho o *Respeito pela opinião/ideias dos outros*, o *Conseguir chegar a um consenso com o grupo* e *Trabalhar em grupo de forma organizada*, dimensões que situamos nas Atitudes e Capacidades definidas nas CCD, e que consideramos fundamentais na construção de um trabalho

cooperativo, reforçando as ideias já avançadas antes pelos autores Dias e Hortas (2015), Cachinho (2012), García e García (2000), Perrenoud (1995), sobre as potencialidades das atividades investigativas. As fragilidades identificadas, situam-nas na dificuldade em *Exprimir a sua opinião/ideias* e no não cumprimento da tarefa de *Recolha em casa da informação necessária para realizar o trabalho com os colegas*, estas prendem-se com capacidades ao nível da mobilização de conhecimento e da sua comunicação, assim como da recolha de informação, que possam ser considerados na construção do trabalho investigativo. Não deixa de ser importante valorizar a sinceridade dos alunos neste processo, reconhecendo as falhas e apontando soluções de melhoria, deixando transparecer uma atitude de respeito para com o trabalho do grupo, uma dimensão fundamental da sua formação enquanto cidadãos.

Sobre o seu desempenho no percurso realizado no Parque das Nações (Tabela 18), os alunos valorizaram, atribuindo a maior percentagem ao conjunto dos níveis 4 e 5, respetivamente: *Respeitei a opinião/ideias dos outros e, Respeitei as regras definidas para o percurso*, com 89% das respostas; *Realizei com o grupo todas as tarefas que estavam indicadas no guião* e *Consegui chegar a um consenso com o grupo*, com 84% e 79% respetivamente. Tal como na autoavaliação do desempenho no grupo, os alunos voltaram a valorizar as atitudes de respeito e o compromisso assumido com a realização das tarefas propostas, capacidades que evidenciam a importante relação entre as atividades de exploração do meio local e o desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos.

Tabela 18.

Autoavaliação do desempenho individual dos alunos no percurso no Parque das Nações.

Indicadores de avaliação		Critérios de avaliação										Total	
		1		2		3		4		5			
		n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%
1	Exprimi a minha opinião/ideias.	2	11	0	0	5	26	2	11	10	53	19	100
2	Respeitei a opinião/ideias dos outros.	1	5	0	0	1	5	8	42	9	47	19	100
3	Consegui chegar a um consenso com o grupo.	2	11	0	0	2	11	10	53	5	26	19	100
4	Trabalhei em grupo de forma organizada.	0	0	0	0	7	37	6	32	6	32	19	100
5	Respeitei as regras definidas para o percurso	0	0	0	0	2	11	5	26	12	63	19	100
6	Realizei com o grupo todas as tarefas que estavam indicadas no guião	1	5	0	0	2	11	6	32	10	53	19	100

Nota. Questionário aos alunos.

Quando confrontados com a questão *O que aprendi durante o percurso que não sabia antes...* os alunos enunciam alguns conhecimentos sobre o Parque das Nações, em particular a relação deste espaço com a expansão portuguesa (A1, A2, A3, A4), fazendo referência a:

Muitos lugares são relacionados com os descobrimentos portugueses (A1)

Aprendi sobre a época dos descobrimentos (A4)

Na sua reflexão, também fazem referência ao *Lince Ibérico*, em particular à descoberta do seu autor. Além destas reflexões, quatro alunos reportam-se ainda às atitudes e capacidades relacionadas com o respeito, os consensos e o compromisso, uma dimensão muito importante, que nos revela que não associam as aprendizagens apenas a conteúdos:

conseguir chegar a um consenso com o grupo (A7)

aprendi que nem todos temos as mesmas opiniões (A8)

trabalhar em grupo de forma organizada e respeitar as regras (A9)

respeitar a resposta dos outros (A14)

aprendi que é preciso realizar todas as tarefas pedidas (A16)

Emerge ainda, nesta análise das afirmações dos alunos, a importância do trabalho de campo, quer valorizando o contacto com as pessoas, *aprendi que é bom falar com outras pessoas* (A16), quer a observação no local, *o Parque das Nações é muito grande* (A17).

Em síntese, o percurso no Parque das Nações, além de alargar os conhecimentos e as capacidades dos alunos, a partir das tarefas definidas no guião de trabalho, e que se relacionam mais diretamente com as competências histórico geográficas, de localização, de descrição de lugares, de compreensão da localização daquele espaço no contexto da cidade e das suas dinâmicas socio espaciais, concorreu também para o desenvolvimento de CCD, pela necessidade de adotar uma postura de respeito, de compromisso e de estabelecimento de consensos, capacidades que os alunos enunciam entre as aprendizagens realizadas.

Para o segundo momento avaliativo, de ***Autoavaliação do grupo sobre o seu desempenho nas atividades investigativas***, utilizamos os mesmos indicadores e critérios definidos para a autoavaliação (Tabela 18). Sobre a avaliação do desempenho do grupo no trabalho investigativo em sala de aula, cinco dos seis grupos de trabalho priorizaram na sua avaliação que *Todos exprimiram as suas opiniões/ideias* com um nível muito satisfatório, também consideram que foi muito satisfatória a construção de *consensos* e o empenho de todos na recolha *em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas na aula*. Os indicadores avaliados com níveis menos satisfatórios (2 e 3), reportam-se a *Conseguimos chegar a consensos no grupo* e *Trabalhámos em grupo de forma organizada*. Curiosamente o posicionamento dos indicadores, comparando a autoavaliação e a avaliação em grupo não resulta consensual! Os grupos consideram que todos exprimiram as suas opiniões, assim como recolheram, em casa, a informação necessária para a realização do trabalho, indicadores que na autoavaliação não se revelavam tão bem posicionados. Já a questão do trabalho de forma organizada evidencia mais reservas pelos grupos, reportando por exemplo, que era importante ter aprendido mais *a trabalhar em grupo* (G1), e que devem melhorar a sua postura em relação a:

chegar a um consenso (G1)

não discutir tanto (G4)

estar um pouco mais atento (G3)
estar mais atentos e trabalhar mais em grupo (G6)
realizar as tarefas em grupo (G5)
participar mais (G2)

Em relação à avaliação que os grupos fizeram sobre o desempenho no percurso no Parque das Nações, surgem também algumas notas importantes. Mais uma vez, surge valorizada a oportunidade de *todos terem exprimido as suas opiniões/ideias* com um nível muito satisfatório e, de seguida, a apreciação sobre *Respeitámos as regras definidas para o percurso*. Tal como na avaliação do trabalho em sala de aula, alguns grupos consideraram que não conseguiram *trabalhar de forma organizada* e que consequentemente não conseguiram cumprir com todas *as tarefas que estavam indicadas no guião*.

Os resultados encontrados para os diferentes momentos de avaliação informam-nos ainda que este devia ter sido um processo mais participado por todos, envolvendo os alunos na reflexão crítica sobre os resultados da avaliação, procurando encontrar explicações para as convergências e divergências. Contudo, tal não foi possível pelas limitações de tempo que se impuseram no decorrer deste percurso investigativo, tendo sido dada prioridade a tarefas de comunicação e divulgação dos resultados.

Tabela 19.*Autoavaliação do desempenho do grupo nas atividades investigativas.*

Indicadores de avaliação		Critérios de avaliação				
		1	2	3	4	5
<i>Na sala de aula</i>						
1	Todos exprimiram as suas opiniões/ideias			1		5
2	Houve respeito pelas opiniões/ideias de todos.			2	3	1
3	Conseguimos chegar a consensos no grupo.			1	1	4
4	Trabalhámos em grupo de forma organizada.		1	1	2	2
5	Todos recolhemos em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas na aula.			1	1	4
<i>Durante o Percurso no Parque das Nações</i>						
1	Todos exprimiram as suas opiniões/ideias				1	5
2	Houve respeito pelas opiniões/ideias de todos.			1	2	3
3	Conseguimos chegar a consensos no grupo.			1	1	4
4	Trabalhámos em grupo de forma organizada.		1	1	3	1
5	Respeitámos as regras definidas para o percurso				2	4
6	Realizámos todas as tarefas que estavam indicadas no guião			2	1	3

Nota. Questionário aos alunos.

Em síntese, estamos em condições de afirmar que o percurso investigativo que construímos com os estudantes permitiu-lhes, não só, a construção de saberes e o desenvolvimento de capacidades de análise, questionamento crítico e pesquisa sobre o meio que habitam diariamente e que contribuem para que se tornem cidadãos mais competentes histórica e geograficamente, concorreu também para o desenvolvimento de competências de cooperação (respeito, responsabilidade, estabelecimento de consensos) que os mesmos valorizam e que, o quadro teórico que sustenta este estudo afirma serem fundamentais para que se tornem cidadãos democraticamente participativos.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo a resposta à problemática *A exploração da cidade através da realização de atividades investigativas, que impliquem a interação dos alunos com o meio, potencia a construção de aprendizagens sobre o espaço próximo e o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática.*

Assim sendo, as conclusões deste estudo encontram-se organizadas de acordo com os objetivos definidos para responder à problemática, mobilizando as sínteses que em cada um permitiram, a partir da análise dos dados recolhidos, responder à intencionalidade do percurso investigativo.

No que respeita ao primeiro objetivo, *analisar as características de um processo investigativo potenciador da construção de conhecimento a partir do meio local*, concluiu-se que a partir das atividades investigativas em que os alunos se envolveram, foi possível potenciar a construção de conhecimento sobre a cidade/o local que o aluno diariamente habita, quer porque reside no território, quer porque frequenta o colégio que nele se localiza. Este processo organizou-se em três etapas, partindo dos **conhecimentos prévios dos alunos**, do seu conhecimento relativamente ao Parque das Nações, foi possível criar a motivação para a realização do projeto. O **desenvolvimento do processo investigativo**, para o qual foram implementadas diversas atividades, incluindo (i) o questionamento crítico; (ii) a pesquisa e análise de informação através do questionamento a familiares, em documentos e em imagens; (iii) a construção de um percurso de exploração do meio local; (iv) a realização do percurso acompanhado de trabalho de campo; (iv) a análise da informação recolhida e o seu tratamento para a construção do produto final – o folheto do Parque das Nações. E, por fim, a **divulgação e avaliação** do processo, em que os alunos partilharam com outras turmas e com as famílias o conhecimento que construíram e avaliaram o seu desempenho ao longo de todo o processo.

Para o segundo objetivo, *analisar as competências histórico-geográficas e de cidadania desenvolvidas pelos alunos a partir do envolvimento num projeto investigativo que valoriza o meio local como recurso didático*, constatou-se que ao envolver os alunos num projeto de investigação sobre o meio local foi possível potenciar o desenvolvimento de **competências histórico-geográficas** e de cidadania, uma vez que as inúmeras estratégias em que os alunos se envolveram permitiram o desenvolvimento de capacidades e de atitudes e a construção de conhecimentos diversos. Embora o

desenvolvimento efetivo das competências que iremos identificar careça de um maior tempo de trabalho e do envolvimento mais prolongado dos alunos em atividades que apelem à mobilização de diferentes capacidades, as atividades realizadas antes, durante e após a exploração do meio local desencadearam processos que concorreram para o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, as principais competências que este projeto permitiu que os alunos começassem a desenvolver, no âmbito histórico-geográfico foram:

(A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;*

(B) *Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*

(C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais;*

(E) *Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais. (Hortas & Dias, 2017, p.289)*

As habilidades para ***Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens***, foram promovidas na Etapa 1 do projeto, quando os alunos foram convidados a recolher imagens sobre o Parque das Nações para, a partir destas, se despoletar o questionamento e o processo investigativo. Também na Etapa 2, os alunos desenvolveram esta competência, através da visualização do vídeo e reconhecimento da história do Parque das Nações, do questionamento aos pais sobre a história do território, da pesquisa na internet sobre cada imagem do Parque das Nações que tinham selecionado, da identificação dos espaços recorrendo ao *Google Maps* e do trabalho de campo, focado na observação, aplicação de questionários, registos escritos e gráficos no guião do percurso.

A competência ***Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa***, decorre da recolha de informação que os alunos realizaram a partir de diferentes fontes e em diferentes momentos do projeto, que puderem mobilizar em diferentes etapas do processo investigativo e na construção do produto final. São exemplo, as imagens que selecionaram para a construção do percurso exploratório no Parque das Nações que decorreu da recolha e análise prévias de informação e o folheto final que resultou da informação recolhida e tratada em etapas anteriores, a partir das imagens selecionadas.

Para a terceira competência, ***Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais culturais e naturais***, contribuíram os textos sobre uma aventura imaginada pelos alunos, a visualização do vídeo em que era contada a história

do local, a sua localização no contexto urbano, os fatores que potenciaram a construção do atual Parque das Nações no tempo e no espaço. Também a definição do itinerário com recurso ao *Google Maps*, colocou os alunos perante a necessidade de mobilização e aprendizagem de destrezas cartográficas, de localização e orientação espacial. Por fim, a construção do guião de exploração desafiou os alunos na escolha do melhor percurso, dos locais para observação e dos elementos a observar.

A última competência identificada, intitula-se *Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais* e para esta concorreram todas as atividades desenvolvidas, desde o momento de recolha das ideias prévias dos alunos à apresentação/comunicação a outras turmas e às famílias dos resultados alcançados através do folheto construído por todos.

Paralelamente a estas competências, os alunos desenvolveram também capacidades no âmbito da competência *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, pois exigia-se rigor na linguagem e nos conceitos utilizados quer na comunicação oral quer na escrita.

Além das competências histórico-geográficas, foi ainda potenciado o desenvolvimento de competências de cidadania, em particular de **cidadania democrática**, pois tal como refere Callai (2019) “estudar a cidade pode ser um caminho para a formação cidadã” (p.902) e, no caminho trilhado, os alunos confirmaram ter desenvolvido algumas competências, entre as quais destacamos o *Respeito*, a *Cooperação*, a *Capacidade de análise e pensamento crítico*, o *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, as *Capacidades de escuta e observação* (Conselho da Europa, 2016).

O *Respeito*, ou seja o “olhar para algo ou para alguém com consideração, espírito positivo e estima, partindo do princípio de que tem importância, utilidade ou valor intrínseco” (Conselho da Europa, 2016, p.8) foi desenvolvido a partir de praticamente todas as atividades em que os alunos necessitassem de estar a trabalhar em grupo, implicando-os na discussão/partilha de ideias, consensos, valorização das ideias dos outros, reconhecendo que há outros pontos de vista que tal como os seus também podem estar adequados, necessitando para tal de revelar uma atitude de abertura para pensar o mundo de forma positiva e construtiva. A *Cooperação*, aptidão necessária para participar

plenamente com outros em atividades, tarefas e projetos de modo a atingir os objetivos propostos (Conselho da Europa, 2016), foi transversal a todas as tarefas em que os alunos foram envolvidos: a realização de pequenas sínteses em grupo, a construção de um percurso no meio local e preenchimento do guião de exploração em grupo, a realização de trabalho de campo, a organização e análise da informação recolhida. Nestas importava criar espaços para cada um expressar os seus pontos de vista e opiniões, chegar a consensos, fazer cedências, realizar ações conjuntas, definir e estabelecer objetivos para o grupo, ajudar os outros e, reconhecer e resolver conflitos no grupo (Conselho da Europa, 2017).

O desenvolvimento da *Capacidade de análise e de pensamento crítico* decorreu fundamentalmente das atividades realizadas na preparação do itinerário e na realização do percurso exploratório no meio local, das atividades em que os alunos descobriram o espaço, o analisaram e questionaram, para identificarem e interpretarem o significado ou significados de cada elemento da paisagem, comparando-os, relacionando-os entre si e com outras referências que possam ter. Neste processo os alunos foram levados a fazer juízos de valor, compreender e avaliar, apreender, situar/localizar no espaço e no tempo e reunir resultados (Conselho da Europa, 2017). Próxima desta competência, a competência *Conhecimento e compreensão crítica do mundo*, incide fundamentalmente no desenvolvimento do pensamento crítico e no conhecimento, resultando, neste estudo, do desenvolvimento pelos alunos da capacidade de conhecerem o território onde diariamente se movem: observar o contexto territorial, formular perguntas, pesquisar informação em diferentes fontes, analisar informação (Claudino & Mendes, 2021; Esteves, Hortas & Mendes, 2018; Cachinho, 2000), compreender o seu passado, os seus significados e usos no presente, numa perspetiva crítica. Em síntese apropriar-se do espaço, refletindo de forma crítica sobre o mesmo e desenvolvendo uma cidadania com consciência territorial crítica (Hortas, 2023).

Por fim, o desenvolvimento de *Capacidades de escuta e observação*, foram essenciais em todo o processo investigativo, para compreender o que está a ser dito e a forma como está a ser dito e, ainda, para perceber o comportamento não verbal das outras pessoas (Conselho da Europa, 2016). Recorrendo a fontes diversas os alunos foram levados a interpretar e comunicar em diferentes linguagens, a desenvolver competências

de escuta ativa e de observação do local, dos seus usos, dos comportamentos das pessoas, das semelhanças e diferenças entre os espaços.

Em suma, a discussão e reflexão a partir dos resultados alcançados pelos alunos, envolvidos nas atividades investigativas, e que permitem dar resposta a cada um dos objetivos que orientou este estudo, confirmam que são diversas as competências *histórico-geográficas e de cidadania democrática* que os alunos desenvolvem quando são potenciadas experiências didáticas que mobilizam as *atividades investigativas* e a *interação com o meio* como estratégia para *explorar a cidade*.

REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Concluído o presente estudo, é importante refletir sobre o trabalho desenvolvido, construindo uma reflexão crítica que assenta em três aspetos: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por fim, (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

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

Por isso, esta deve ser uma prática recorrente ao longo de toda a minha ação didático pedagógica, para que haja desenvolvimento, pois segundo Santos (2011), um professor deve enfatizar as suas potencialidades e assumir as suas fragilidades como um ponto de partida para a reflexão e mudança da ação. No que diz respeito ao contributo da experiência desenvolvida na PES II, nos dois ciclos de ensino, esta revelou-se fundamental e enriquecedora para mim, uma vez que me permitiu contactar com a realidade vivida nas escolas, quer públicas, quer privadas e intervir. A intervenção pedagógica revela-se importante na formação de professores para que estes possam adquirir alguma experiência e vivenciá-la. Deve, portanto, existir um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional (Nóvoa, 1992).

Em ambos os ciclos foi possível contactar com diferentes metodologias, diferentes realidades, planificar atividades e gerir recursos, valorizando as necessidades de cada turma e de cada aluno, individualmente. Destas práticas, levo a convicção da necessidade de prestar maior atenção a cada aluno e à relação que se deve criar com os mesmos, promovendo um clima favorável para o desenvolvimento de aprendizagens. Além disto, também é necessário que exista diversidade e disponibilidade de materiais e recursos necessários para concretizar as atividades.

Relativamente à experiência no processo de investigação, esta teve alguns altos e baixos devido ao tempo disponível para a realização de todas as atividades planeadas, sendo que foi necessário prescindir de algumas para que se pudessem realizar outras mais importantes. Através desta experiência pude perceber que é possível aprender temas relacionados com a História e Geografia e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências histórico-geográficas e de cidadania democrática, recorrendo ao meio local, à exploração do mesmo e à potencialidade de recursos que este tem para oferecer.

Por fim, para além de todas as aprendizagens que construí ao longo da PESII, esta também me fez perceber as minhas potencialidades e fragilidades. Como tal, constatei que uma das minhas fragilidades era a gestão do tempo e esta, segundo Abreu (2000), é considerada chave para a aprendizagem. Os alunos tinham ritmos de trabalho diferentes e, em alguns casos, não apresentavam o melhor comportamento e isso dificultou, muitas vezes a concretização das atividades. Como potencialidade destaco a minha relação com os alunos, fundamental para um clima propício ao desenvolvimento de aprendizagens e para a gestão dos momentos de diálogo, de instrução ou de exploração de conteúdos.

A reflexão que tenho vindo a desenvolver leva-me a fazer um balanço positivo relativamente ao meu desempenho, ainda que considere que existem aspetos em que terei de ser mais cuidadosa no futuro, mais atenta, antecipando situações, tentando sempre melhorar em cada novo desafio. O processo formativo que vivenciei foi fundamental no meu percurso, na minha evolução quer a nível pessoal, quer a nível profissional, desenvolvendo competências que garantam a reflexão crítica necessária para que a minha ação concorra para uma efetiva mudança nos alunos com quem a construo e que dela participam.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abreu, S. A. T. (2000). *A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à retaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um Estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Porto: Universidade do Porto.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia prático para atividades fora da escola*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Alves, C. S.. (2021). *A produção de resumos na aula de Português: um método de aquisição de conhecimentos históricos*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78089>
- Antunes, I. A. (2015). *Da Monodocência à Monodocência Coadjuvada*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/11013>
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Ediciones Morata.
- Barata Salgueiro, T. (2001). *Lisboa Periferia e Centralidades*. Celta.
- Berk, L. (2015). *Child Development*. Pearson Higher Education AU.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgeo*, 15, 73-90.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67. <http://www.redalyc.org/pdf/478/47826850007.pdf>
- Callai, H. (2010). Escola, cotidiano e lugar. In Heidrich, A., Heidrich, B., Costa, C., Suertegaray, D., Maia, D., Campos, E., Puntel, G., Marafon, G., Callai, H., Venturi, L., Rossato, M., Kinn, M., Venturi, M., Buitoni, M., Rego, N., Firkowski, O., Vianna, P., Rosselvelt, R., & Santos, J., *Coleção explorando o ensino: Geografia*, pp. 25 – 42. Ministério da Educação. http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=25
- Callai, H. (2014). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, A. C.;

- Callai, H., Kaercher, N. A., *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Ed. Mediação.
- Callai, H. (2019). Cidade: conceito e conteúdo – aportes para a formação do professor numa perspectiva sociocrítica. In Hortas, M., Dias, A. & Alba, N. (2019), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 899 – 906). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Canals, R. & Gonzalez, N (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. In A. & Santisteban, *Didáctica del conocimiento del Medio Social Y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 41-61). Editorial Síntesis.
- Carvalho, J., Silva, A. C. & Pimenta, J. (2006). Uso da escrita em diferentes disciplinas escolares: construção ou reprodução de conhecimento?. *Atividades de escrita (nas diferentes disciplinas) e aprendizagem: actas*. (pp. 21-31). Universidade do Minho.
- Castellar, S. (2009). Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In Pereira, M. G., *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, pp.37-45. Universidade Academia de Humanismo Cristiano.
- Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus Editora.
- Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Cavalcanti, L. (2022). Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. *REIDICS*, 10, 42-58.
- Claudino, S., & Mendes, L. (2021). Project “we propose!” territorial citizenship and curricular innovation in portuguese geographical education, *Didáctica Geográfica*, 22, 47-71
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Conselho da Europa.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de*

- Investigação: análise de dados*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J. M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora LDA.
- Dias, A. (2016) História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63 – 90.
- Dias, A., & 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.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. M. (2017). *Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no Ensino Básico (6-12 anos)*. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia, (pp. 639-648).
- Dinis, R., & Roldão M. (2002). 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.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 6.º Ano*.
- Esteves, H., Hortas, M.J., & Mendes, L. (2018). *Fieldwork in Geography Education: an experience in initial teacher training program*. *Didáctica Geográfica* n.º 19, pp. 77-101.
- Estrada, C. M. C. (2013). *A compreensão evolutiva do ensino e da aprendizagem como promoção da melhoria da prática docente* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15991>
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Extremera, A. B., & Gallegos, A. G. (2008). Las actividades físicas en la naturaleza en el

currículo actual: contribución a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos Outdoor activities in the present curriculum: contribution to the education for citizenship and human rights. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 4, pp. 48-53.

Galego, C. (2014). *O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3380/1/DissertMestradoClaudiaMariaMedeirosGalego2015.pdf>

García, J., & García, F. (2000). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada Editora.

Girão, O., & Lima, S. R. (2013). O ensino da Geografia versus leitura de imagens: resgate e valorização da disciplina pela "alfabetização do olhar". *Geografia Ensino & Pesquisa*, 17 (2), pp. 88-106.

Hernández, A., Guillén, R. & Gurría, J. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. In Hernández, A. (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 56-71. Piramide.

Hortas, M. J., & Campos, C. (s.d.). Saber pensar-se no espaço. (Texto não publicado)

Hortas, M. J., & Dias, A. (2004). Metodologia das Ciências Sociais: a História, a Geografia, o Estudo do meio Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. *Revista Interações*, 13, pp. 20-34.

Hortas, M. J., & Dias, A. G. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, G. Santos, M. Cardoso, J. Sousa, E. Silva & C. Teixeira (Eds.), *Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 285-293). Instituto Politécnico de Bragança.

Hortas, M. J. (2023). *La formación inicial de maestros en contextos de diversidad*

- cultural: aportaciones desde la didáctica de la Geografía*. [Tesi Doctoral. Doctorat em Educació – Facultat de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona].
- Jaraíz, F. (2019). Los recursos cartográficos online y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico. In Hernández, A. (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 155-174. Piramide.
- Klein, L. F. (1997). *A formação do professor à luz da Pedagogia Inaciana* [Apresentação de póster]. Congresso Inaciano de Educação A pedagogia inaciana rumo ao século XX. Brasil.
- Leitão, I. A. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/13803>
- Liceras, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. In A. Liceras & G. Romero, *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 141-161). Pirámide.
- Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Articulação com o Perfil dos Alunos, Estudo do Meio, 3.º Ano, 1.º Ciclo. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 1º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 2º*

- ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 3º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 4º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf
- Moura, Brito, G. M., & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*, pp. 291-301.
- Neves, M. R. (2014). *Organização do espaço educativo: «quebrar» a rotina*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/24091>
- Novak, J. D., Rabaça, A., & Valadares, J. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais TM como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas*. Lisboa: Plátano.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, 13-33. Lisboa: Dom Quixote.
- Patrício, M. F. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (pp. 127-133). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Projeto Educativo da Instituição onde se realizou a PES II no 1.º CEB.
- Projeto Educativo da Instituição onde se realizou a PES II no 2.º CEB.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (Coords.). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Editorial Síntesis.

- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Pactor.
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía*. Ediciones del Serbal.
- Souza, V. (2011). A construção do conhecimento sobre a cidade e sobre o urbano na formação inicial do professor de geografia. In Cavalcanti, L. S. & Morais, E. M. B., *A cidade e seus sujeitos* (pp. 109 – 127). Editora Vieira.
- Toso, C., Callai, H., & Moraes, M. (2022). Proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais nos anos iniciais. *REIDICS*, 10, 169-188.
- Vieira, I. M. A. (2019). *Avaliar para aprender nas disciplinas de inglês e matemática no ensino secundário*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/37477>
- Vigotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. FPCEUL, Educa.

ANEXOS

| | " | | "

Anexo A. Materiais utilizados nas atividades implementadas

B	I	N	G	O
6	16	32	42	63
9	20	35	49	64
12	27	40	54	81

B	I	N	G	O
8	24	45	64	81
18	30	50	72	90
21	36	60	80	100

**DESAFIO DE
CÁLCULO
MENTAL**
PREPARADOS?



1

1.

$$711 + 88 = ?$$



2

2.

Metade de 14 é

_____.

3

3.

$$11 \times 4 = ?$$



4

4.

$$6 \times 8 = ?$$



5

5.

$$599 - 199 = ?$$



6

6.

$$787 - 53 = ?$$



10

7.

O triplo de 5 é

_____.



11

8.

$$16 : 4 = ?$$



10

9.

$$6 : 3 = ?$$



10

10.

$$1132 + 457 = ?$$



11

A vigilante Ângela tem 18 tabuleiros com pães para as turmas do 1º ciclo. Cada tabuleiro tem 23 pães. Quantos pães tem a Ângela?

O Dinis tem, no total, 17 páginas completas da caderneta dos cromos. Cada página tem 12 cromos. Quantos cromos tem o Dinis?

A vigilante Cátia tem 115 maçãs para distribuir pelas 5 turmas do 3º ano. Quantas maçãs vai a vigilante Cátia entregar a cada turma?

A professora Matilde fez 54 queques para o aniversário do irmão. Cada convidado comeu 3 queques. Quantos convidados estavam na festa?

O Manuel trouxe 24 gomas para os 4 elementos da sua ilha, a contar com ele. Com quantas gomas ficou cada elemento?

A Leonor trouxe 2 pacotes de chupa-chupas para partilhar com os amigos. Cada pacote tinha 27 chupa-chupas. Quantos chupa-chupas trouxe a Leonor?

A Hossana tem 47 euros. Se a Hossana perder 3 euros por dia durante uma semana, quantos euros lhe restam?

Os 5 xilofones soprano da sala de música têm no total 80 teclas. O professor Carlos viu que estavam 17 teclas no chão da sala. Quantas teclas ainda estavam nos xilofones?

O triplo de 9 é...

36 é o dobro de...

O quádruplo de 7 é...

60 é o quádruplo de...

O quádruplo de 22 é...

52 é o quádruplo de...

81 é o triplo de...

O dobro de 17 é...

Como se escreve 47 em numeração romana?

Como se escreve 124 em numeração romana?

Como se escreve 555 em numeração romana?

Como se escreve 1071 em numeração romana?

Como se escreve 31 em numeração romana?

Como se escreve 79 em numeração romana?

Como se escreve 321 em numeração romana?

Como se escreve 2500 em numeração romana?

Qual é o número representado por XIX?

Qual é o número representado por XLIX?

Qual é o número representado por DII?

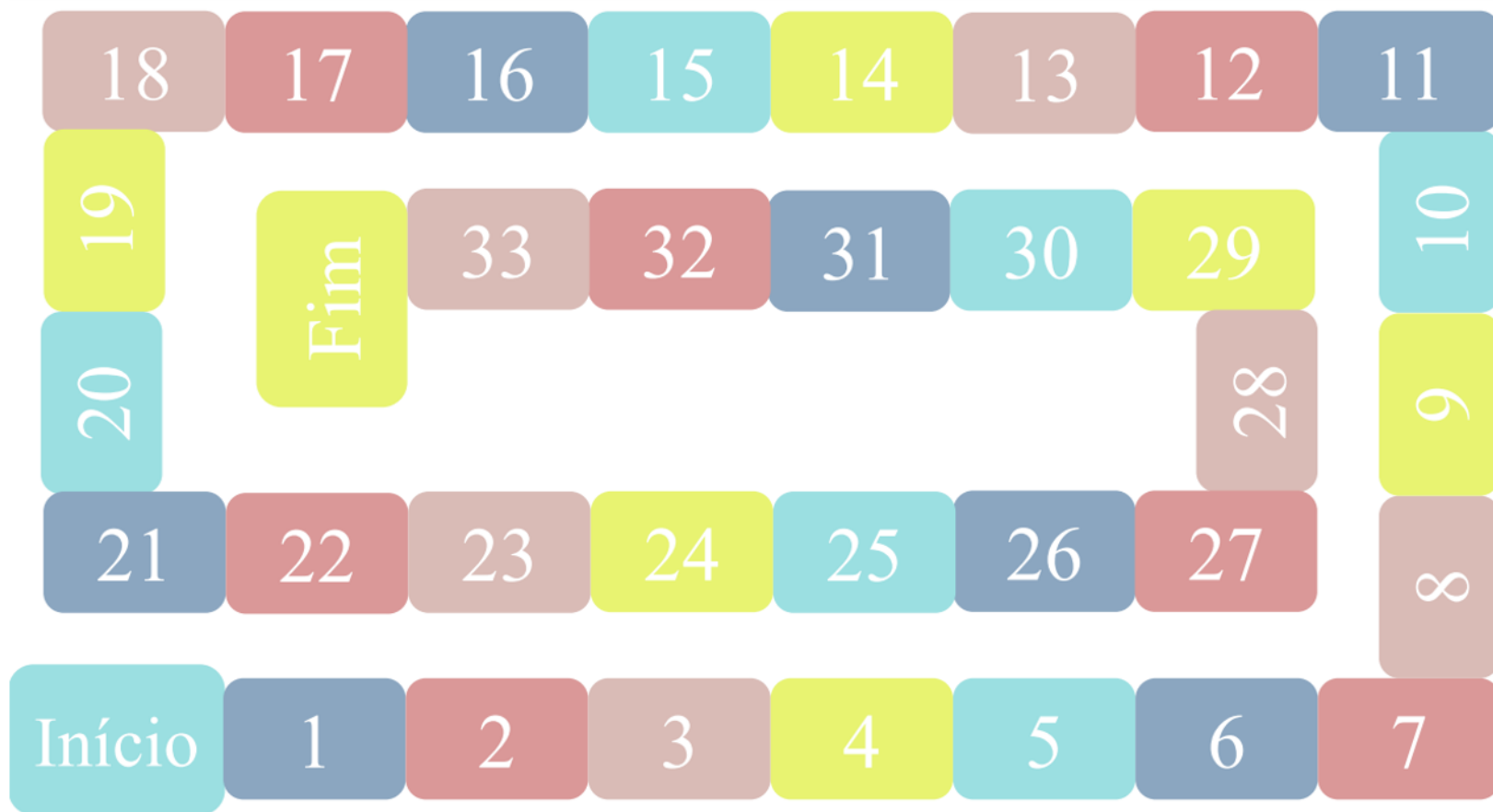
Qual é o número representado por DCCLXV?

Qual é o número representado por MMCCXXIII?

Qual é o número representado por XXV?

Qual é o número representado por CXII?

Qual é o número representado por XCI?



Anexo B. Grelhas de registo observação utilizadas na prática pedagógica de 1.º CEB

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 03/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Utiliza estratégias de resolução de problemas	Coopera com os colegas na realização das tarefas.	Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	2	3	NO
AA	2	3	3	3	NO
CD	3	3	3	3	NO
Di	2	3	2	2	NO
Fer	2	3	3	3	NO
G	1	2	3	2	NO
H	3	3	3	3	NO
Is	2	3	3	3	NO
JB	1	1	3	2	NO
JC	2	3	3	3	NO
LS	NO	3	3	3	NO
LD	NO	NO	NO	NO	NO
LC	3	3	3	3	NO
Lou.	3	3	3	3	NO
Man.	1	2	3	2	NO
Mª C.	3	3	2	3	NO
Mat.	3	3	2	3	NO
Q	2	3	3	3	NO

Raf.	1	2	2	2	NO
Sal.	3	3	2	3	NO
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado					

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 04/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos							
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Realiza as tarefas autonomamente	Utiliza a palavra de forma audível	Partilha com os colegas as suas produções	Respeita as opiniões dos colegas	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista
AP	3	3	1	NO	NO	3	NO
AA	3	3	3	3	NO	3	3
CD	3	3	3	NO	NO	3	NO
Di	2	2	2	3	NO	2	3
Fer	3	3	1	3	NO	3	3
G	2	3	3	3	NO	3	3
H	3	3	3	NO	NO	3	NO
Is	2	3	3	3	NO	3	3
JB	2	2	3	3	NO	2	3
JC	3	3	3	3	NO	3	3
LS	3	3	3	NO	NO	3	NO
LD	3	3	2	2	NO	3	NO
LC	3	3	3	NO	NO	3	NO
Lou.	3	3	3	3	NO	3	3
Man.	2	3	3	3	NO	3	3
Mª C.	3	3	3	3	NO	3	3
Mat.	3	3	2	NO	NO	3	NO
Q	3	3	3	1	NO	2	3
Raf.	2	2	3	3	NO	3	3
Sal.	3	3	2	NO	NO	3	NO
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 05/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos							
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Utiliza estratégias eficientes para produzir o resultado de um cálculo.	Escreve um texto individualmente	Escrever sem erros ortográficos	Coloca-se no lugar do outro	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	1	3	2	NO	3
AA	3	3	3	3	3	NO	2
CD	3	3	3	3	3	NO	2
Di	3	3	3	3	3	2	1
Fer	2	3	3	3	2	3	2
G	2	3	3	3	3	NO	3
H	3	3	3	2	3	NO	3
Is	2	2	3	3	2	NO	1
JB	2	2	3	3	3	3	3
JC	3	3	3	3	3	3	3
LS	3	3	3	3	3	NO	3
LD	NO	3	NO	NO	NO	NO	3
LC	3	3	3	3	3	NO	3
Lou.	3	3	3	2	3	3	3
Man.	3	3	3	3	3	NO	3
Mª C.	3	3	3	2	3	NO	3
Mat.	3	3	2	3	3	NO	3
Q	2	2	3	3	3	2	3
Raf.	2	2	3	3	2	3	2
Sal.	3	3	3	2	3	NO	3
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	3
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado							

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 05/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: Educação Física			
Indicadores específicos							
Alunos	Realiza batimentos de bola com a raquete sem a deixar cair no chão	Salta à corda de forma contínua	Coopera com o par ou com a equipa na execução das atividades.	Respeita as instruções que foram dadas			
AP	2	2	2	2			
AA	3	3	3	3			
CD	3	2	3	3			
Di	2	2	2	2			
Fer	2	2	2	2			
G	2	2	2	2			
H	3	3	3	3			
Is	2	2	2	2			
JB	3	3	2	2			
JC	3	2	3	2			
LS	3	2	3	3			
LD	2	1	2	2			
LC	3	2	3	3			
Lou.	3	2	3	3			
Man.	3	2	3	2			
Mª C.	3	3	3	3			
Mat.	2	3	3	3			
Q	2	1	1	1			
Raf.	3	2	3	2			
Sal.	3	2	3	3			
Seb.	NO	NO	NO	NO			
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado							

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO									
Data: 08/05/2023			Turma: 3.º D			Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos									
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Coloca-se no lugar do outro.	Respeita as opiniões dos colegas.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Lê em silêncio e autonomamente.	Colabora com os pares no jogo.	Utiliza estratégias eficientes para produzir o resultado de um cálculo.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	3	3	1	3	2	3	2
AA	3	3	3	3	3	3	3	3	2
CD	3	3	3	3	2	3	3	3	2
Di	2	3	2	2	3	3	3	3	2
Fer	2	3	3	3	2	3	2	3	2
G	2	2	2	2	3	3	2	3	2
H	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Is	2	3	3	3	3	3	3	3	2
JB	2	2	1	2	3	3	2	3	2
JC	2	2	3	2	3	3	3	3	3
LS	3	3	3	3	2	3	2	3	3
LD	3	3	NO	NO	NO	3	NO	NO	2
LC	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Man.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mª C.	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Mat.	3	3	3	3	2	3	2	3	3
Q	2	2	1	3	3	3	2	3	3
Raf.	2	2	3	3	3	3	2	3	2

Sal.	3	3	3	3	2	3	2	3	3
Seb.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 09/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Escreve o que escuta.	Escreve sem erros ortográficos.	Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	2	1	3
AA	2	3	3	2	3
CD	3	3	3	2	3
Di	2	3	2	2	3
Fer	2	3	3	3	3
G	1	2	3	2	3
H	3	3	3	2	3
Is	2	3	3	3	3
JB	1	1	3	2	3
JC	2	3	3	2	3
LS	3	3	3	2	3
LD	3	3	NO	NO	3
LC	3	3	3	2	3
Lou.	3	3	3	3	3
Man.	2	2	3	2	3
Mª C.	3	3	2	3	3
Mat.	3	3	2	2	3
Q	2	3	3	2	3
Raf.	2	2	2	2	3
Sal.	3	3	2	1	3
Seb.	3	3	3	2	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 10/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Utiliza estratégias de resolução de problemas.		Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	2		3
AA	2	3	3		3
CD	3	3	3		3
Di	2	3	2		3
Fer	2	3	3		3
G	1	2	3		3
H	3	3	3		3
Is	2	3	3		3
JB	1	1	3		3
JC	2	3	3		3
LS	3	3	3		3
LD	NO	NO	NO		NO
LC	3	3	3		3
Lou.	3	3	3		3
Man.	1	2	3		3
Mª C.	3	3	2		3
Mat.	3	3	2		3
Q	2	3	3		3
Raf.	1	2	2		3
Sal.	3	3	2		3
Seb.	3	3	3		3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO									
Data: 11/05/2023			Turma: 3.º D			Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos									
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Realiza tarefas autonomamente.	Respeita as opiniões dos colegas.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Lê em silêncio e autonomamente.	Utiliza a palavra de forma audível.	Partilha com os colegas as suas produções.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	1	3	2	3	NO	NO	2
AA	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
CD	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
Di	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
Fer	2	3	3	3	2	3	NO	NO	2
G	2	3	3	3	3	3	NO	NO	2
H	3	3	3	2	3	3	NO	NO	3
Is	2	3	3	3	2	3	NO	NO	2
JB	2	2	3	3	3	3	NO	NO	2
JC	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
LS	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
LD	3	3	2	3	NO	3	NO	NO	2
LC	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	2	3	3	NO	NO	3
Man.	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
Mª C.	3	3	3	2	3	3	NO	NO	3
Mat.	3	3	2	3	3	3	NO	NO	3
Q	2	2	3	3	3	3	NO	NO	3
Raf.	2	2	3	3	2	3	NO	NO	2

Sal.	3	3	3	2	3	3	2	3	3
Seb.	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO									
Data: 12/05/2023			Turma: 3.º D			Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos									
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Escreve um texto individualmente.	Escrever sem erros ortográficos.	Fala com clareza.	Utiliza vocabulário diversificado.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Coloca-se no lugar do outro.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	1	1	NO	NO			
AA	3	3	3	2	NO	NO			
CD	3	3	3	2	NO	NO			
Di	2	3	3	2	NO	NO			
Fer	2	3	3	3	NO	NO			
G	2	3	3	2	NO	NO			
H	3	3	3	2	NO	NO			
Is	2	2	3	3	NO	NO			
JB	2	2	3	2	NO	NO			
JC	3	3	3	2	NO	NO			
LS	3	3	3	2	NO	NO			
LD	NO	3	NO	NO	NO	NO			
LC	3	3	3	2	NO	NO			
Lou.	3	3	3	3	NO	NO			
Man.	3	3	3	2	NO	NO			
Mª C.	3	3	3	3	NO	NO			
Mat.	3	3	2	2	NO	NO			
Q	2	2	3	2	NO	NO			
Raf.	2	2	3	2	NO	NO			
Sal.	3	3	3	1	NO	NO			

Seb.	3	3	3	2	NO	NO			
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 15/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos							
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar	Respeita as intervenções dos colegas.	Respeita as intervenções da professora	Realiza as atividades propostas	Respeita as indicações fornecidas pela professora	Lê em silêncio e autonomamente	Coopera com os colegas na realização das tarefas.
AP	3	3	3	3	3	3	2
AA	1	1	1	3	3	2	3
CD	3	3	3	3	3	3	3
Di	1	1	1	2	3	1	3
Fer	2	2	2	3	2	3	3
G	2	2	2	3	3	1	3
H	3	3	3	3	3	3	3
Is	1	1	1	3	3	1	3
JB	2	2	2	3	3	1	3
JC	3	3	3	3	3	3	3
LS	3	3	3	3	3	3	3
LD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
LC	3	3	3	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	3	3	3	3
Man.	2	2	2	3	3	3	3
Mª C.	2	2	3	3	3	3	2
Mat.	3	3	3	3	3	3	3
Q	1	1	2	2	3	NO	3
Raf.	1	1	1	2	2	1	3
Sal.	3	3	3	3	3	3	2
Seb.	3	3	3	3	3	3	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 16/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos							
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar	Respeita as intervenções dos colegas.	Respeita as intervenções da professora.	Lê números por extenso	Lê números por ordens	Lê números por classes	Coopera com os colegas na realização das tarefas
AP	NO	3	3	-	-	-	3
AA	2	3	3	-	-	-	3
CD	3	3	3	-	-	-	3
Di	2	2	2	-	-	-	3
Fer	3	3	3	-	-	-	3
G	3	2	2	-	-	-	2
H	3	3	3	-	-	-	3
Is	2	2	2	-	-	-	3
JB	1	1	1	-	-	-	3
JC	3	3	3	-	-	-	3
LS	3	3	3	-	-	-	3
LD	NO	NO	NO	-	-	-	NO
LC	3	3	3	-	-	-	3
Lou.	3	3	3	-	-	-	3
Man.	2	3	3	-	-	-	3
Mª C.	2	3	3	-	-	-	3
Mat.	3	3	3	-	-	-	3
Q	3	3	3	-	-	-	3
Raf.	1	1	1	-	-	-	2
Sal.	2	3	3	-	-	-	2
Seb.	3	3	3	-	-	-	3
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado							

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO								
Data: 17/05/2023			Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos								
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar	Respeita as intervenções dos colegas.	Utiliza estratégias de resolução de problemas	Coopera com os colegas na realização das tarefas.	Lê em silêncio e autonomamente	Respeita as intervenções da professora	Atribui significado à canção, dizendo o que sente quando a ouve.	Canta um rap em grupo
AP	3	3	-	3	-	3	NO	3
AA	3	3	-	3	-	3	3	3
CD	3	3	-	3	-	3	3	3
Di	2	3	-	3	-	3	3	3
Fer	3	3	-	3	-	3	3	3
G	2	2	-	2	-	3	2	3
H	3	3	-	3	-	3	3	3
Is	3	3	-	3	-	3	3	3
JB	2	2	-	3	-	3	3	3
JC	3	3	-	3	-	3	3	3
LS	3	3	-	3	-	3	3	3
LD	NO	NO	-	NO	-	NO	NO	NO
LC	3	3	-	3	-	3	NO	3
Lou.	3	3	-	3	-	3	3	3
Man.	2	3	-	3	-	3	3	3
Mª C.	2	2	-	3	-	3	3	3
Mat.	3	3	-	3	-	3	NO	3
Q	3	3	-	3	-	3	3	3
Raf.	2	2	-	3	-	2	3	3
Sal.	3	3	-	3	-	3	3	3
Seb.	3	3	-	3	-	3	3	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO								
Data: 18/05/2023		Turma: 3.º D			Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos								
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar	Respeita as intervenções dos colegas	Realiza as tarefas autonomamente	Utiliza estratégias de cálculo mental para obter um resultado	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista	Utiliza a palavra de forma audível	Partilha com os colegas as suas produções	
AP	3	3	2	NO	NO	NO	NO	
AA	3	3	3	NO	3	3	NO	
CD	3	3	3	NO	3	3	NO	
Di	3	2	2	NO	3	3	NO	
Fer	3	3	3	NO	3	3	3	
G	2	2	3	NO	3	3	NO	
H	3	3	3	NO	3	3	NO	
Is	3	3	3	NO	3	3	NO	
JB	2	2	3	NO	3	3	3	
JC	3	3	3	NO	3	3	NO	
LS	3	3	3	NO	3	3	NO	
LD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	
LC	3	3	3	NO	3	3	NO	
Lou.	3	3	3	NO	3	3	NO	
Man.	3	3	3	NO	3	3	3	
Mª C.	3	3	3	NO	3	3	NO	
Mat.	3	3	2	NO	3	2	3	
Q	3	3	3	NO	3	2	NO	
Raf.	2	2	3	NO	3	3	3	
Sal.	3	3	2	NO	3	3	3	
Seb.	3	3	3	NO	3	3	NO	

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 19/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos							
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar	Respeita as intervenções dos colegas	Utiliza estratégias eficientes para produzir o resultado de um cálculo	Escreve um texto individualmente	Escrever sem erros ortográficos	Fala com clareza	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista
AP	3	3	2	NO	NO	NO	NO
AA	2	2	3	NO	NO	NO	NO
CD	3	3	3	NO	NO	NO	NO
Di	2	2	3	NO	NO	NO	NO
Fer	2	2	3	NO	NO	3	3
G	2	2	3	NO	NO	3	3
H	3	3	3	NO	NO	3	3
Is	2	2	3	NO	NO	NO	NO
JB	1	1	2	NO	NO	3	3
JC	3	3	3	NO	NO	NO	NO
LS	3	3	3	NO	NO	NO	NO
LD	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
LC	3	3	3	NO	NO	NO	NO
Lou.	3	3	3	NO	NO	NO	NO
Man.	2	2	3	NO	NO	3	3
Mª C.	3	3	3	NO	NO	NO	NO
Mat.	3	3	2	NO	NO	NO	NO
Q	3	3	3	NO	NO	NO	NO
Raf.	1	1	3	NO	NO	3	3
Sal.	3	3	2	NO	NO	NO	NO
Seb.	3	3	3	NO	NO	3	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO							
Data: 19/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: Educação Física			
Indicadores específicos							
Alunos	Realiza batimentos de bola com a raquete sem a deixar cair no chão	Salta à corda de forma contínua	Coopera com o par ou com a equipa na execução das atividades.	Respeita as instruções que foram dadas			
AP	NO	NO	NO	NO			
AA	NO	NO	NO	NO			
CD	3	3	3	3			
Di	2	2	2	2			
Fer	3	3	2	2			
G	NO	NO	NO	NO			
H	2	2	3	3			
Is	NO	NO	3	2			
JB	NO	NO	3	2			
JC	3	3	3	3			
LS	2	3	3	3			
LD	NO	NO	NO	NO			
LC	NO	NO	NO	NO			
Lou.	NO	NO	NO	NO			
Man.	3	1	3	2			
Mª C.	2	3	3	3			
Mat.	NO	NO	NO	NO			
Q	3	1	2	1			
Raf.	3	3	3	2			
Sal.	3	3	3	2			
Seb.	NO	NO	NO	NO			
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado							

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO								
Data: 22/05/2023			Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar			
Indicadores específicos								
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Coloca-se no lugar do outro.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Lê em silêncio e autonomamente.	Mede a capacidade de um recipiente com diferentes medidas.	Converte copos em medidas de capacidade.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	3	1	3	3	3	2
AA	3	3	3	3	3	3	3	2
CD	3	3	3	2	3	3	3	2
Di	2	3	2	3	3	3	3	2
Fer	2	3	3	2	3	3	3	2
G	2	2	2	3	3	3	3	2
H	3	3	3	3	3	3	3	3
Is	2	3	3	3	3	3	3	2
JB	2	2	1	3	3	3	3	2
JC	2	2	3	3	3	3	3	3
LS	3	3	3	2	3	3	3	3
LD	3	3	NO	NO	3	3	NO	2
LC	3	3	3	3	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	3	3	3	3	3
Man.	3	3	3	3	3	3	3	3
Mª C.	3	3	3	3	3	3	3	3
Mat.	3	3	3	2	3	3	3	3
Q	2	2	1	3	3	3	3	3

Raf.	2	2	3	3	3	3	3	2
Sal.	3	3	3	2	3	3	3	3
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado								

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 23/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Escreve o que escuta.	Escreve sem erros ortográficos.	Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	2	1	3
AA	2	3	3	2	3
CD	3	3	3	2	3
Di	2	3	2	2	3
Fer	2	3	3	3	3
G	2	2	3	2	3
H	3	3	3	2	3
Is	2	3	3	3	3
JB	1	1	3	2	3
JC	2	3	3	2	3
LS	3	3	3	2	3
LD	3	3	NO	NO	3
LC	3	3	3	2	3
Lou.	3	3	3	3	3
Man.	2	2	3	2	3
Mª C.	3	3	2	3	3
Mat.	3	3	2	2	3
Q	2	3	3	2	3
Raf.	2	2	2	2	3
Sal.	3	3	2	1	3
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 24/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Utiliza estratégias de resolução de problemas.		Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	2		3
AA	2	3	3		3
CD	3	3	3		3
Di	2	3	2		3
Fer	2	3	3		3
G	2	2	3		3
H	3	3	3		3
Is	2	3	3		3
JB	1	1	3		3
JC	2	3	3		3
LS	3	3	3		3
LD	NO	NO	NO		NO
LC	3	3	3		3
Lou.	3	3	3		3
Man.	2	2	3		3
Mª C.	3	3	2		3
Mat.	3	3	2		3
Q	2	3	3		3
Raf.	2	2	2		3
Sal.	3	3	2		3
Seb.	NO	NO	NO	NO	NO

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Data: 25/05/2023

Turma: 3.º D

Componente: multidisciplinar

Indicadores específicos

Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Realiza tarefas autonomamente.	Respeita as opiniões dos colegas.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Lê em silêncio e autonomamente.	Utiliza a palavra de forma audível.	Partilha com os colegas as suas produções.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	2	3	2	3	NO	NO	2
AA	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
CD	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
Di	3	3	3	3	3	3	NO	NO	2
Fer	2	3	3	3	2	3	NO	NO	2
G	2	3	3	3	3	3	NO	NO	2
H	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
Is	2	3	3	3	2	3	NO	NO	2
JB	2	2	3	2	3	3	NO	NO	2
JC	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
LS	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
LD	3	3	2	3	NO	3	NO	NO	2
LC	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
Lou.	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
Man.	3	3	3	3	3	3	NO	NO	3
Mª C.	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mat.	3	3	2	3	3	3	2	3	3
Q	2	2	3	3	3	3	NO	NO	3
Raf.	2	2	3	3	2	3	NO	NO	2
Sal.	3	3	2	3	3	3	NO	NO	3

Seb.	3	3	NO	NO	NO	3	NO	NO	3
Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO

Data: 26/05/2023

Turma: 3.º D

Componente: multidisciplinar

Indicadores específicos

Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Escreve um texto individualmente.	Escrever sem erros ortográficos.	Fala com clareza.	Utiliza vocabulário diversificado.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Coloca-se no lugar do outro.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	2	2	NO	NO			
AA	3	3	3	3	3	2			
CD	3	3	3	3	NO	NO			
Di	2	3	3	3	NO	NO			
Fer	2	3	3	3	NO	NO			
G	2	3	3	3	3	3			
H	3	3	3	2	3	2			
Is	2	2	3	3	NO	NO			
JB	2	2	3	3	NO	NO			
JC	3	3	3	3	3	2			
LS	3	3	3	3	NO	NO			
LD	NO	3	NO	NO	NO	NO			
LC	3	3	3	3	NO	NO			
Lou.	3	3	3	2	NO	NO			
Man.	3	3	3	3	NO	NO			
Mª C.	3	3	3	2	NO	NO			
Mat.	3	3	2	3	NO	NO			
Q	2	2	3	3	NO	NO			
Raf.	2	2	3	3	NO	NO			
Sal.	3	3	3	2	NO	NO			
Seb.	3	3	NO	NO	NO	NO			

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO						
Data: 29/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar		
Indicadores específicos						
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Comunica de forma fundamentada os seus pontos de vista.	Coloca-se no lugar do outro.	Lê em silêncio e autonomamente.	Ouve com atenção as ideias/opiniões dos colegas.
AP	3	3	2	3	3	2
AA	3	3	3	3	3	2
CD	3	3	3	3	3	2
Di	3	3	2	3	3	2
Fer	3	3	3	3	3	3
G	3	2	3	3	3	3
H	3	3	3	3	3	3
Is	2	3	3	3	3	3
JB	2	2	3	2	3	2
JC	2	3	3	3	3	2
LS	3	3	3	2	3	3
LD	3	3	NO	NO	3	NO
LC	3	3	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	3	3	3
Man.	3	3	3	3	3	3
Mª C.	3	3	2	3	3	3
Mat.	3	3	2	3	3	2
Q	3	3	3	2	3	3
Raf.	2	2	2	3	3	2
Sal.	3	3	2	3	3	2
Seb.	3	3	3	3	3	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO					
Data: 30/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar	
Indicadores específicos					
Alunos	Aguarda pela sua vez para falar.	Respeita as intervenções dos colegas.	Escreve o que escuta.	Escreve sem erros ortográficos.	Lê em silêncio e autonomamente.
AP	3	3	3	2	3
AA	3	3	3	2	3
CD	3	3	3	2	3
Di	3	3	2	2	3
Fer	3	3	3	3	3
G	3	2	3	2	3
H	3	3	3	2	3
Is	2	3	3	3	3
JB	2	2	3	2	3
JC	2	3	3	2	3
LS	3	3	3	2	3
LD	3	3	NO	NO	3
LC	3	3	3	2	3
Lou.	3	3	3	3	3
Man.	3	3	3	2	3
Mª C.	3	3	2	3	3
Mat.	3	3	2	2	3
Q	3	3	3	2	3
Raf.	2	2	2	2	3
Sal.	3	3	2	2	3
Seb.	3	3	3	2	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO				
Data: 31/05/2023		Turma: 3.º D		Componente: multidisciplinar
Indicadores específicos				
Alunos	Escreve sem erros ortográficos	Utiliza estratégias de cálculo mental para obter um resultado	Lê silenciosamente	Elabora a tarefa autonomamente
AP	2	2	3	2
AA	3	3	3	3
CD	3	3	3	3
Di	2	2	3	2
Fer	3	3	3	3
G	2	3	3	3
H	3	2	3	3
Is	3	3	3	3
JB	2	3	3	2
JC	3	3	3	3
LS	3	2	3	3
LD	NO	NO	3	NO
LC	3	3	3	3
Lou.	3	3	3	3
Man.	3	3	3	3
Mª C.	3	3	3	3
Mat.	2	2	3	2
Q	2	3	3	3
Raf.	3	3	3	3
Sal.	2	3	3	2
Seb.	3	3	3	3

Níveis: 3 – Atingido; 2 – Próximo; 1 – Distante; NO – Não Observado

Área: multidisciplinar		Data: 02/06/2023 – PERCURSO				Turma: 3.º D	
Indicadores específicos							
Alunos	Coopera com os colegas na realização dos desafios.	Respeita as regras definidas para o percurso	Segue a orientação do percurso	Caracteriza os espaços percorridos	Utiliza a palavra de forma audível	Relata, de forma sintetizada o percurso que realizou.	
AP	3	3	3	3	2	2	
AA	3	3	3	2	3	3	
CD	3	3	3	3	3	3	
D	2	2	3	3	NO	NO	
F	3	2	3	3	3	3	
G	3	2	3	3	3	3	
H	3	3	3	3	3	3	
I	3	2	3	3	3	3	
JB	3	2	3	3	3	3	
JC	3	2	3	3	3	3	
LS	3	3	3	3	2	3	
LD	1	2	3	1	NO	NO	
LC	3	3	3	2	3	3	
LA	3	3	3	3	3	3	
ML	3	3	3	3	3	3	
MM	3	3	3	3	3	3	
Mat.	3	3	3	3	2	2	
Q	2	2	3	2	1	1	
R	2	1	3	2	2	2	
Sal.	3	3	3	3	2	2	
S	NO	NO	NO	NO	NO	NO	

Níveis: A ou 3 – Atingido; P ou 2 – Próximo; D ou 1 - Distante

Anexo C. Grelhas de registo observação utilizadas na prática pedagógica de 2.º CEB

TURMA A

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA – 31/01/2023																									
Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1 Aguarda a sua vez para falar		3	3	-	-	-	4	-	5	5	5	3	5	-	-	-	-	-	-	5	3	-	-	5	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas		3	3	-	-	-	4	-	5	5	5	3	5	-	-	-	-	-	-	5	3	-	-	5	5
2.1 Utiliza devidamente sinais de pontuação		-	2	3	-	-	-	-	3	5	3	3	4	5	4	-	3	-	-	5	4	5	-	3	4
2.2 Escreve sem erros		-	3	3	-	-	-	-	5	5	5	5	5	5	5	-	3	-	-	5	4	5	-	4	5
3.1 Utiliza a palavra de forma audível		4	-	-	-	-	5	-	5	5	5	5	5	-	-	-	4	-	-	5	5	-	-	5	5
3.2 Utiliza vocabulário adequado e diversificado		5	-	-	-	-	4	-	5	5	5	5	5	-	-	-	4	-	-	5	4	-	-	4	5
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA – 07/02/2023

Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1 Aguarda a sua vez para falar		5	5	-	-	-	-	-	5	5	5	4	5	5	5	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas		5	5	-	-	-	-	-	5	5	5	4	5	5	5	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1 Colabora com os colegas;		3	3	5	5	5	4	-	5	5	5	4	5	5	5	2	4	5	5	5	5	4	5	5	5
2.2 Aceita opiniões diferentes da sua.		3	3	5	5	5	4	-	5	5	5	4	5	5	5	2	4	5	5	5	5	4	5	5	5
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																									

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA – 08/02/2023

Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1 Aguarda a sua vez para falar		5	-	-	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas		5	-	-	-	-	5	5	5	5	5	4	5	5	-	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
2.1 Desenha Ulisses.		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1 Descreve a personagem utilizando vocabulário apropriado.		5	-	-	-	-	5	5	5	5	5	5	5	-	-	5	5	5	5	5	-	-	5	5	5

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA – 09/02/2023

Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.1 Aguarda a sua vez para falar		-	-	-	5	-	-	5	-	-	-	5	5	5	-	5	-	5	5	5	5	5	5	-	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas		-	-	-	5	-	-	5	-	-	-	5	5	5	-	5	-	5	5	5	5	5	5	-	5
2.1 Utiliza uma velocidade de leitura adequada;		3	4	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	5	4	5	2	5	5	5	4	4	4	4	5
2.2 Utiliza um ritmo de leitura adequado;		4	3	4	5	3	4	4	4	5	4	5	3	5	3	5	2	4	5	5	3	4	3	3	5
2.3 Lê com entoação adequada;		2	5	4	4	3	3	5	4	5	5	5	4	4	3	5	2	5	5	5	4	5	4	3	5
2.4 Realiza uma leitura com precisão.		2	4	5	4	4	3	4	5	5	5	5	4	5	5	5	2	5	4	5	4	4	3	4	5
3.1 Indica as ideias principais;		-	5	-	-	5	-	-	-	5	5	5	5	5	-	-	-	5	5	5	5	-	5	5	5
3.2 Utiliza a palavra de forma audível.		-	5	-	-	5	-	-	-	5	5	5	5	5	-	-	-	5	5	5	5	-	5	5	5

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA– 14/02/2023

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.1. Coloca o dedo no ar para falar		4	5	-	-	5	-	-	5	5	5	5	5	-	-	-	-		5	5	5	5	5	5	5	5	
1.2. Respeita a vez de falar do outro		5	5	-	-	5	-	-	5	5	5	5	5	-	-	-	-		5	5	5	5	5	5	5	5	
2.1 Identifica o remetente		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.2 Identifica o destinatário		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.3 Indica o local e a data;		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.4 Indica a despedida;		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.5 Assina a carta.		5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.6 Escreve o corpo da carta sem erros ortográficos e de pontuação.		4	4	4	4	4	5		4	5	4	5	5	5	5	4		3	4	5	4	4	4	4	4		
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																											

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºA– 28/02/2023

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.1. Coloca o dedo no ar para falar		5	5	-	-	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1.2. Respeita a vez de falar do outro		5	5	-	-	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.1 Identifica o tempo		5	5	-	-	5	5	-	4	5	4	4	5	5	5	-	-	5	4	5	5	5	5	5	4	5	
2.2 Identifica o espaço		5	5	-	-	5	5	-	4	5	4	4	5	5	5	-	-	5	4	5	5	5	5	5	4	5	
3.1 Corrige corretamente os erros ortográficos		5	5	-	-	5	5	-	5	5	5	5	4	5	5	4	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
4.1 Cooperar com o colega.		5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																											

TURMA H

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 30/01/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		19	20	21	22	23	24	25	26
1.1 Coloca o dedo no ar para intervir;	5	-	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	4	5	5	-	
1.2 Respeita a vez de falar do outro.	5	-	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	3	5	5	-	
2.1 Utiliza tempos verbais adequados na construção de frases.	4	2	2	2	3	5	5	4	4	4	4	5	2	3	3	4	5		5	5	4	5	4	4	4	-
3.1 Acompanha a leitura.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	-
4.1 Participa na atividade proposta.	5	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	-
5.1 Identifica Ulisses;	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	-
5.2 Identifica Helena.	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	-
6.1 Indica o complemento direto;	-	-	-	-	3	4	5	-	4	5	5	5	-	5	4	4	5		5	-	5	5	4	5	-	-
6.2 Indica o complemento indireto.	-	-	4	-	3	4	5	-	4	5	5	-	-	5	4	4	5		5	-	5	5	4	5	-	-

7.1 Colabora com o par;	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	-
7.2 Aceita opiniões diferentes da sua.	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	4	5	5	5	-
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																										

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 31/01/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1 Aguarda a sua vez para falar	5	-	-	-	3	5	5	-	4	5	5	5	3	5	4	5	5		5	5	5	5	3	4	3	-
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	5	-	-	-	3	5	5	-	4	5	5	5	3	5	4	5	5		5	5	5	5	3	4	3	-
2.1 Utiliza uma velocidade de leitura adequada	5	5	3	3	-	4	5	3	2	3	5	4	5	4	4	5	4		5	5	5	4	5	4	5	-
2.2 Utiliza um ritmo de leitura adequado	4	4	2	3	-	4	5	3	3	4	3	4	4	3	4	5	4		5	5	4	4	4	4	5	-
2.3 Demonstra entoação	3	3	3	2	-	4	5	2	2	3	4	5	5	3	3	5	4		5	5	4	5	4	5	4	-
2.4 Realiza uma leitura com precisão	5	3	3	4	-	5	5	3	3	3	4	5	5	4	3	5	4		5	5	4	5	4	4	5	-
3.1 Indica as ideias principais	5	-	-	-	-	5	5	-	-	5	5	-	5	5	-	-	4		5	-	5	5	5	5	5	-
3.2 Utiliza a palavra de forma audível.	5	-	-	-	-	5	5	-	-	5	4	-	5	5	-	-	5		4	-	5	5	5	5	5	-
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																										

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 06/02/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1 Aguarda a sua vez para falar	5	-	-	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	3	5	-	5	
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	5	-	-	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	3	5	-	5	
2.1 Indica as ideias principais	5	-	-	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	-	-	
2.2 Utiliza a palavra de forma audível	5	-	-	-	5	5	5	-	5	5	4	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	-	-	

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 07/02/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1 Aguarda a sua vez para falar	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.1 Indica as ideias principais	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5		5	-	-	5	5	5	5	-
2.2 Utiliza a palavra de forma audível	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5		5	-	-	5	5	5	5	-
3.1 Identifica o complemento direto.	5	5	5	-	5	5	5	-	3	5	5	5	5	5	4	5	5		5	-	-	5	4	5	5	5
3.2 Identifica o complemento indireto.	5	5	5	-	5	5	5	-	3	5	5	5	5	5	4	5	5		5	-	-	5	4	5	5	5
5.1 Respeita as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.	4	3	3	3	3	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	4		5	5	5	5	4	4	5	5
5.2 Usa vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 08/02/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1 Aguarda a sua vez para falar	5	5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	5	5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5
2.1 Respeita as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.	5	-	5	5	5	-	5	-	-	5	5	5	-	5	-	5	5		5	-	-	5	5	5	5	-
2.2 Usa vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.	5	-	5	5	5	-	5	-	-	5	5	5	-	5	-	5	5		5	-	-	5	5	5	5	-
3.1 Indica as ideias principais;	5	5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5
3.2 Utiliza a palavra de forma audível.	5	5	5	5	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																										

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 13/02/2023

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.1 Aguarda a sua vez para falar	5	-	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
1.2 Respeita as opiniões/intervenções dos colegas	5	-	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	
2.1 Indica as ideias principais de cada episódio	5	-	5	-	5	5	5	-	-	5	5	5	-	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
2.2 Utiliza vocabulário adequado	5	-	5	-	5	5	5	-	-	5	5	5	-	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
3.1 Utiliza a palavra de forma audível	-	-	5	-	5	-	5	-	-	5	5	-	-	5	5	-	5		5	-	-	5	-	-	5	-	
3.2 Descreve corretamente a imagem	-	-	5	-	5	-	5	-	-	5	5	-	-	5	5	-	5		5	-	-	5	-	-	5	-	
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																											

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH – 14/02/2023

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.1. Coloca o dedo no ar para falar	5	-	-	-	-	-	5		-	5	-	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
1.2. Respeita a vez de falar do outro	5	-	-	-	-	-	5		-	5	-	5	5	5	4	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.1 Identifica o remetente	5	5		5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.2 Identifica o destinatário	5	5		5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.3 Indica o local e a data;	5	-		5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.4 Indica a despedida;	5	5		5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.5 Assina a carta.	5	5		5	5	5	5		5	5	5	5	-	5	5	5	5		5		5	5	5	5	5	5	-
2.6 Escreve o corpo da carta sem erros ortográficos e de pontuação.	5	5		4	5	4	5		3	4	5	4	4	5	4	4	5		5		5	4	4	4	4	4	-

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH– 27/02/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1. Coloca o dedo no ar para falar	5	-	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
1.2. Respeita a vez de falar do outro	5	-	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	4	5	4		
2.1 Identifica o complemento oblíquo nas frases.	5	-	5	-	5	5	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
3.1 Cooperar com o par na realização da tarefa.	5	4	5	4	5	5	5	-	5	5	5	5	4	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	

Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – PORT. – 6.ºH– 01/03/2023

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
1.1. Coloca o dedo no ar para falar	5	-	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
1.2. Respeita a vez de falar do outro	5	-	5	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	
2.1 Cooperar com o colega na realização da tarefa.	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5		4	4	4	5	4	5	5		
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																										

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO – HGP. – 6.ºH– 13/03/2023

Indicadores	Alunos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1.1. Coloca o dedo no ar para falar	5	-	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	-	
1.2. Respeita a vez de falar do outro	5	-	-	-	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5	5	5	-
2.1 Sintetiza as informações ouvidas.	5	-	-	-	-	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5		5	5	5	4	4	4	4		
Legenda dos níveis: 5 – Muito Bom; 4– Bom; 3 – Suficiente; 2– Insuficiente; 1 – Muito Insuficiente; “-“ – Não Observado.																											

Anexo D. Transcrição da entrevista à Orientadora Cooperante

1.^a Pergunta - Em primeiro lugar, queríamos pedir que nos descrevesse o seu percurso académico.

R: O meu percurso académico é muito atípico. Eu comecei com o curso no Escola Superior de Educação. Já dou aulas há 18 anos. Vai fazer este ano 18 anos. E nos primeiros mais 7 ou 8 anos era uma professora mais para o tradicional, portanto com os quadrinhos de comportamento, os livros, aquela estrutura assim, posso dizer até mais rígida, por assim dizer. Só que eu comecei a perceber que havia alguma coisa que faltava. E então, tinha turmas muito desafiantes, principalmente ao nível do comportamento, não tanto ao nível das aprendizagens, e percebia que as estratégias que eu utilizava não serviam. Portanto, tive que ir em busca, num bocadinho caminho pessoal, do que é que eu poderia fazer para que houvesse maior gestão de comportamentos e maior estabilidade emocional dos miúdos para que eles conseguissem aprender porque eu percebi que ao invés de eu dar aulas passava a maioria do meu tempo a gerir comportamentos e então acabei por encontrar a literacia emocional, o mindfulness, portanto esta parte muito de trabalho do aluno enquanto o todo e descentrei-me um bocadinho dos conteúdos e fiquei mais na parte de ver o aluno como um todo. E percebi que realmente quando a parte emocional funcionava bem, tudo o resto funcionava muito bem, portanto há aprendizagem quase intrínseca, quase natural mas se a criança não reúne as condições necessárias para aprender, ou seja, não tem disponibilidade depois para conseguir querer, até não tem curiosidade, interrompe muitas vezes, quer chamar a atenção, portanto não está disposta, não tem essa disponibilidade. Portanto tive que fazer um percurso e ir à procura daquilo que eu achava que na minha formação inicial tinha uma grande lacuna, porque ninguém me tinha dito, eu achei que chegava lá e ia ensinar as matérias e os conteúdos e tudo corria bem. Claro que havia um dia ou outro que se calhar eu teria mais desafios, mas era exatamente o contrário. Eu estava muito preparada ao nível dos conteúdos e no resto tinha uma lacuna gigantesca. Portanto, foi este o meu percurso. Já passei por três escolas. Esta é a quarta. A primeira era uma escola pública, uma IPSIS, em São João da Talha. Estive lá um ano. Depois fui para o Grémio de Instrução Liberal,

ali em Campo de Ourique, estive lá três anos, numa escola também bastante tradicional. E depois, eu estive aqui na Expo, onde estive no cargo de coordenadora durante três anos. Estive lá 11 anos mais ou menos e nos últimos três estive na coordenação. Acabava também não só por estar em sala, porque eu estive sempre em sala, portanto em trabalho paralelo, porque muitas das vezes quem assume os cargos de direção não está com turmas, mas eu estive sempre com turma e também no cargo de direção, portanto tinha 13 pessoas sobre a minha coordenação. E lá está, aquilo que eu queria e que eu quis passar também a estas pessoas era que se trabalhassem a elas, o autocuidado, acima de tudo, porque um professor não pode estar a cuidar de crianças se estiver exausto, a realidade é esta. E depois, no final destes 11 anos, neste outro colégio, comecei a perceber que também precisava de outro tipo de desafios e vim para aqui. Aqui vai mais ao encontro de muito daquilo que eu sou enquanto professora, mas deitou abaixo muito.. aqui foi ao contrário, foi como é que eu ensinava. Porquê? Porque aqui é por projetos, não é por livros, eu estava ainda um pouco agarrada aos manuais, não quer dizer que não fizesse muitas coisas extra, fichas, mas a realidade é que o manual dá ali, que é o fio condutor e uma certa segurança. Não precisamos de pensar muito porque já há ali uma estruturação. E a realidade é que quando eu cheguei aqui era, ainda por cima, primeiro ano, aprender a ler e a escrever sem manuais, sem nada, e o primeiro período principalmente foi, "Meu Deus, como é que eu vou ensinar estas crianças a ler e a escrever sem livros, sem manuais? Como é que é?" Mas a realidade é que eu percebi que esta metodologia dinâmica, os miúdos acabam por ter uma disponibilidade muito maior porque eles aprendem através das produções deles, daquilo que eles trazem. E a realidade é que nós no primeiro e no segundo ano nem sequer tínhamos guião. Aliás, no segundo ano começámos a ter guião, mas no primeiro ano era mesmo sem nada. Era, imaginem, das coisas que eles escreviam, das coisas que eles traziam e a partir daí eu selecionava as frases, as coisas e trabalhava, lá está, as letras, os sons e pela primeira vez não tinha nem miúdos a chorar, nem miúdos a dizer que não queriam aprender, que não queriam ler e escrever. Pelo contrário, eles muito entusiasmados porque era "hoje é a frase do Isaac", por exemplo, e então estávamos todos "Ok, imagino que o Isaac foi passar o fim de semana com os pais e andou de trotinete. Ok, vamos aqui à letra T, trotinete. Depois eram "Uau, o Isaac andou de trotinete". Eu também, em dois minutos super envolvidos, muito entusiasmada e sempre

a querer mais. "E que letra é que vamos aprender a seguir? Oh professora, e qual é que é o texto?" E eu pensei "Uau, isto é mesmo a motivação, o motivo para a ação, para...Porquê que nós estamos a aprender e a escrever? Nós queremos saber dos textos, nós queremos saber as palavras". E era deles, partia deles e não de nós. E também percebi que aquelas frases um pouco tontas que aparecem muito no primeiro ano, que é "O papá papou o pão", "a tia...", aquilo realmente não é do contexto dos miúdos. Então faz pouco sentido, eles têm mais resistência, mas quando é das produções deles e dos projetos deles e das coisas que eles querem, eles estão muito mais envolvidos e a partir daí tudo corre naturalmente. Portanto, já vai longo, mas é um percurso de 18 anos, tinha que ser um bocadinho mais. Mas acho que não sei se foi ao encontro daquilo que vocês precisavam, se precisarem de alguma coisa mais específica digam.

2.ª Pergunta - Quais os anos que já lecionou e qual a sua preferência?

R: Já lecionei todos, todos. Eu tenho dois que para mim, eu gosto bastante, eu gosto muito do quarto ano, é um ano que eu sinto que as emoções estão muito presentes, porque a realidade é que é o deixar ir para nós, professores, e para eles também, e é uma continuidade do terceiro. E o segundo, eu também gosto bastante, porque lá está, já nos entendemos bem, já estão mais maduros, já estão mais crescidos, portanto o segundo e o quarto são os anos que eu mais gosto. E já dei de todos muitas vezes.

3.ª Pergunta - E o que é que a motivou a seguir esta profissão?

R: Olha, eu não consigo bem responder a esta pergunta porque a realidade é que eu sou um bocadinho professora por acaso. Eu tirei o curso, eu comecei, eu fui para a Engenharia e a Engenharia Biotecnológica e quando estava no terceiro ano do curso, portanto, tínhamos muito trabalho de laboratório, de estar em microscópios, de silêncio absoluto, e a vermos células e mitocôndrias, e eu queria era falar com a colega do lado e passava o tempo todo a ouvir dos professores a "shh, concentração, estamos a investigar, estamos aqui a para ler" e aquilo começou-me... "eu quero falar! Isto é tão aborrecido, isto é tão chato, tenho que estar aqui em silêncio, com os olhos no microscópio." Depois

também, como era Engenharia, tinha uma primeira parte muito de Matemáticas, de Físicas, de Químicas e aquilo que eu gostava muito era de Biologia. Eu adorava tudo o que fosse Ciências, tudo o que era vivo e então, por isso é que eu tinha escolhido aquele curso, mas aqueles três anos de Engenharia eu no segundo ano, aliás o terceiro ano já foi para ganhar coragem e dizer aos meus pais que não queria mais aquilo. E então, pensei "Meu Deus, o que é que eu vou fazer?" Claramente, eu não posso estar a minha vida toda a fazer uma coisa que eu detesto. E quando ganhei esta coragem, a minha mãe disse "Não, tu tens que acabar o curso, já só faltam dois anos". E eu disse "Não mãe, faltam três porque eu no terceiro ainda não fiz nada literalmente." Eu ia para as aulas e não tinha grande interesse fazia aquelas cadeiras, ia a Biologia, mas o resto era mesmo assim, baldava-me e tal, não queria mesmo. E o meu pai disse "não filha, isto é assim, nós passamos horas e horas no trabalho, portanto uma pessoa tem que amar aquilo que faz e mesmo assim é muito difícil." E eu comecei a pensar o que é que eu adorava mesmo. E eu já tinha anteriormente pensado que ia para a parteira, obstetra, porque gostava muito de crianças. Queria fazer nascimentos, a minha ideia era ok de fazer nascer os bebés, fazer nascer as crianças, mas sangues e aquilo tudo. Pensei "não, não tenho estofos para isto, não vai ser por aqui". Gosto muito de cozinhar. Ok, vou ser cozinheira. Ainda andei a fazer ali naquele ano uns cursos e tal, só que depois pensei: eu vou estar sozinha. Porque o meu pai dizia, o teu problema é que não consegues estar calada em frente ao laboratório. Vais estar na cozinha sozinha, a virar tachos, em pé o tempo todo. E eu "não, também não é isso". Então, crianças. Eu sempre gostei muito de crianças, de crianças, o que é que eu vou fazer?" Acho que vou ser professora. Nem foi algo muito pensado. Comecei a tirar o curso, comecei a sair-me muito bem, gostava das matérias, gostava dos professores, sentia-me em casa e pensei "Ok, vou ser professora". Não queria ser educadora porque havia também essa vertente, não sei se agora ainda é assim. Mas eu, crianças muito pequeninas, eu precisava de estimulação, percebi logo que educadora, não, não queria ser educadora porque eu não gosto muito deles naquela fase, muito a chorar e sempre a cantar. Não era a minha coisa. A partir do quinto, 10, 11, 12, eu pensava "eles são muito parvos, portanto também não me está a parecer". Aprender a ler e a escrever é isto. A motivação acho que podia dizer assim, gostar de crianças. Acho que é a motivação principal.

4.^a Pergunta - Como é que a professora organiza as atividades de ensino e aprendizagem?

R: Aferindo muito o que é que a turma precisa a cada momento. Para mim isso é o principal. Eu por mim não haveria aqui estes conteúdos específicos, nem haveria estas turmas completamente divididas em secções. Faz sentido que houvesse conquistas, que imaginem até determinados anos, eles têm que aprender a ler e a escrever, mas faz sentido algo mais transversal do que assim tão segmentado e tão partido, porque a realidade é que nós cada aluno aprende, nós aprendemos de maneiras diferentes, eles vão chegar lá, vocês vão ver, uns vão chegar lá completamente no final do primeiro ano, outros se calhar, é no final do segundo. Portanto, eu organizo muito de acordo com aquilo que eu sinto, a necessidade que a turma tem, mas claro, um bocadinho não totalmente preso ao conteúdo, não tenho conteúdo para dar, mas depois dentro do conteúdo eu organizo essencialmente com aquilo que a turma precisa, o que é que a turma precisa mais? E às vezes, dentro também do conteúdo, eu tenho que perceber o que é que é mais importante a cada momento, o que é que eu quero mesmo, mesmo, que eles saibam. E essencialmente, no primeiro ciclo, eu sinto que eles têm que sair daqui a saber ler e escrever muito bem. Se eles souberem sair daqui a ler e escrever muito bem, têm meio caminho andado para depois fazerem o resto, mesmo que às vezes a gramática não esteja tão bem, vai haver tempo e maturidade para explorar. Depois, a nível do estudo do meio, que tenham curiosidade e entusiasmo pela aprendizagem. E na matemática, que consigam, lá está, cálculo mental, resolução de problemas. Para mim, é o essencial. Depois, o resto, vai-se consolidando. Se eles saírem destes quatro anos a saberem isto, a terem curiosidade, entusiasmo, ler e escrever, saber resolver problemas e cálculo, e desenvolver o espírito crítico também, para mim, eu estou satisfeita. Fico feliz.

5.^a Pergunta - E como é que organizam o espaço e o tempo e que recursos educativos utilizam?

R: Eu gosto muito... eu não tenho jeito nenhum para artes. Eu não tenho jeito nenhum para artes, nunca tive, portanto se vocês quiserem olhem para aqui, a sala é organizada maioritariamente com produções dos miúdos. Gosto sempre de ter um

calendário porque nos ajuda, a mim e a eles, a nível da calendarização. Gosto de ter às vezes alguns cartazes como o mapa mundo, que sejam transversais ou as contagens, mas maioritariamente eu não me preocupo muito com a decoração da sala, por assim dizer, porque eu acho que esta sala é deles, é nossa. Portanto, não sou daquelas pessoas que vai ter a sala toda bonitinha, toda... Não, mas vai ser uma sala em que eles se sentem bem, onde faz sentido para eles, onde eles querem decorar. A nível de espaço, eu gosto muito desta organização, em ilhas ou então em "U", nós aqui não... vocês não vão ver porque aqui como é muito trabalho de cooperação, não se utiliza muito. Mas quando eu dava de uma forma um bocadinho mais tradicional, a forma em "U" acaba sempre por ajudar muito. Outra coisa que eu faço também, eu estou sempre a mudar a mobília à casa, portanto, todas as semanas os grupos rodam de forma a que todos vão à frente, que todos vão atrás, portanto, também todos os guiões neste caso, faço com que haja mudança dos grupos para ver se eles estudam, não é, com elementos diferentes.

Uma coisa que eu também me preocupo muito é que eles são crianças, são crianças e estudam, não trabalham. Portanto, às vezes temos que ter um bocadinho de cuidado com a nomenclatura porque eles são crianças e temos que nos lembrar disto acima de tudo. Já têm horários muito exigentes, muito rígidos, às vezes maiores do que nós enquanto adultos, então precisam de ser crianças e que o espaço também esteja organizado para eles. Geralmente de forma, uma das formas que eu também organizo é de forma a que eu circule amplamente, que o espaço esteja amplo e organizado para que eu não ter que andar ou olhar para o chão para não cairmos, para não tropeçarmos, portanto que seja, logisticamente, funcional, acima de tudo. Portanto é isto, é assim que eu organizo os espaços.

6.ª Pergunta - E que recursos utiliza?

R: Vários, é assim, portanto, recursos digitais, muitos, porque estamos na era do digital, não vale a pena combater, portanto, temos que também aproveitar os benefícios que nos dão estes recursos. Livros, eu uso imensos livros, gosto acho que os miúdos, o livro, manusear o livro, a história, o jogo, a parte lúdica, materiais manipuláveis também,

sempre que é possível, os abacos, portanto, sempre que eles possam manipular as plasticinas, lá está, eles põem mãos à obra, não é? Portanto, são muitos recursos, recursos muito diversificados, não posso dizer que uso apenas um recurso ou que me mantenho muito no recurso, computadores eles também já trazem para fazer os projetos, pronto. Portanto, é um pouco multidisciplinar aquilo que eu utilizo. Também de acordo com o conteúdo e aquilo que eu vejo que funciona. Por exemplo, no primeiro e no segundo ano o desenho funciona muito bem. Eu uso muito o desenho passo a passo porque, como os jovens dizem, eu sou uma nódoa nas artes visuais. E eles também adoram desenhar passo a passo. Mas realmente no primeiro e no segundo ano eu vejo que é... No primeiro ciclo é que é muito preciso o desenho, mas no primeiro e no segundo é imenso.

7.ª Pergunta - E que tipo de atividades privilegia, sendo que também sei que fazes trabalho com os outros?

R: Eu privilegio o trabalho de cooperação, mas também sempre havendo a individualidade, porque a realidade é que vai haver momentos em que os miúdos têm que estar sujeitos a situações individuais porque, pelo menos até agora, não quer dizer que no futuro não seja diferente, mas nós continuamos a ter que ir a uma entrevista de trabalho sozinhos, a ter que fazer uma apresentação de um trabalho sozinhos, portanto, continua a haver muita nossa individualidade. Eu acho que eles têm que passar por situações muito semelhantes àquilo que eles vão depois passar em sociedade. Portanto, conseguirem, que às vezes é o mais difícil eles perceberem que podem até não ter muita afinidade com o amiguinho, mas têm que ter a capacidade de estudar com ele, porque é aquilo que acontece nos nossos trabalhos, que se nós encontrarmos amizades é ótimo, mas vai haver sítios e espaços em que nós devemos perceber que é só mais um trabalhador, a realidade é esta. E se eles conseguirem também ser resilientes, ultrapassarem as dificuldades, porque quando as coisas correm bem, tudo corre bem, mas que eles dentro das dificuldades consigam ser resilientes e consigam ultrapassá-los, portanto aquilo que o privilegio acima de tudo é estimular nos estudantes uma mente de crescimento. E o que é isto numa mente de crescimento? É eles, perante as dificuldades, em vez de desistirem, procurarem soluções, verem possibilidades. Acima de tudo isso é o que o privilegio,

atividades que privilegiem este tipo de desenvolvimento destas competências que não são chamadas tanto de competências de conteúdo, cognitivas, mas estas chamadas as *soft skills*, que eles consigam a resiliência, a empatia, a mente de crescimento. Porquê? Para depois eles transferirem isto para os conhecimentos de realidade.

8.ª Pergunta - Quais são as maiores dificuldades e as potencialidades do grupo?

R: As maiores potencialidades.. eles são muito curiosos e são entusiasmados, são crianças assim vivas. As fragilidades: o saber ouvir, o falar um de cada vez e às vezes serem resilientes quando têm dificuldades, frustram-se, não querem e desistem e pronto.

9.ª Pergunta - Ao nível das componentes curriculares mais especificamente?

R: Eles são um bocadinho heterogéneos, ou seja, em todas as áreas. A área onde eu sinto que eles são mais fortes é a escrita, no Português, assim no global. Mas de resto eu também tenho amigos muito bons na matemática, muitos. O estudo meio é um bocadinho transversal, depois temos aqueles que são um bocadinho transversais, fraquinhos em todas. Mas o português é uma área que é forte. A matemática é uma área média, assim no global, se eu tiver que os situar médio. Tenho uns muito bons, mas depois também tenho uns muito fraquinhos.

10.ª Pergunta - Como é que caracteriza o comportamento da turma?

R: Neste momento ele está muito melhor. Vou dizer uma coisa, eu classifico-o no suficiente. Ainda que eu acho que esta primeira semana até está a correr bem. Porque aqueles elementos mais desestabilizadores e mais difíceis até estão a cooperar e estão a ir ao encontro. Mas no global o suficiente.

11.ª Pergunta - E existe algo nesta turma que os distinga e se sim o quê?

R: Face a outras turmas que eu tenho atido, eles são sempre todos diferentes, cada grupo é completamente diferente. E um bocadinho relativamente às outras turmas do terceiro ano, eles são os miúdos muito heterogéneos, não é? Têm muitas especificidades, são muito diferentes, são 14 rapazes, não é? Os rapazes todos muito agitados, temos aqui mesmo, pronto, temos necessidades educativas especiais, temos défices de atenção, pronto, temos aqui algumas questões emocionais que esta semana ainda não se manifestaram, mas vocês vão estar cá sete semanas e vão se manifestar de certeza absoluta. Temos português língua na materna, não é? Portanto, temos aqui, temos muita coisa. Estamos num pomar com muitas espécies de frutas, estão a ver?

12.ª Pergunta - E como é que caracterizou o relacionamento entre professor aluno e aluna aluno?

R: Eu no global classifico que tenho uma ótima relação com eles. Portanto, maioritariamente é algo que é trabalhado, que é desenvolvido. Não sou perfeita, há coisas que tenho que com certeza, mas eu já os consigo compreender. E maioritariamente aquilo que eu digo é, antes deles chegarem ao ponto rebuçado que é: já estão a explodir, eu consigo apanhá-los primeiro e não chegar àquele ponto onde já não há nada a fazer. Maioritariamente, porque às vezes são muito rápidos e eu tenho meio que vira logo caramelo logo e eu não consigo. Mas maioritariamente a relação é boa, maioritariamente eles gostam de mim, eu gosto deles. Não tenho assim nenhuma questão relacional com nenhum deles. Tenho aqui um elemento, mas pronto, não vou estar a especificar nomes. Que às vezes é muito difícil, muito, muito, muito difícil. Mas que até esta semana está tranquilo. Até agora ainda não se manifestou. Deles uns com os outros vai dependendo. Maioritariamente, eles dão-se bem. Não têm grandes questões. Mas quando se zangam, às vezes também tenho que intervir. Às vezes estão cansados, é porque se chateiam, são miúdos, acontece. Mas acho que a relação deles também classificaria como boa no global.

Eles também já estão muito trabalhados. Temos muito aqui esta linguagem de conexão, a gentileza, o falar com bondade, a forma como comunicam uns com os outros. Muitas vezes eu digo "como é que tu podes dizer isso de outra maneira?" Mas é óbvio que às vezes também se zangam. E vocês vão ver que hoje é sexta-feira, da parte da tarde eles já vão estar extremamente mais agitados e tudo.

13.ª Pergunta - E como é a sua relação com as famílias?

R: Bastante boa. As famílias, eu trabalho sempre, eu não trabalho sem as famílias, portanto quando as famílias não se identificam comigo é muito difícil, porque sem as famílias não se faz nada. A realidade é esta, portanto considero que é uma boa relação. Estes daqui é uma relação um bocadinho mais específica, foi uma relação de muita confiança, porque eles só me conheceram literalmente este ano, fisicamente. Acho que estavam bastante satisfeitos porque eu vim em substituição de outra pessoa e aquilo que eles queriam garantir é que eu não ia embora e que eu ficava, porque a turma no início era mesmo muito complicada, mas para mim, dentro da minha experiência e tudo, eu achei que conseguia navegar bem, por assim dizer, portanto considero que é uma boa relação. É uma relação também trabalhada, não é? Porque alguns pais mostram ansiedade, acima de tudo, de muita escuta, porque maioritariamente, aquilo que eu aprendi é que no início às vezes nós estamos um pouquinho inseguros e pomos nos um bocadinho à defesa e o que os pais querem maioritariamente é ser ouvidos, que sejam atendidas as preocupações, portanto é ir ao encontro das preocupações que eles têm, serem ouvidos, no fundo espelhar um bocadinho, "se é que eu ouvi bem essa preocupação, o que é que era?" e depois já eles estão comigo e já é muito mais fácil trabalhar. Mas há pais que, como os miúdos, às vezes também precisam de alguns limites, como imagina se há um que me diz "ó professora, viu o meu e-mail?" Já aconteceu. E eu digo "não, mas mandou". "Ah, mandei às 5 da manhã! e eu "Ainda bem que eu não vi, se eu às 5 da manhã estiver a ver e-mails, não vou com certeza desempenhar aqui bem o meu papel, tenho que dormir". E riu-me, portanto, eu acho que o humor é uma ótima estratégia para os pais. Aqui nós não temos muito aquele médio tradicional de testes, mas havia pais, por exemplo, quando eu estava no ensino mais tradicional, que era, os miúdos faziam o teste

de manhã, não é? E à tarde, por exemplo, se eu os via na saída, "Então professora, já corrigiu os testes, já viu os testes?" E eu, "Ver já os vi". "Ai, que bom! E o que achou?" "Vi os para pôr na mala." "Ah, professora, que graça!" Pois, olha, a sua pergunta também é uma graça, não é? Como é que eu vi? Estive em aulas o dia todo. Portanto, ou estou a dar aulas ou estou a corrigir testes. Portanto, tem um bocadinho com o humor, não é? Que nós vamos também fazendo aqui este trabalho com os pais e também tentar ao máximo não defraudar as expectativas deles. E uma coisa que eu faço sempre, quase sempre, é em vez de ser por defeito, é por excesso, se há alguma coisa no miúdo que eu suspeito, que me preocupa, eu avanço logo para os pais, mesmo que eles digam "ó professora, não é nada", ou seja, se eu suspeito que o miúdo vê mal, ou está com alguma fragilidade de aprendizagem, peço para fazer ou avaliações, para fazer algum despiste, dizer "ah, não é nada, ainda bem, ótimo, ai professora, ainda bem, porque assim apanhou-se já". Portanto, eu gosto sempre de atuar quando eu suspeito de alguma coisa, portanto, ouvir e partilhar com as famílias, mesmo que depois não seja nada. E depois também, aqui, esta questão às vezes é um bocadinho dos limites, que eles às vezes vão até onde nós deixamos ir. Eles sabem que eu, geralmente em dois dias, maioritariamente, respondo a e-mails, não quer dizer que não o faça logo no imediato, se for mais de dois dias, geralmente este ano, eu costumo responder quase sempre ali nestas 48 horas, mas é que eles às vezes que querem logo, imediatamente, nós não estamos ali a ver e-mails. Quando são e-mails que eu posso ver que poderão causar problemas, gosto de ter sempre a direção alinhada comigo, porque também já estive lá, na hora de direção. Então sempre que eu acho que este e-mail ou esta situação pode dar molho, por assim dizer, gosto de pôr em BCC, não é? A direção. Porquê? Porque assim eles também já estão a par e geralmente não respondo no imediato. Porque às vezes não as lemos, às vezes pode não ser uma coisa tão agradável. Então deixamos dormir um bocadinho sobre o assunto ou deixa.. já li, não gostei muito, volto, passado um tempo e a forma como olho já é diferente. Agora, é muito bom esta tríade de família, não é? Escola, família, professor, porque sem a família é muito... É difícil, é difícil. Com os miúdos, muitas vezes, quando vemos que há especificidades com os miúdos, percebemos logo é nos pais, é nos pais mesmo.

14.ª Pergunta - E quando convidadas, as famílias colaboram e participam?

R: Nas atividades? Sim, isso sim, são maioritariamente cooperantes, aparecem, aqui na maioria dos contextos onde eu trabalhei. No primeiro não, porque era um meio muito desfavorecido, havia crianças até que não tinham família. E na segunda escola onde eu trabalhei, eu também trabalhava com crianças institucionalizadas. Então às vezes, por exemplo, nesta segunda escola onde eu trabalhei, não havia festa de Natal, para as crianças institucionalizadas não sentirem.. Ou seja, havia uma comemoração na sala com as crianças, não era com as famílias. Mas estes aqui aderem bastante bem.

15.ª Pergunta - Como é que promove esta participação das famílias?

R: Ou é da iniciativa deles, vão ver na próxima semana esta mãe que fez uma proposta da Galp de trazer o projeto EnergyUp então alinhámos e ela fez, ou por sugestão deles ou então por minha sugestão, convidá-los, por exemplo, quando são as orações em família, ou às vezes alguma, por exemplo, quando foi as festividades são mais propícias a isso, mas por exemplo, no outro dia tive aqui uma reunião agora na quarta-feira em que os pais diziam "ai professora, eu acho que nós é que precisamos, às vezes, daquele momento de chegada, de relaxamento" e então estava a pensar eventualmente trazê-los e eles participarem aqui nos bons dias, por assim dizer. Portanto, pode ser de uma forma ou de outra, é uma iniciativa deles ou então nós chamá-los e eles correspondem maioritariamente.

16.ª Pergunta - E agora, quase no fim, qual é que é o papel do professor responsável nos domínios pedagógico e curricular?

R: Enquanto domínio nós temos que ser proficientes, não temos que saber tudo, mas dominar, principalmente ter rigor científico, corrigir se erramos. Estou sempre a dizer aos miúdos, errar é humano e corrigir também. Pode ter um lapso, eu não finjo que não

está lá o lapso, pelo contrário, eu corrijo imediatamente. Engano-me vezes a pessoa com eles todos aqui um cálculo mental, um algoritmo, se eu me engano, corrigir imediatamente e ter este rigor científico. Portanto, assumir o erro enquanto parte da aprendizagem, porque os miúdos sem erro não há aprendizagem. E começa em nós. Já aconteceu uma vez ou outra, por exemplo, num desafio matemático, mais de quarto ano, na altura, estar com dificuldade em resolver, quando são aquelas coisas, por exemplo, os Kangurus matemáticos, aqui nem há muito, mas aqueles problemas mesmo mais abstratos, geometria ou tudo, e estarmos todos com dificuldade, e por exemplo, dizemos "ok, vamos fazer uma pausa e depois voltamos aqui e resolvemos conjuntamente", ou mesmo às vezes uma questão também a partilha com os colegas é muito importante, não é? Só ver aqui alguma questão que eu posso não estar na altura, pode não estar a discorrer logo e imediatamente. Dizer assim, vai ali à sala do professor ou da professora, vê como é que eles fizeram. Portanto, partilhar também as nossas dúvidas para acrescentar ao conhecimento. Agora é claro que o rigor científico é a total responsabilidade do professor, mesmo quando não sabe responder a algumas coisas, também procurar alguma informação e ter esta capacidade de dizer "nós não sabemos tudo".

17.^a Pergunta - Qual o papel do professor titular de turma ao nível administrativo e burocrático?

R: Muita parte da burocracia sinto que não seria necessária passar por nós. E depois também depende da própria organização da escola onde nós estamos. Porque há escolas onde há pessoas responsáveis, por exemplo, imaginem, a organização das visitas de estudo. Uma coisa é nós dizermos onde é que queremos ir e outra coisa é tratarmos de toda a logística relativamente a isso. Há escolas em que especificamente, aqui nesta, por exemplo, nós geralmente dizemos onde é que queremos ir, mas depois quem liga para os autocarros, quem faz o levantamento, já é fora, mas às escolas em que tem que se fazer tudo, desde ligar para os autocarros, desde quase ir lá ao sítio de ligar, de organizar, passa muito por nós e isso tira-nos tempo para aquilo que nós temos verdadeiramente que fazer, que é ensinar. Há outras questões que eu também acho que são importantes nossas, que é por exemplo estas questões mais de saúde, de alergias, de passarmos a todos e toda a

gente ter conhecimento, agora há outras que, eu acho que não... Delegar, delegar, é preciso delegar. Não seria assim tão importante estar na nossa tutela, estar só centrada em nós, pelo contrário. Divergir ou haver também, por exemplo, coisas que nos ajudem, não é? Por exemplo, a escola ter documentos, que também já estive em escolas que, portanto, o documento é igual para todos. Portanto, a pessoa tem que preencher o documento e o documento já está feito, em vez de tu e eu fazer um documento, eu estou a fazer um documento, ela a fazer um documento. Então, uniformizar acho que às vezes também nos ajuda, pronto, acima de tudo.

18.ª Pergunta - E como é que foi a sua intervenção nestes domínios enquanto professora?

R: Portanto, no domínio pedagógico e construção de saber e conteúdo, é um domínio muito ativo. Mesmo porque até a forma como eu comecei a dar aulas há 18 anos atrás não tem nada a ver com a forma como eu dou aulas agora. Os miúdos aprendiam os números até 20 no primeiro ano, agora aprendem até ao 100. Eu acho que um professor tem de ser muito ativo e faço muitas formações, portanto tenho um papel muito, muito, muito ativo no refrescamento do meu saber, na reciclagem, na forma, pedagogias ativas, tentar ver o que é que está aí na "berra" e tentar estar sempre atualizada. Na parte burocrática já sou desconhecida, não é algo que eu gosto muito. Faço aquilo que é obrigatório e mesmo que pedem muito, mas não é algo onde eu invisto muito. Às vezes até do género "Joana, temos que entregar até..." E eu "ah, ok, é verdade, pronto" prefiro... Lá está, nós às vezes não chegamos a tudo e essa parte mais burocrática, o meu papel é um bocadinho mais passivo. Mas, pronto, depois tenho que corresponder. Também é o meu lado que eu gosto menos, porque depois também tem a ver a nossa aptidão e o tabelas, exceis, words, essas coisas todas muito no papel, como vocês veem, eu sou cores, visual, eu sou muito visual, portanto, mapas, eu gosto muito disto, aquilo que eu vejo, aquilo que eu me lembro, do que estar fechado num documento, num dossiê, onde ninguém vê, onde ninguém consulta, onde é só o desperdício de papel e de tempo e de tudo. Portanto, digital ao máximo, onde se ponha tudo e sem gastos mais para o planeta, que já fazemos muito mal a utilização dos nossos recursos. Sustentável, portanto, era

aquilo que eu diria. Burocracias mais sustentáveis, digitais, onde toda a gente possa aceder, uma plataforma. Nós aqui nesse aspeto estamos muito bem, porque temos a Microsoft como apoio, é o OneDrive, trabalhamos em rede, portanto, de onde quisermos, o que é ótimo, não é como nos outros sítios, que a pessoa tem que pôr as notas e depois tu estás à minha espera e me pôr as tuas notas e depois temos que estar todos juntos para pôr as notas, não, aqui põe as notas, tu pões, estamos todos independentes e por isso é tudo agregado, portanto, obrigado ao digital que é o Microsoft, nos ajudou bastante.

19.^a Pergunta – Obrigada. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

R: Estou satisfeita, estou feliz de poder responder às vossas perguntas e de vos ter cá também. Porque o facto de vocês estarem também me faz repensar algumas coisas que para mim já são muito intuitivas e que eu às vezes, lá está, sou criativa, então o facto de vocês cá estarem também me ajuda nesta parte que é onde eu tenho às vezes um bocadinho mais de dificuldade, que é nesta estruturação. Portanto, de fazer as coisas um bocadinho mais estruturadas, de forma que é que vocês estão a falar, vocês também entendam o espaço e que não é só o resultado, mas claro que há passos até chegarmos lá. E que às vezes para mim já são tão quase automatizados e já fazem tão parte da dinâmica que às vezes dou para mim a dar um bocadinho mais instruções, para que é? Para também vos facilitar, também ajudar e que também a mim eu penso "mas já não pensava nisto há tanto tempo". Portanto, também me ajudam e também me fazem, lá está, olhar para a minha prática pedagógica e de rever se calhar uma outra coisa que às vezes eu acho que não está tão ajustada mas depois no automatismo também já acaba por também já vir uma certa cristalização e que eu note que a vossa presença também é um convite à minha renovação, não é? Portanto, obrigada às duas.

Anexo E. Plano de Trabalho

1ª Fase – Conhecimento de ideias prévias

Atividades:

1. Questionário sobre as ideias prévias dos alunos: “Onde se localiza?”, “Porque acham que se localiza ali?” e “O que esperam encontrar no espaço?”
2. Construção de uma história imaginada/aventura no Parque das Nações.
3. Recolha de duas imagens de edifícios/espacos do Parque das Nações.
4. Divulgação das imagens num painel na sala de aula.

2ª Fase – Processo de Investigação

Atividades:

1. Visualização de um vídeo: de área industrial e abandonada ao Parque das Nações e questionamento (4 questões/organização das respostas em diálogo com os alunos, no quadro ou papel cenário).
2. Entrevistas aos pais e pesquisa sobre a história dos edifícios/espacos: designação, localização, funções.
3. Escrita da história do edifício/espaco.
4. Construção do percurso no Parque das Nações a partir dos edifícios/espacos estudados.
6. Realização do percurso.

3ª Fase – Conclusões e Divulgação

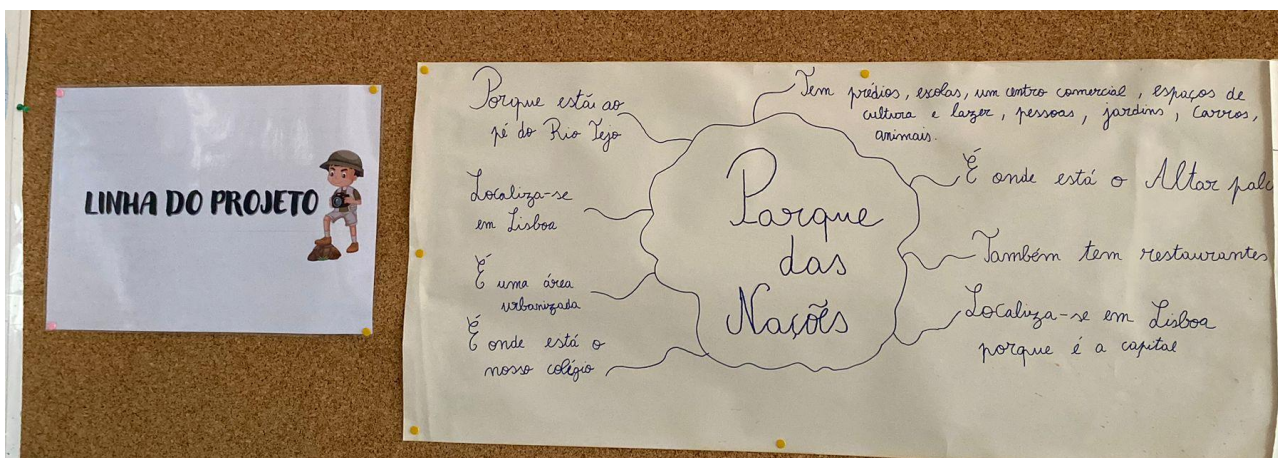
Atividades:

1. Linha do projeto investigativo
2. Avaliação do percurso: autoavaliação, heteroavaliação, avaliação do professor
3. Divulgação do percurso à escola e às famílias – folheto.

Anexo F. Descrição das atividades

Data	Atividades	Recursos
09.05.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das ideias prévias sobre o Parque das Nações. - Construção de uma história imaginada/aventura no Parque das Nações. 	<p>Anexo F</p> <p>Anexo G</p>
10.05.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha de imagens de edifícios/espacos do Parque das Nações - Divulgação das imagens num painel na sala 	Anexo H
11.05.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo: de área industrial e abandonada ao Parque das Nações e questionamento (4 questões/organização das respostas em diálogo com os alunos, em papel cenário). - Escolha, pelos grupos, de uma imagem das expostas no painel antes construído. - Entrevistas aos pais e pesquisa sobre a história do elemento escolhido: designação, localização, funções. 	<p>Anexo I</p> <p>Anexo J</p>
23.05 2023	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita das respostas finais, em grupo, às questões sobre o elemento escolhido, inseridas no guião de pesquisa. 	Anexo K
30.05.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do percurso no Parque das Nações a partir dos elementos estudados. 	Anexo L
31.05.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do Guião do Percurso 	Anexo M
02.06.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Realização do percurso. 	
07.06.2023	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do percurso: autoavaliação e respostas dos alunos a 4 questões (O que descobriram? Qual a atividade de que mais gostaram? Se fizessem o percurso novamente, o que mudariam? Que relação encontraram entre todos os espaços que visitámos?) - Divulgação do percurso à escola e às famílias - folheto 	<p>Anexos N e O</p> <p>Anexo P</p>

Anexo G. Brainstorming sobre o Parque das Nações



Anexo I. Textos dos alunos

Texto do Aluno 1

1. **Escreve** um texto no qual te imagines a viver uma aventura no Parque das Nações.

Uma aventura no Parque das Nações

Era uma vez um menino, que gostava muito de aventuras.

Um dia ele viu que havia um salteador de coisas no Parque das Nações, ele queria muito salvar o Parque das Nações.

Um dia ele viajou para lá de casa apenas com uma lupa, garrafa de água e um donut com geleia, e sabia o que iria ele ia fazer; ele ia ao Parque das Nações procurar o salteador de coisas!

Quando ele chegou ao seu destino, ele começou a procurar pegadas, ali que, ele encontrou muitas pegadas que iam dar a uma fábrica de cimento, ele entrou lá dentro da fábrica e viu um homem:

- Homem, porque é que andas a saltar coisas? - Perguntou o menino.

- Porque os ^{presidentes} não me tiram os cestos ornamentais! Respondeu o homem.

- Mas isso não faz mal.

- Não consigo pedir desculpa aos cidadãos.

É o homem / salteador de coisas pediu mesmo.

É o menino tornou-se famoso!!!



Texto do Aluno 2

1. **Escreve** um texto no qual te imagines a viver uma aventura no Parque das Nações.

Uma aventura no Parque das Nações

Faço uma aventura nos no Parque das Nações! Vamos começar!

Estava por estar no Parque das Nações de Chama "Parque das Nações" Chama-se "Expo"? Bom, agora vamos à comida! A comida do Parque das Nações é ótima! É aqui que é que está a passar? Tinha no McDonald? Digam a vossa opinião nos comentários!

Agora digam-me a Ponte Verde de Ferro! Não da forma foi um explorador português que descobriu a Índia! A Ponte Verde de Ferro foi inaugurada em 1992, chamada no nome da forma! Também existe a Torre Verde de Ferro, que é lindíssima, e tem uma comida ótima!

Agora o Parque das Nações, e é super giro! Adanto!

Texto do Aluno 3

1. **Escreve** um texto no qual te imagines a viver uma aventura no Parque das Nações.

Uma aventura no Parque das Nações

Não sei se a minha mãe disse-me que havia um gato maior que eu. No outro dia eu saí logo de casa para procurar o gato e também convidei o Dini's para me ajudar a encontrá-lo.

A mãe disse que o gato gigante estava no Parque das Nações. Decidimos subir na torre mais alta para ver se conseguimos avistar o gato. Lá ao fundo eu e o Dini's conseguimos ver umas orelhas de gato. ApANHAMOS o teleférico para chegar mais depressa ao sítio. Tivemos muito até que encontramos o gato. Ele era gigantesco, tal como a mãe tinha dito.

Ficámos com pena de não o podermos levar para as nossas casas.

Texto do Aluno 4

Uma aventura no Parque das Nações

Olá pessoal, hoje vou contar-vos tudo sobre o Parque das Nações. Bem, tudo não, mas algumas coisas.

Então vamos lá começar! Primeiro vamos falar sobre a Ponte Vasco da Gama. A Ponte Vasco da Gama começou a ser construída em fevereiro de 1995 e demorou 37 meses a ser construída, ou seja, terminou em março de 1998. A ponte é muito conhecida porque atravessa o rio Tejo e vai do parque e vai dar a vários sítios, por exemplo: Alcochete, Montijo, Moita etc...



Sabias que ela tem 28 anos? Vamos mudar de assunto, pois acho que já chega de Ponte Vasco da Gama. Ago-

ra vamos falar sobre a torre Vasco da Gama.

Para quem não sabe, no topo da torre Vasco da Gama funciona um restaurante e tem um sítio onde se vêem as vistas do Parque das Nações. A torre tem 145 m de altura.

A torre foi muito, muito, muito cara custou 867 836 214,7 euros. Como vêm foi mesmo muito caro...

Bem, foi este o vídeo espero que tenham gostado e aproveitado!

Texto do Aluno 5

Uma aventura no Parque das Nações

Tudo começou quando o Isaac estava na
tela de aranha do Parque das Nações e
estava lá uma aranha gigante o Isaac
lutou com a sua espada e cortam-
lhe as suas 8 patas e a sua cabeça.
A aranha ainda viveu mas ficou tentou
matar o Isaac com a sua veneno da parte
de trás, mas ele conseguiu a retirar-se tam-
ta e morreu.

A seguir Isaac foi mesmo ao lado da
ponte voadora da gama para tirar uma
foto mas estava uma guerra de "McDonalds"
vs "Burger King" imaginem quem é que
ganhou, obviamente nenhum os seja
que eles ficaram cansados e pararam
de lutar. O Isaac ficou a ansiedade de estar
lá por isso foi embora.

Fim



Texto do Aluno 6

Uma aventura no Parque das Nações

Olá, eu chamo-me Gonçalo e vou ser o protagonista nesta aventura pelo Parque das Nações primitiva vamos ir para a Ponte Vasco da Gama e a Torre Vasco da Gama. Como vocês sabem a Torre Vasco da Gama. Oh não a Torre Vasco da Gama está a levantar-se e também a ponte Vasco da Gama. Oh não isto não vai correr nada bom! Agora a Torre Vasco da Gama está a ir em direção à Ponte Vasco da Gama. Oh não agora começaram a lutar, como eu disse isto não vai correr nada bom. Agora a Torre Vasco da Gama está a ganhar terreno e deu um empurrão na Ponte Vasco da Gama mas a Ponte Vasco da Gama fez um contra ataque pegando uma marteira à Torre Vasco da Gama mas a Torre Vasco da Gama ainda não desistiu ganhou balanço e deu-lhe um grande empurrão com a cabeça e levantou a Ponte Vasco da Gama e voltaram as duas para o seu lugar. Espero que tenham gostado da visita ao Parque das Nações.

Texto do Aluno 7

Uma aventura no Parque das Nações

Uma vez, um menino
que chama-se João Oliveira.
João Oliveira estava a caminho
de um minuto, o João Oliveira queria
saber uma aventura no Parque das
Nações. João Oliveira decidiu ir ao Parque
das Nações, e como ele sabia o cami-
nho da sua antiga casa no Parque
das Nações? Ele tinha pensado
que tinha uma antiga colégio no
Parque das Nações chamado colégio Pedro
Abreu. Então, decidiu ir ao Parque
das Nações, quando o João Oliveira
chegou ao Parque das Nações começou
a pedir dinheiro a carros e até a
autocarros.

O João Oliveira conseguiu em
carros 50€ e nos autocarros 90€
totalizando 140€. Ele conseguiu
tudo aquilo porque ele é uma
criança de 8 anos.

1 vez depois, o João Oliveira decidiu



in a uma pastelaria do Parque das Nações
o João Oliveira pediu um croissant. Bericose
mistou um manteiga que deu o total de 5€ e
o João Oliveira ficou com 135€ na sua conta.
o João Oliveira, começou a pedir dimanche
demorei e consegui nos livros 65€ e nos
descontos 130€ totalizando 230€. o João Oliveira
tentou ir para o colégio Pedro Arrupe mas se
ele pode ficar no Colégio Pedro Arrupe, e
Lara disse que não mas, o João Oliveira disse
quanto custava 3 horas no colégio e o Lara
disse que era 2€. Então, o João Oliveira
disse que pagaria menos 3 horas 20€ e o
Lara disse que sim o João Oliveira, foi para
o 3.º E. quando chegou ao 3.º E cumprimentou o
Helder e os colegas.

Quando chegou a hora do lanche o Helder
perguntou se o João Oliveira queria pão com
manteiga ou pão com chouriço e o João
Oliveira disse que queria pão com chouriço
então para preparar fogueira na escola antiga,
dele não veio chouriço nem muito menos

João Oliveira, teve um melhor amigo chamado
Daniel de, que conheceu João Oliveira já criança
mas o professor dele disse assim -

- João Oliveira tem cartas - e João Oliveira
disse que cartas o professor disse que sem esse cartão
não pode entrar nem sair com esse cartão muito
melhor que quase ninguém vigiando com esse
professor do João Oliveira levou esse cartão
e cartas mas, o João Oliveira disse que ia sair
de em 3 horas no colégio professor do João
Oliveira disse que ia sair em 3 horas
e o professor aluno do 3.º E, mas, o João Oliveira
disse que não tinha dinheiro para pagar o colégio.

De repente, apareceu o dono e disse que o
João Oliveira podia sair no colégio pelo dinheiro
de graça e que pagaria os materiais e cartas
e as coisas do João Oliveira.

No dia seguinte, o João Oliveira disse ao dono
se podia ir ao café da manhã e o dono disse que

sim o João Oliveira disse se é tranquilo com
Matilda e o João disse que sim.

Quando começou a aula o professor do João
Oliveira disse de um colega dele chamado Francisco se
ele era o melhor aluno do 3.º E mas o melhor
do João Oliveira não sabia que o João Oliveira
então a verdade é então João Oliveira foi
para o 3.º E com o melhor aluno matagalizaria
Fim.

Texto do Aluno 8

Uma aventura no Parque das Nações

Um dia espereitei no Parque das Nações
junto com um grupo de amigos que me fizeram
por todos os momentos deste dia. Este grupo
decretou a minha ideia, a minha mãe, o meu pai e a minha
irmã. Depois de um tempo fomos para o parque
e fomos para o parque das Nações para fazer um
piquenique.

O Parque das Nações tem vários locais direcionados, como
por exemplo o skate park. Aqui podemos andar de skate,
altos e baixos na nossa atividade.

O Parque do Parque das Nações poderia incluir
por último uma ida ao oceano.
Aguardamos por hoje já chega.

Uma aventura no Parque das Nações

Nas férias de verão de 2023, estava uma bela arco-íris no céu e eu estava com a minha amiga Gabby a passear de barco no rio Tejo. Nesse dia, paramos o barco na marina e fomos as duas passear ao Parque das Nações. Levamos o Coelho Kiki e o Hamster Gatinha Comanca.

No nosso passeio, encontramos três estatuas, a primeira é um gato feito com lixo, a segunda é um espiral verde que parece um escorrega e a terceira é uma estatua composta com nove pessoas. A estatua favorita foi o espiral verde porque todos escorregamos no escorrega.

Depois desta tarde animada, regressamos ao barco. No barco fantamos e dormimos porque já estávamos exaustos.

Eu adorei a aventura no Parque das Nações.

Texto do Aluno 10

Uma aventura no Parque das Nações

Num sábado depois de jantar, eu e a minha família fomos ao parque. Estava uma noite linda e as lagoas não paravam de cantar.

Quisidimos jogar futebol e o meu pai deu um pontapé na bola e foi para uma árvore de dez metros. Tentamos e tentamos jogar a bola mas fomos tristes para casa sem a bola perdida da minha irmã.

No dia seguinte nós fomos ao parque e encontramos a bola e depois fomos para casa felizes com a bola.

Texto do Aluno 11

Uma aventura no Parque das Nações

Um dia, eu estava a fazer uma festa de pijama com a Leonor, a Matilde e a Madalena. Nesse dia, quando fomos à varanda vimos uma carta que dizia: "Seguem as pistas para encontrarem o tesouro."

Bem, nós seguimos as pistas, mas tivemos dificuldades no "Parque Azul". Era isto que estava na pista: "frente, direita, frente, direita, frente, frente, esquerda, trás, direita e entrar."

Ficámos minutos a pensar até que a Mada disse:

- Espera e se as palmeiras indicam um caminho?

Para a pizzeria. - respondi eu.

Então quando chegámos a Mati encontrou a última pista e a Leo leu-a:

- "O tesouro está próximo, e vão encontrá-lo num



sítio muito calmo."

Calmo? A Igreja! - disse a Mati histérica. Quando chegámos lá, encontramos oito bilhetes de diversões no Parque das Nações, e dobrámos!

Fim!

Uma aventura no Parque das Nações

Num belo dia de Verão, um aventureiro chamado Fernando foi visitar um museu de história.

* Um dia, enquanto mais valioso da museu foi roubado!

Então o Fernando foi perguntar às pessoas quem foi que roubou o quadro, e um senhor respondeu que foi um ladrão chamado Henrique.

Então ele perguntou a cada um das pessoas como era o ladrão.

Depois de ter feito as perguntas a Fernando foi lá pra casa.

Passado um tempo, ele chegou a uma escola e estavam lá cinco meninos há porta da escola chamada Código Pedro Arrupe.

- O que estão a fazer aqui na escola? perguntou o Fernando.

Estamos a esperar um táxi, responderam as crianças.

Possam fazer uma pergunta?

Claro!

Vocês viram um homem alto e com um gorro preto?

Sim, eu vi! respondeu uma das crianças.

E para onde foi ele? perguntou o Fernando.

Ele foi para a Vasco da Gama, naquela ponte.

Então ele agradeceu às crianças e foi até lá pra casa.

Quando chegou há ponte, o Fernando viu um homem com um quadro.

Então ele pegou na sua corda e amarró-o *amarró-o*

Depois de ter apanhado, foi devolver o quadro ao museu levou o ladrão para a esquadra da polícia.

Nome: Fernando
A seguir disso, ele foi para casa.



Uma aventura no Parque das Nações

Um dia de sol, três amigos donuts foram fazer uma viagem ao Parque das Nações.

Os três amigos chamavam-se Dêite, Gilce e o Simples. Eles gostavam muito de fazer aventuras, por isso já que eles não poderiam visitar o Parque das Nações decidiram fazer uma aventura.

Os amigos Dêite iniciaram a caminhada e visitaram todas as coisas mas eles encontraram

Ficaram admirados a ponte, mas os pais não os deixaram ir. Eles encontraram algo muito giro, era uma árvore mágica d'água.

Eles tentaram falar com ela e conseguiram!

o Mike disse: ela parece assim?

o Gilce disse: mesmo! Parece estranha!

o Simples disse: pois por favor fala!

Ela não falou: porque não tinha

amigos. Ele disse: eles que estava triste e os

três amigos logo lhe pediram para serem amigos

dela. Ela toda feliz aceitou imediatamente. E

ficaram amigos.

Nome: Martilde Franco



Uma aventura no Parque das Nações

Uma bela tarde, eu fui no centro comercial ver se podia assistir um filme, quando comecei a ouvir gente a vir da praça de alimentação e fui lá ver o que estava acontecendo.

Quando lá cheguei vi pessoas em cima das cadeiras e disse:

- Olá meninas, todos aqui a trabalhar - nos comida!

Eu pensei, pensei e pensei até que lembrei-me que eu sou muito amigo dos animais principalmente dos gatos e dos ratos. Então eu disse:

- Atenção a todos sentem-se nas cadeiras e fiquem calmos porque assim os gatos não assustam-se com a gente e podem morder-nos eu sei, tá lá. Os de aqui e fôzemos a comida.

Assim que tirei os ratos da praça de alimentação toda a gente agradeceu-me e libertei os gatos e todos ficaram sem a brisa é mais uma das minhas aventuras no Parque das Nações.



Uma aventura no Parque das Nações

Hoje vou contar a minha aventura no parque das nações.

Fui à torre Vasco da Gama, lá de cima vi-se imensas coisas como o rio, as pessoas, as árvores... além disso também fui ao centro comercial que tem muitas lojas, restaurantes, cinema, etc.

Também fui ao Oceanário e vi de todas as espécies de animais marinhos como o tubarão martelo... vi um trabalhador dentro de um tanque a dar: caracóis, salmão, pequenos peixes, camarão, amêijoas e polvos às baleias.

Também vi Espinhos do Mar que parecem perigosos, eram animais estranhos. Vi dois peixinhos muito engraçados um era o Peixe-anjo-de-anel-azul e outro era um Unicórnio.



Quando voltei para casa estava mais enriquecida com conhecimento das espécies marinhas.

Uma aventura no Parque das Nações

Numa bonita tarde, eu, a minha irmã, a minha mãe e o meu pai fomos ao Parque das Nações passear e

chegamos de cara à zona da Oriente e depois fomos para a beira do rio.

Fomos à Torre Vasco da Gama. Quando estávamos lá em cima, olhámos para baixo e vimos os exércitos chinês e português a lutar. É que, de manhã uma pessoa portuguesa matou o presidente da China. As pessoas na China estavam furiosas e, por isso, mandaram o seu exército para Portugal.

Eu achei esta guerra muito estranha, por isso quando conseguimos fugir, eu fui descobrir o que se passava.

Fui à internet ao Google Tradutor e descobri o nome verdadeiro da pessoa. Também descobri

que o assassino era um homem chinês que conseguiu cidadania portuguesa e estava muito chateado com a China e quis vingança.

A seguir, fui entregar as provas ao exército e assim a guerra acabou e a paz voltou.



Anexo J. Guião de pesquisa.

Guião orientador de pesquisa



1. Recorda a imagem escolhida pelo teu grupo.

1.1 Indica qual foi o elemento escolhido para a pesquisa?

2. Com a ajuda da tua família, **responde** às questões que se encontram na página seguinte.

Para te ajudar, **podes utilizar** as seguintes fontes:

- Vídeo: Expo' 98: 15 Anos Depois - <https://www.youtube.com/watch?v=Nf86kZo7DIM>
- [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$expo'98](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$expo'98)
- <https://www.portaldasnacoes.pt/category/parque-das-nacoes/>
- https://www.jf-parquedasnacoes.pt/freguesia/locais-a-visitar/2-alameda_dos_oceanos

Podes também **consultar** outras fontes em que encontres informação para responder às questões.

Questões de pesquisa

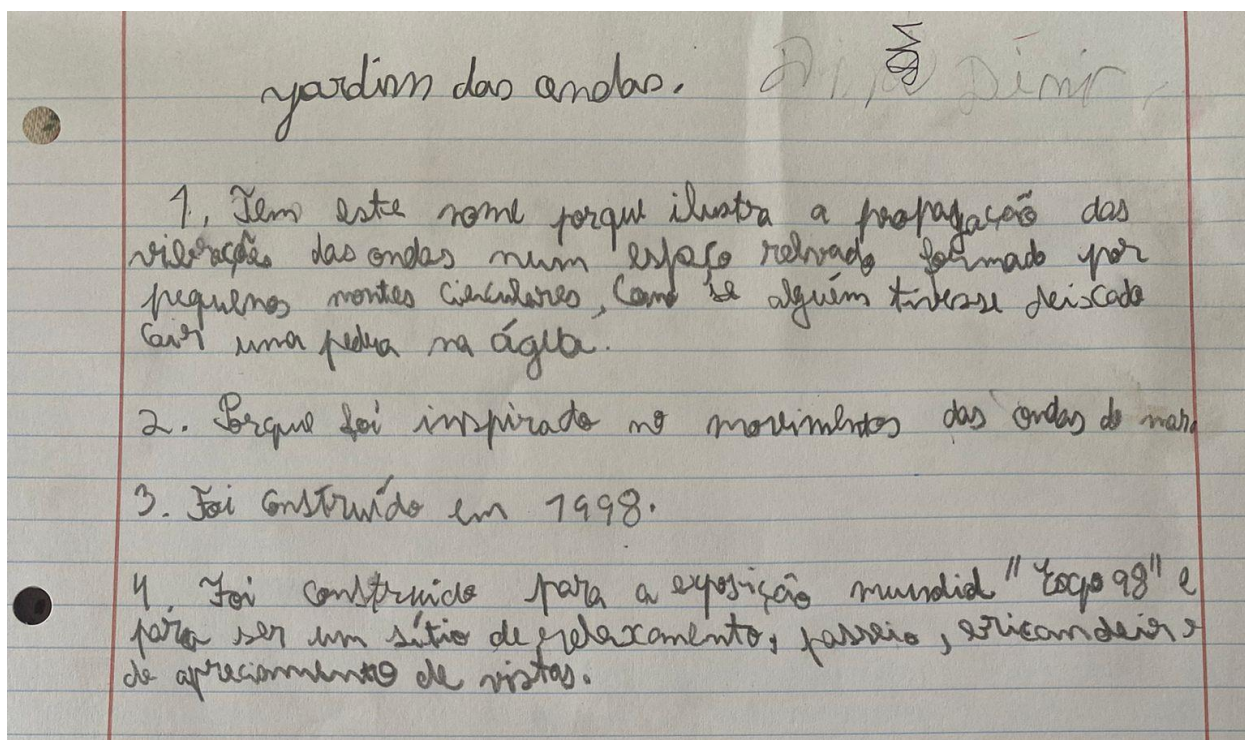
1. Por que é que o elemento escolhido tem esse nome?

2. Por que é que o elemento escolhido tem essa forma/arquitetura?

3. Quando é que foi construído?

4. Por que é que foi construído?

Anexo K. Exemplo de respostas finais, realizadas em grupo, sobre o trabalho de pesquisa



Anexo L. Guião do percurso no Parque das Nações

COLÉGIO
PEDRO
ARRUPE

GUIÃO DO PERCURSO
NO
PARQUE DAS NAÇÕES



NOMES DOS ELEMENTOS DO GRUPO:

O PERCURSO

PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA



1.ª PARAGEM



6.ª PARAGEM



2.ª PARAGEM



3.ª PARAGEM



4.ª PARAGEM



5.ª PARAGEM



O PERCURSO

PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA



1.ª PARAGEM



6.ª PARAGEM



2.ª PARAGEM



3.ª PARAGEM



4.ª PARAGEM



5.ª PARAGEM



1.ª PARAGEM: TORRE VASCO DA GAMA



1. SENTA-TE E OBSERVA A TORRE.

1.1 ESCRIVE UM PEQUENO PARÁGRAFO SOBRE O QUE A TORRE TE FAZ LEMBRAR.

2.ª PARAGEM: ESTÁTUA LINCE IBÉRICO



1. JUNTAMENTE COM O TEU GRUPO, ENCONTRA UMA PESSOA E FAZ-LHE AS SEGUINTESS QUESTÕES:

1.1. SABE O QUE ESTÁ REPRESENTADO NA ESTÁTUA?

A. GATO _ _ _ _ B. LINCE _ _ _ _ C. LEOPARDO _ _ _ _ D. CÃO _ _ _ _

1.2 QUEM É O AUTOR DESTA OBRA DE ARTE?

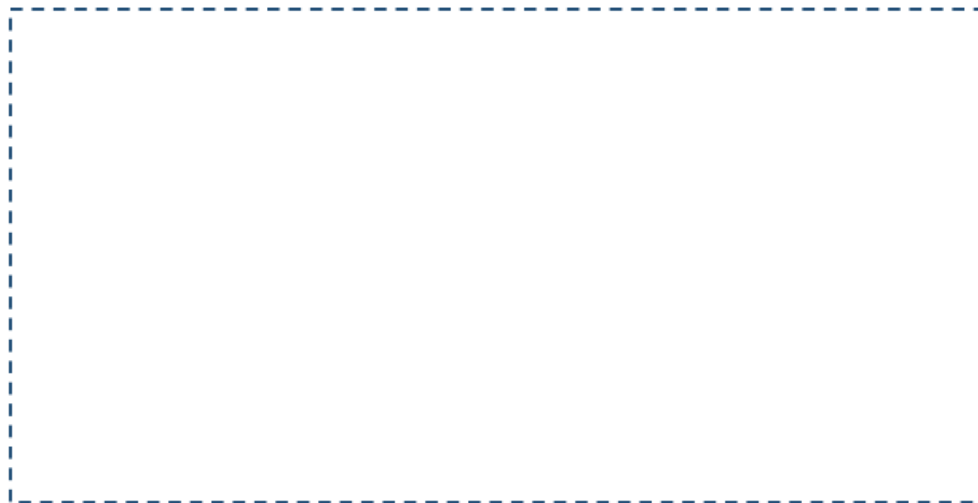
1.3 POR QUE É QUE A ESTÁTUA SE LOCALIZA AQUI?

3.ª PARAGEM: PAVILHÃO DO CONHECIMENTO



1. OBSERVA O ESPAÇO EXTERIOR DO PAVILHÃO.

1.1 IDENTIFICA 3 SÓLIDOS GEOMÉTRICOS E DESENHA-OS.



1.2 O QUE ESTÁ REPRESENTADO NESSES SÓLIDOS GEOMÉTRICOS?



4.ª PARAGEM: OCEANÁRIO



1. OBSERVA OS PAINÉIS.

1.1 QUE TIPO DE MATERIAL É UTILIZADO PARA REPRESENTAR OS ANIMAIS?

1.2 QUAIS OS ANIMAIS REPRESENTADOS?

1.3 QUAL A PRINCIPAL FUNÇÃO DO OCEANÁRIO?

5.ª PARAGEM: JARDIM DAS ONDAS



1. **ESCOLHE UM LUGAR PARA TE SENTARES.**
1.1 **DESENHA O QUE VÊS À TUA FRENTE.**

A large, empty rectangular area defined by a dashed blue line. This area is intended for the student to draw what they see from their chosen spot in the garden.

6.ª PARAGEM: PONTE VASCO DA GAMA



1. SENTA-TE E OBSERVA A PONTE.
1.1 DESENHA-A.

A large dashed rectangular box intended for the student to draw their observation of the bridge.

**OBRIGADA
AVENTUREIROS!**

Anexo M. Autoavaliação individual e de grupo

Autoavaliação individual



1. Lê os itens da tabela.
2. **Avalia** de 1 a 5 cada um, assinalando com um **X** a classificação que colocas para cada indicador.

TRABALHO DE GRUPO NA SALA		Pontos				
		1	2	3	4	5
1	Exprimi a minha opinião/ideias.					
2	Respeitei a opinião/ideias dos outros.					
3	Consegui chegar a um consenso com o grupo.					
4	Trabalhei em grupo de forma organizada.					
5	Recolhi em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas.					
O que posso fazer para melhorar a minha participação no grupo no futuro?						

PERCURSO NO PARQUE DAS NAÇÕES		Pontos				
		1	2	3	4	5
1	Exprimi a minha opinião/ideias.					
2	Respeitei a opinião/ideias dos outros.					
3	Consegui chegar a um consenso com o grupo.					
4	Trabalhei em grupo de forma organizada.					
5	Respeitei as regras definidas para o percurso					
6	Realizei com o grupo todas as tarefas que estavam indicadas no guião					
O que aprendi durante o percurso que não sabia antes...						

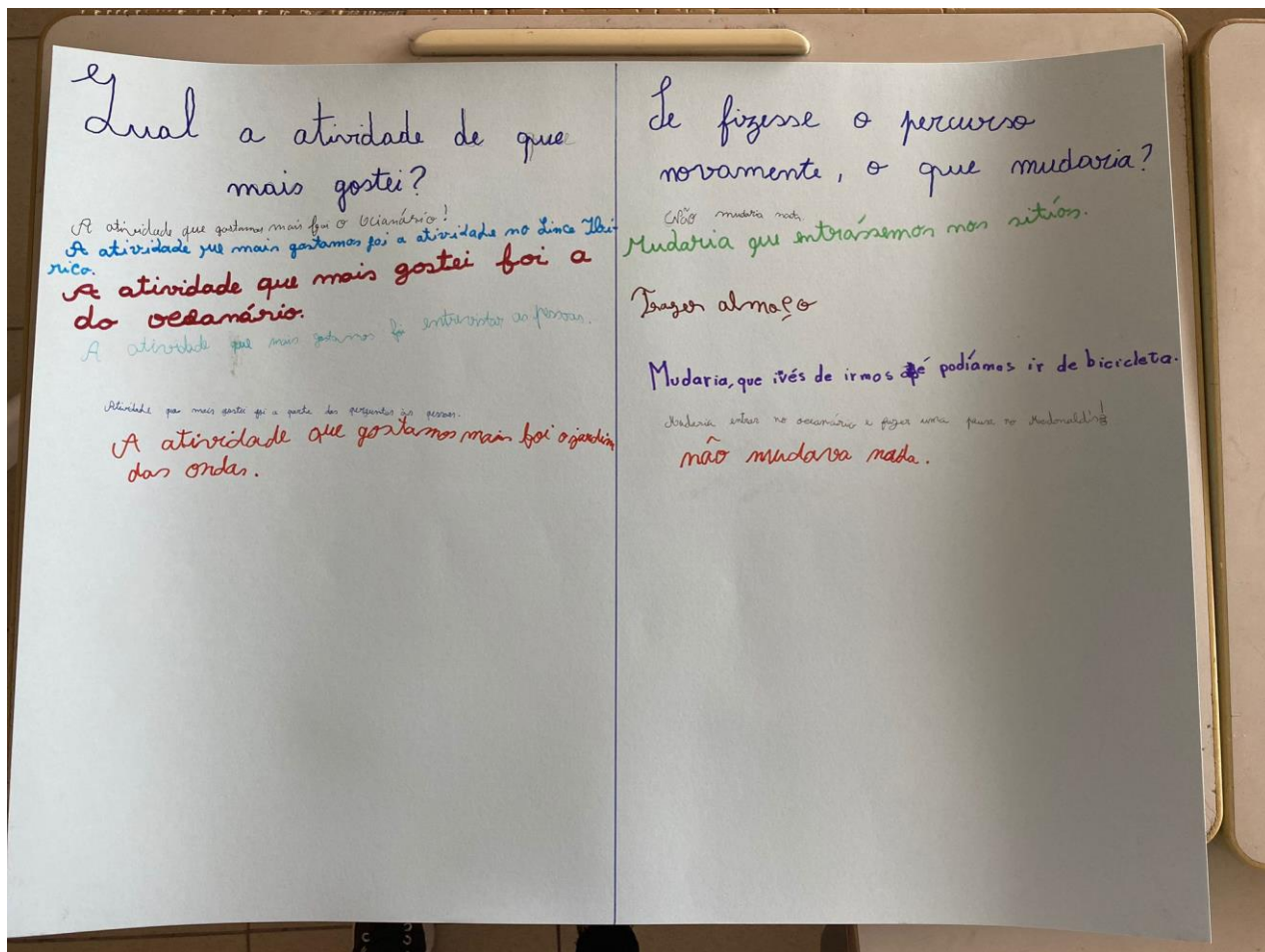
Autoavaliação do grupo



1. Lê os itens da tabela.
2. *Avalia* de 1 a 5 cada um, assinalando com um X a classificação que colocas para cada indicador.

TRABALHO DE GRUPO		Pontos				
		1	2	3	4	5
Na sala de aula						
1	Todos exprimiram as suas opiniões/ideias					
2	Houve respeito pelas opiniões/ideias de todos.					
3	Conseguimos chegar a consensos no grupo.					
4	Trabalhámos em grupo de forma organizada.					
5	Todos recolhemos em casa a informação necessária para realizar o trabalho com os colegas na aula.					
Durante o Percurso no Parque das Nações						
1	Todos exprimiram as suas opiniões/ideias					
2	Houve respeito pelas opiniões/ideias de todos.					
3	Conseguimos chegar a consensos no grupo.					
4	Trabalhámos em grupo de forma organizada.					
5	Respeitámos as regras definidas para o percurso					
6	Realizámos todas as tarefas que estavam indicadas no guião					
O que meu grupo aprendeu com a realização do projeto sobre o Parque das Nações...						
O que gostávamos de ter aprendido mais...						
O que podemos fazer para melhorar o nosso trabalho no grupo...						

Anexo N. Avaliação do percurso por parte dos alunos



U que descobri?

Descobrimos a época dos descobrimentos.

Descobrimos que o Parque das Nações
é muito grande

Informações sobre os locais onde
visitamos

Descobrimos que Bernal II construiu
o Linco Iléxico.

Descobrimos os locais, não apenas os locais

Descobrimos sites novos de que gostamos
muito, descobrimos que o Linco Iléxico era
maior que nós e que Bernal II construiu o
Linco Iléxico. Descobrimos que o jardim das ondas
tem forma de ondas na praia.

Y Que relação encontraram
entre todos os espaços
que visitamos?

Tudo estava a falar sobre a época dos descobri-
mentos.

Muitos espaços relacionados com o nome
da gama

Era tudo dos descobri-
mentos portugueses

Que muitos dos espaços tinham a ver com descobri-
mentos portugueses.

Que os lugares não relacionados com a
época dos descobrimentos

Que a Torre Vasco da Gama tem o
mesmo nome da ponte Vasco da Gama.

Anexo O. Folheto

JARDIM DAS ONDAS

Construído em 1998 para a Expo98, ilustra a propagação das vibrações das ondas num espaço retilado formado por pequenos montes circulares.

É, atualmente, um espaço de lazer com uma vista privilegiada.



PONTE VASCO DA GAMA

Começou a ser construída em 1995 e terminou 3 anos depois. Foi construída porque era preciso haver uma nova travessia rodoviária entre Lisboa e o Montijo.

A SUA ARQUITETURA FAZ LEMBRAR OS MASTROS DAS CARAVELAS.



PERCURSO

PARQUE DAS NAÇÕES





TORRE VASCO DA GAMA



Construída para a Expo98, que celebrou os 500 anos dos descobrimentos portugueses.

Tem o nome de um navegador português e a sua arquitetura é parecida com os mastros das caravelas utilizadas na época dos Descobrimentos.



ESTÁTUA LINCE IBÉRICO



Construída por Bordalo II.

É feita a partir de lixo e pretende alertar para a necessidade de proteger o lince ibérico, uma espécie no limiar da extinção.

PAVILHÃO DO CONHECIMENTO



Construído para a Expo98. Tinha o nome de Pavilhão dos Mares.

Resulta do cruzamento de um volume vertical com um horizontal. É um espaço de descoberta e de experimentação do mundo Físico.



OCEANÁRIO

Construído para a Expo98. Tem a forma de um porta-aviões rodeado de água.

Representa os oceanos e a sua missão é promover o conhecimento dos mesmos, sensibilizando os cidadãos para o dever da conservação do património natural.

