



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Há livros onde germinam abelhas e voam lesmas: Uma
experiência no Pré-Escolar.

Renata Costa Cruz



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Renata Costa Cruz

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Há livros onde germinam abelhas e voam lesmas: Uma
experiência no Pré-Escolar.

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Joana Oliveira e Professora Doutora Lúcia Barros

agosto de 2024

AGRADECIMENTOS

Foram cinco anos de vivências inigualáveis, foram anos de aprendizagem, de conquistas, de perdas, de tristeza e alegria. Foram cinco anos de crescimento e realização pessoal, e este relatório demonstra uma parte deste percurso, o esforço e dedicação para conseguir chegar até aqui. Não há descrição possível para demonstrar a gratidão que sinto por alcançar a meta, e por ter superado todos os altos e baixos que me fizeram frente durante estes últimos anos.

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à professora Joana Oliveira pela paciência e conselhos que, independentemente do trabalho excessivo, sempre se demonstrou disponível para ajudar ao longo da realização deste relatório, transmitindo palavras de apoio e confiança e acima de tudo, compreensão. Agradeço também à professora Lúcia Barros, que aceitou generosamente acolher este trabalho e cooperar connosco neste relatório e que esteve presente de alguma forma, partilhando todas as suas vivências e ideias de modo a enriquecer o meu relatório final.

Agradeço também à educadora e ao professor cooperante que sempre me transmitiram bons conselhos e aprendizagens no mundo do Pré-Escolar e 1.º CEB. Foram meses de trabalho intensivo e extremamente desgastante, mas de enorme aprendizagem e evolução, tanto a nível pessoal como profissional.

Um agradecimento especial à minha parceira de estágio, Janine, pela partilha de ideias e pelo trabalho desenvolvido em conjunto ao longo deste ano. Fomo-nos ensinando e apoiando mutuamente, sem nunca desistir uma da outra. Foi um processo de adaptação, mas acima de tudo, foi um processo que me ensinou muito e tornou-me ainda mais capaz.

Agradeço à minha família no geral pelo carinho, pelo apoio incondicional e pela preocupação, que foram demonstrando ao longo de todos estes anos.

Às minhas amigas da Póvoa de Varzim, à Amélie, Babi e Pino, que me acompanham há muitos anos e que nunca desistiram de mim. Sempre me incentivaram a ser melhor e fazer melhor e que nunca deixaram de me dar amor quando eu mais precisei. Serão sempre as minhas estrelinhas e as pessoas em quem mais confiarei.

A um amigo especial que me acompanha há uns longos meses, que entrou na minha vida numa fase complicada, que me ajudou a sair por cima, e a tornar-me numa pessoa

melhor. Obrigada pelo apoio, pelo amor, pela empatia, pela sua maior virtude que é ser paciente e por toda a dedicação.

A todas as pessoas que conheci em Viana e que me acompanharam de forma direta ou indiretamente, e que comigo partilharam momentos incríveis, impossíveis de descrever e que farão sempre parte de mim, de alguma forma. Foi uma caminhada académica vivida ao máximo, levada ao limite e vivida com toda a intensidade possível.

A todos os professores da ESEVC que de alguma forma me ajudaram ao longo do meu percurso e que me deram conselhos sábios e importantes.

Ao kiko, uma pessoa muito especial, por ter entrado na minha vida e por tantas vezes ter ficado acordado comigo até às tantas a apoiar-me no meu trabalho, a partilhar ideias, a lutar comigo pelos meus sonhos e a contribuir com amor e dedicação em todos os meus projetos, durante três longos anos. Agradeço de coração por toda a dedicação, pelo empenho, pelo cuidado e amor, pelos jantares que preparava, dentro ou fora de horas, pelas vezes que me acompanhava na construção de trabalhos manuais até de madrugada e até nas diretas quando necessário. Obrigada pelo teu contributo, sem ti nada disto teria sido possível.

O maior agradecimento de todos, sem dúvida, vai para os meus pais, eles que nunca me abandonaram, nunca desistiram de mim, mesmo quando eu merecia que o fizessem. Eles que me apoiam incondicionalmente em todos os meus sonhos e projetos. Eles que me presentearam uma vida inteira com o amor mais puro e verdadeiro. Eles que são desde sempre e para sempre o meu porto de abrigo. Eles que nunca me desiludem e que nunca se desiludem comigo. Nunca conseguirei retribuir tudo aquilo que eles já fizeram por mim, a presença a tempo inteiro da minha mãe, que é capaz de viajar até à outra ponta do mundo para me socorrer e ao meu pai, que mesmo longe consegue dar amor e ser um pai MUITO presente.

Ao meu irmão, um agradecimento especial pelo orgulho que sente, pelo apoio, pela força que me deu todos estes anos e pela presença mesmo que distante, pelas chamadas, pelos desabafos e pelo carinho.

Por fim, e não menos importante, um eterno obrigado aos meus avós que me acompanharam ao longo de todo o percurso académico, na loucura das latadas, das bolas de berlim do natário e das visitas a Viana desde o primeiro dia. Obrigada à minha avó “Mela” por ser o meu anjo da guarda e a minha melhor amiga.

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O projeto de investigação, focalizado nas áreas das Ciências Naturais e da Literatura Infantojuvenil, realizou-se numa escola do concelho de Viana do Castelo, no qual participaram vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade, que frequentavam um estabelecimento de ensino de Educação Pré-Escolar.

Para orientar o estudo foi delineada a seguinte questão de investigação: De que forma é que a literatura infantil de cariz Ambiental pode contribuir para uma maior comunhão com o mundo natural, tendo em vista um compromisso com a sustentabilidade? Foram selecionadas três obras de literatura infantojuvenil com temáticas relacionadas com o ambiente, nomeadamente sobre o valor da biodiversidade, os ciclos da natureza e a coevolução e cooperação entre insetos e plantas que serviram de mote para a exploração de temáticas ambientais.

Nesta lógica, optou-se por realizar um estudo com uma metodologia qualitativa. Como métodos e instrumentos de recolha de dados foram utilizados a observação participante, os registos das crianças e os meios audiovisuais com registo em vídeo e fotografia.

Analisando os resultados do estudo pudemos verificar que os livros de Literatura Infantojuvenil escolhidos para a implementação da temática e realização da investigação motivaram as crianças e foram benéficos para a compreensão dos conteúdos abordados e para aquisição de competências a nível ecológico. Para além disso, proporcionaram momentos desafiadores e divertidos, aumentando a criatividade, a cooperação e a socialização dos alunos.

O percurso vivido durante a PES foi essencial para o processo de formação, enquanto futura Educadora e Professora, ajudando a desenvolver várias competências necessárias para um futuro promissor.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Ambiente; Ecoliteracia; Literatura Infantojuvenil; Educação Pré-escolar.

ABSTRACT

This report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice (STP) course of the Master's Degree in Early Childhood and Primary School Education at the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The research project, which focused on the areas of natural sciences and children's and youth literature, took place in a school in the municipality of Viana do Castelo, in which twenty-five pre-school children aged between four and five took part.

To guide the study, the following research question was formulated: How can children's and youth literature with an environmental focus contribute to a deeper connection with the natural world, fostering a commitment to sustainability? Three works of children's and youth literature were selected, each addressing themes related to the environment, specifically the value of biodiversity, nature cycles, and the coevolution and cooperation between insects and plants, which served as the basis for exploring environmental themes.

In this context, a qualitative methodology was chosen for the study. Participant observation, children's records, and audiovisual media, such as video and photographic recordings, were used as data collection methods and tools.

Upon analyzing the study results, we were able to verify that the selected children's and youth literature books chosen to implement the theme and conduct the research motivated the children and were beneficial for their understanding of the topics covered, as well as for the acquisition of ecological skills. Moreover, they provided challenging and enjoyable moments, enhancing students' creativity, cooperation, and socialization.

The experience gained during the STP was essential to my training process as a future educator and teacher, helping me to develop various skills necessary for a promising future.

Keywords: Sustainability; Environment; Ecoliteracy; Children's and Youth Literature; Preschool Education

Índice

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO	III
ABSTRACT.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	IX
ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	X
INTRODUÇÃO	XI
PARTE I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	2
Caraterização dos Contextos Educativos.....	2
Capítulo I - Caraterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar.....	2
Caraterização do Meio Local	2
Caraterização do Agrupamento/ Jardim de Infância.....	3
Caraterização da Sala de atividades e do grupo	5
Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	7
Área de Formação Pessoal e Social	7
Área de Expressão e Comunicação.....	8
Área de Conhecimento do Mundo	9
Capítulo II- Caraterização do Contexto Educativo do 1.ºCiclo do Ensino Básico	12
Caracterização do Meio Local.....	12
Caracterização do Agrupamento e da Escola	12
Caracterização da Sala de Aula e da Turma	15
Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	24
CAPÍTULO I - Pertinência do Estudo	25
CAPÍTULO II - Enquadramento Teórico.....	27
A importância da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.....	27
O lugar da natureza na Educação Pré-Escolar e a importância da consciencialização infantil.....	29
Importância das Ciências para conhecer o mundo na Educação Pré-Escolar	30
O ambiente e o contacto das crianças com a Natureza.....	31
Representações do Ambiente na atual Literatura para a Infância.....	33
Ecoliteracia e a sua importância em idades primordiais	34
A importância da Literatura Infantojuvenil	35
A importância da transversalidade e interdisciplinaridade na Literatura Infantojuvenil e no	

Conhecimento do Mundo	36
Análise das Obras de Literatura Infantojuvenil.....	37
<i>Herberto</i> - Ecossistemas e Biodiversidade	37
<i>Começa numa Semente</i> – Ciclos da Natureza.....	38
A Abelha – Coevolução e cooperação	38
CAPÍTULO III- Metodologia.....	40
Opções Metodológicas.....	40
Caracterização dos Participantes	42
Métodos e instrumentos de Recolha de dados	43
Observação.....	44
Meios audiovisuais – Registo em vídeo e fotografia	44
Trabalhos realizados pelas crianças.....	45
Procedimentos de análise de dados.....	46
Calendarização do estudo	46
Intervenção Educativa.....	47
CAPÍTULO IV - Apresentação e discussão dos Resultados	50
Atividade A	50
Atividade B	80
Atividade C	88
CAPÍTULO V - Considerações Finais	100
Conclusões	100
Limitações do Estudo e Recomendações para Investigações Futuras	101
PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço exterior do JI

Figura 2- Átrio coberto

Figura 3- Planta da sala de atividades

Figura 4- Vista exterior do recreio coberto

Figura 5- Espaço exterior do Pré-Escolar

Figura 6- Ginásio/Polivalente Escolar

Figura 7- Corredor e Escadaria

Figura 8- Planta da sala de aula

Figura 9- Horário da turma

Figura 10- Livro Herberto de Lara Hawthorne (2014)

Figura 11- Diálogo com a borboleta Lili

Figura 12- Preparação da atividade de talentos

Figura 13- Apresentação de talentos

Figura 14- Registo de talentos representados pelas crianças

Figura 15- Representação das crianças sobre o talento na área da música

Figura 16- Representação das crianças sobre o talento de auxiliar os outros

Figura 17- Representação das crianças sobre o talento de desenhar

Figura 18- Representação das crianças sobre o talento de assustar os outros

Figura 19- Representação das crianças sobre o talento de cuidar das plantas

Figura 20- Representação das crianças sobre o talento de construção

Figura 21- Representação das crianças sobre o talento de dançar

Figura 22- Representação das crianças sobre o talento de maquilhar

Figura 23- Representação das crianças sobre o talento de presentear os outros

Figura 24- *Placard das Emoções*

Figura 25- *Registo do “antes” no placard*

Figura 26- *Livro com ilustrações informativas sobre o habitat dos seres vivos*

Figura 27- *Caça aos recursos naturais*

Figura 28- *Utilização de recursos naturais para a construção do micro ecossistema*

Figura 29- *Observação das lesmas e caracóis*

Figura 30- Registo das crianças sobre os ecossistemas

Figura 31- Representação dos seres vivos e recursos naturais

Figura 32- Representação do talento do “Herberto”

Figura 33- Representação exclusivamente de seres vivos

Figura 34- Representação de seres vivos no jardim e no microecossistema

Figura 35- *Sugestões de nomes para o ecossistema*

Figura 36- *Votação e eleição do nome do ecossistema*

Figura 37- *Libertação dos seres vivos e batizado do Ecoanimal*

Figura 38- *Alguns registos do Natal do Herberto e restantes seres vivos do ecossistema*

Figura 39- *Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos do ecossistema implicados em brincadeiras*

Figura 40- *Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos do ecossistema com decorações de Natal*

Figura 41- *Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema na troca de prendas*

Figura 42- *Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema a comerem bolo*

Figura 43- *Livro Começa numa semente de Laura Knowles & Jennie Webber (2018)*

Figura 44- *Fantoches “Senhora Semente”*

Figura 45- *Registos das sementes com uma planta no seu interior*

Figura 46- *Registos das sementes com órgãos de plantas no interior*

Figura 47- *Registos da semente com um ecossistema no interior*

Figura 48- *Registos da semente como habitat da minhoca*

Figura 49- *Registos de plantas que originam sementes*

Figura 50- *Senhores Ovos*

Figura 51- *Livro A abelha de Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020)*

Figura 52- *Chapéu Informativo acerca da hierarquia de uma colmeia*

Figura 53- *Prova do mel*

Figura 54- *Explicação do processo de polinização*

Figura 55- *Registo da aprendizagem sobre a produção do mel*

Figura 56- *Registo da aprendizagem sobre a recolha de néctar e pólen*

Figura 57- *Registo da aprendizagem sobre o processo de polinização (transporte dos grãos de pólen)*

Figura 58- *Registo da aprendizagem sobre as diferentes hierarquias da colmeia*

Figura 59- *Registo da aprendizagem sobre a construção da colmeia*

Figura 60- *Apresentação do ciclo de vida das abelhas*

Figura 61- *Atividade de construção do ciclo de vida das abelhas*

Figura 62- *Construção do favo de mel por etapas*

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Codificação dos participantes do estudo

Tabela 2- Calendarização do estudo

Tabela 3- Calendarização das atividades desenvolvidas

Tabela 4- Definição do registo das emoções seleccionadas pelas crianças antes de contactar com as lesmas

Tabela 5- Sugestões partilhadas pelas crianças

Tabela 6- Seres vivos no jardim e no microecossistema

ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

BL – Borboleta Lili

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COVID-19 – Coronavírus Disease 19

DGE– Direção-Geral da Educação

ELI- Equipa local de intervenção

EPE- Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

ESE-IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

JI- Jardim de infância

LIJ – Literatura Infantojuvenil

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação surge em resultado da intervenção educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta oportunidade resulta no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Este relatório final encontra-se dividido em três partes, i) enquadramento da PES; ii) trabalho de investigação e iii) reflexão global sobre a PES.

Neste sentido, e como forma de organizar o relatório, na primeira parte é feita uma descrição dos dois contextos de intervenção pedagógica, em que é caracterizado o meio, o agrupamento, o espaço físico, a sala e as rotinas, o grupo de crianças/turma de alunos. É, ainda, descrito o Percurso Educativo adotado, fazendo referência às diferentes áreas, domínios e subdomínios durante as intervenções.

Na segunda parte é apresentada a pertinência e o problema ou questões de investigação. Em seguida, surge o enquadramento do estudo, onde é apresentada a revisão da literatura que sustenta todo o trabalho de investigação a nível científico. Posteriormente, segue-se a metodologia que se encontra subdividida em diferentes secções; “opções metodológicas”; “caracterização dos participantes”; “métodos e instrumentos de recolha de dados”; “procedimentos de análise de dados” “calendarização do projeto” e “intervenção educativa”. No final da segunda parte tecem-se as considerações finais do estudo.

Na terceira e última parte é feita uma Reflexão Final referente à unidade curricular de PES, onde são analisadas de forma sucinta as aprendizagens adquiridas e as vivências ao longo de todo o percurso de intervenção educativa e dos seus respetivos contextos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Caraterização dos Contextos Educativos

No presente capítulo serão apresentadas as características referentes aos dois contextos onde decorreu a intervenção pedagógica da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Neste sentido, optou-se pela descrição em separado da informação, sendo que, primeiramente, caracterizar-se-á o contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e de seguida o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Na descrição dos diferentes contextos, é possível observar a caracterização do meio local, o agrupamento de escolas, o Jardim de Infância (JI) e a Escola de 1.º CEB onde decorreu a PES. Nesta secção é, ainda, realizada a caracterização das salas de atividades e de aula, bem como do grupo e turma onde se desenvolveram as intervenções pedagógicas.

Apresentar-se-á, também, uma descrição do percurso de intervenção educativa, salientando as áreas de intervenção.

Capítulo I - Caraterização do Contexto Educativo de Educação Pré-Escolar

Caraterização do Meio Local

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada num Jardim de Infância (JI) inserido numa escola básica, pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Esta cidade, situada no alto Minho litoral, é limitada pelos municípios de Caminha, a norte; de Ponte de Lima, a este; de Esposende e Barcelos, a sul, e pelo oceano Atlântico, a oeste. No total, este concelho ocupa uma área de 319,02 km² (Instituto Geográfico Português, 2013) onde vivem cerca de 88 725 habitantes, distribuídos pelas 27 freguesias que o constituem. Deste total de indivíduos, 12 496 encontram-se no escalão etário dos 0-14 anos (14%), 58 894 no escalão dos 15-64 anos (66%) e 17 355 no escalão seguinte (20%), referente aos cidadãos com mais de 65 anos.

A freguesia onde se localiza o JI situa-se na margem direita do Rio Lima, originalmente de cariz rural. Esta freguesia, a nível económico e cultural manifesta já traços de modernidade assistindo-se nos últimos anos a um crescimento do sector terciário, nomeadamente, comércio e serviços.

Caraterização do Agrupamento/ Jardim de Infância

O JI está integrado num estabelecimento de ensino destinado também ao 1.º CEB. Este estabelecimento faz parte de um importante Agrupamento de Escolas que dá resposta às necessidades educacionais da população residente. O mesmo reúne 16 estabelecimentos de ensino desde a educação pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade.

Na figura 1 está representado o espaço exterior do JI, que tem dimensões consideráveis, englobando diferentes áreas e espaços verdes, constituído por árvores de grande porte. Outro fator positivo relativo ao espaço exterior, é a presença de um átrio coberto que possibilita a ida das crianças para o espaço exterior em dias de chuva (figura 2). O espaço exterior é explorado por todas as crianças da escola, porém existe uma limitação de zonas para o JI e para o 1.º CEB. Relativamente às áreas específicas, é possível identificar algumas nomeadamente, a área dos jogos de chão (e.g., serpente de abecedário, o caracol) e por último, a área da casinha, sem esquecer, todo o conjunto de recursos naturais possíveis de explorar no meio ambiente que as rodeia, sendo essencialmente um ponto a favor no que diz respeito à exploração e desenvolvimento de valores ecológicos.

Figura 1

Espaço exterior do JI



Figura 2
Átrio coberto



Quanto ao edifício, a unidade aparenta estar em boas condições estruturais e físicas, sendo notório o cuidado que é tido em manter o estabelecimento dentro dos melhores parâmetros possíveis. Neste sentido, sempre que necessário são realizadas alterações como é o exemplo de uma construção recente que consistiu na edificação de um abrigo que acompanha desde a porta de entrada do edifício, até ao portão da escola.

O espaço interior encontra-se de igual forma bem conservado com mobiliário da sala; material de expressão plástica e gráfica; jogos educativos; jogos de construção e encaixe; livros; material diversificado de faz de conta e, ainda, materiais e equipamentos para apoio às atividades de Educação Física; um kit de instrumentos musicais, algum material no âmbito das Ciências Experimentais e da Matemática; projetor multimédia e colunas áudio. No estabelecimento podemos contar com um computador fixo e uma impressora na sala dos professores; uma televisão no ginásio com TV Cabo; um televisor e um DVD-vídeo na sala das Atividades de Animação e de Apoio à família (AAAF); um computador portátil por sala e uma fotocopiadora que se encontra na sala dos professores do 1.º CEB.

A organização do edifício baseia-se fundamentalmente na divisão dos espaços da EPE e do 1.º CEB, organizados em dois andares distintos. Assim, o JI ocupa os espaços do piso inferior, por ser de fácil acesso, já o piso superior acolhe as atividades do 1.º CEB. Apesar disso, no piso inferior existem espaços que toda a comunidade escolar pode usufruir, como é o caso do polivalente, da cantina e da biblioteca. Neste piso destacamos, ainda, a sala de atividades de tempos livres, concebida para a componente de apoio à família, com a função de efetuar o prolongamento de horário desde as 15h30 até às 19h.

No que toca à EPE, a instituição acolhe um total de 50 crianças, com idades

compreendidas entre os três e os seis anos de idade, que se encontram divididas em duas salas, formando grupos mistos e heterogêneos no que diz respeito às idades e sexo. Ambas as salas recebiam diariamente cerca de 25 crianças. O corpo docente é constituído por três Educadoras de Infância, duas Educadoras Titulares responsáveis por dois grupos e outra colocada por Mobilidade dando apoio às duas salas de segunda a sexta-feira, uma Educadora da equipa local de intervenção (ELI), uma Terapeuta da Fala, quatro Professoras do 1º CEB e uma Professora do Apoio Educativo no 1º CEB. Em relação ao pessoal não docente existem duas assistentes operacionais do JI, duas Assistentes Operacionais do 1º CEB, uma Animadora das AAAF, uma Assistente de Serviços Gerais que apoia o serviço da cantina e de limpezas e duas cozinheiras.

Caraterização da Sala de atividades e do grupo

O grupo da sala 2 do JI era constituído por vinte e cinco crianças, sendo 9 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade compreendida entre os 4 e os 5 anos. Após alguns meses de ausência, devido à pandemia COVID-19, o grupo que já se encontrava integrado no ambiente educativo apresentou uma readaptação serena, embora com alguns receios iniciais devido aos cuidados que existiam para limitar a transmissão do vírus. Apesar de ter existido alguma dificuldade em respeitar o distanciamento físico, o grupo foi muito cooperativo ao cumprir as novas regras, a adaptar-se a uma nova modalidade de funcionamento da sala e da escola.

No que diz respeito ao envolvimento e participação em grupo, as crianças estiveram sempre predispostas para novas experiências e atividades propostas pelos adultos, tendo-se notado um crescimento ao nível da sua iniciativa, na medida em que deram os seus próprios contributos para enriquecer as ações, originando pequenos projetos que surgiram das suas motivações.

A interação das crianças com os adultos (educadora, assistente e educadoras estagiárias) ficou marcada pela confiança, segurança, pela existência de relações positivas e de vínculos afetivos. Após tempos marcados pela necessidade de distanciamento, as crianças manifestaram a necessidade de afeto, e por isso existiu a necessidade de reinventar e ajustar estratégias para manter a conexão afetiva. O grupo tornou-se mais cúmplice e amigo e, por isso, as interações com os pares tornaram-se mais significativas. Os “finalistas” gostaram de assumir a

responsabilidade de apoiar os mais novos e de ajudá-los em algumas tarefas. As crianças de quatro anos ficaram mais confiantes, mostraram gostar de brincar em pequeno grupo, sem criar animosidades ou conflitos. As suas habilidades estavam voltadas para o uso do faz-de-conta e a criatividade, a vontade entusiasta para fazer novas descobertas, a valorização do grupo de amigos e o desejo de comunicar com os outros. Os interesses das crianças estavam direcionados para a atividade espontânea no exterior, a brincadeira com elementos naturais desse espaço, as atividades motoras livres, a exploração de cantigas de roda, as atividades que envolviam o jogo simbólico, a narração e a animação de histórias. No entanto verificaram-se algumas dificuldades que se prendiam com o saber escutar o outro, esperar pela sua vez, necessidade de ser sempre escutado e ser atendido com premência, assim como com a gestão de algumas emoções, sobretudo a frustração.

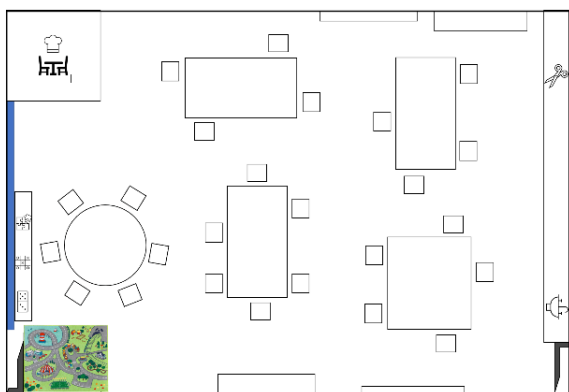
Duas crianças do grupo usufruíam de apoio educativo da ELI: uma com dificuldades acentuadas ao nível da fala, e outra com dificuldades no âmbito da linguagem expressiva e no âmbito da atenção/concentração.

A sala de atividades foi sofrendo algumas alterações. A Educadora misturou as crianças mais velhas com as mais novas, para terem a oportunidade de interagirem e se entreajudarem. Para tal, dividiu a turma em cinco grupos identificados como “ilha”. Os nomes das ilhas foram escolhidos pelas crianças, dando desta forma, autonomia e oportunidade de decisão nas escolhas que dizem respeito à respetiva sala de atividades.

A sala de atividades tinha sete áreas, a área das construções, da casinha, dos jogos calmos, da leitura, da plasticina, da colagem e do desenho, estando todas adequadamente identificadas e com o número de lotação permitida em cada uma. Os recursos disponibilizados eram imensos e, por isso, era possível uma grande diversidade de atividades. Na figura 3 é possível observar a planta da sala de atividades e algumas das áreas referidas.

Figura 3

Planta da sala de atividades



Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

Ao longo de toda esta viagem recheada de aprendizagens, observações e implementações, foram várias as iniciativas implementadas, tanto espontâneas como planeadas. Nesta jornada crescem, ainda, todas as opções relacionadas com a seleção do tema, da faixa etária dos participantes e das opções metodológicas relacionadas com um trabalho investigativo.

Ao longo da primeira semana, tive a oportunidade de verificar que todas as atividades elaboradas pela Educadora Titular eram essencialmente focadas no bem-estar, na aprendizagem das diferentes áreas e domínios, na exploração livre de cada criança, tanto no espaço exterior, como na sala de atividades. Após uma observação reflexiva e consciente, decidiu-se valorizar o espaço exterior, relacionando este com a oportunidade de aprendizagens no que toca à Ecologia, e o cantinho dos livros presente na sala.

O percurso de intervenção educativa será organizado de acordo com as áreas, domínios e subdomínios presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Área de Formação Pessoal e Social

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal presente ao longo de todo o percurso educativo no JI que “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadão autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p.6)”.

Assim, no que diz respeito às crianças inseridas no contexto onde surgiu a oportunidade de realizar a PES, estas manifestaram uma motivação intrínseca pela aprendizagem, sentindo satisfação em realizar tarefas e aderir a propostas dos adultos (educadora e/ou estagiárias). Deram contributos pertinentes e algumas tomam iniciativas no planeamento e criação de projetos. A interação das crianças com os adultos foi sustentada numa relação próxima e estruturada ao longo de dois anos. As crianças eram dóceis, apreciavam a atenção e afeto por parte do adulto. Quanto à interação com pares, as crianças provaram ter laços de amizade e cumplicidade entre si. Revelaram maior autonomia e responsabilidade e desvincularam-se mais do adulto para resolver as suas questões. Algumas crianças de 4 anos persistiram nas suas

dificuldades ao nível da atenção/concentração.

Área de Expressão e Comunicação

Entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios (Silva et al., 2016, p.6).

No *domínio da Educação Motora*, as crianças demonstraram gosto e interesse pelas atividades e propostas motoras apresentadas, de motricidade global e fina. A maioria das crianças evoluiu no que respeita as habilidades básicas motoras, designadamente no eixo de deslocamentos e equilíbrios controlando melhor o seu corpo e tomando mais consciência do mesmo e das suas potencialidades. No *domínio da Educação Artística* e no subdomínio das *Artes Visuais*, a maioria das crianças de 4 anos revelou grande evolução ao nível da coordenação óculo-manual, nomeadamente na apreensão dos materiais. Foi evidente alguma representatividade e intencionalidade nas suas produções gráficas, e algumas crianças de 5 anos demonstraram um grande pormenor, riqueza de cor e de elementos figurativos. No *subdomínio da Música*, as crianças apreciavam bastante as atividades de música que semanalmente eram organizadas. Gostavam muito de escutar, aprender e cantar novas canções. No que respeita o *domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita*, a maioria do grupo não apresentava dificuldades no domínio da Linguagem Oral, no entanto, destacavam-se duas crianças de 4 anos que frequentavam a Terapia da Fala em Gabinete, por apresentarem dificuldades em termos de articulação de certos sons da fala e outras duas crianças de 5 anos pelo facto de apresentarem grandes dificuldades na Linguagem Expressiva e Compreensiva. Gostavam muito de ouvir histórias, lengalengas, trava-línguas e rimas. A maioria das crianças já reproduzia o seu primeiro nome em letra de imprensa, à exceção de cinco crianças de 4 anos. Até àquele momento, dez crianças escreviam o seu nome sem recorrer a modelo. No *domínio da Matemática*, algumas crianças já eram capazes de associar o número à quantidade (de 0 a 5) e de fazer algumas contagens até 10. Conseguiram classificar segundo dois critérios, faziam correspondência um a um e reproduziam padrões simples. A maioria ainda não tinha adquirido o *subitizing*.

Área de Conhecimento do Mundo

é uma área integradora de diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia. (Silva et al., 2016, p.6)

Nesta área, o grupo demonstrava curiosidade e interesse em fazer novas descobertas. As crianças de 4 anos ainda apresentavam pouco conhecimento de algumas temáticas como exemplo: partes do corpo humano, graus de parentesco, vida animal, o que se justifica pela sua faixa etária e os seus saberes e vocabulário que neste âmbito é um pouco redutor.

Tendo em consideração a observação e a avaliação diagnóstica do grupo, os interesses e as necessidades mais evidentes eram:

INTERESSES:

- Jogo simbólico nas áreas lúdicas de faz de conta e jogo dramático;
- Brincadeira autónoma, livre e espontânea nas diferentes áreas lúdicas da sala;
- Atividades educativas no exterior e exploração do espaço;
- Aprendizagem de canções, lengalengas, trava-línguas, poesias e rimas;
- Visionamento e narração de histórias;
- Exploração de instrumentos musicais;
- Novidades, experiências novas com o fator “surpresa”;
- Atividades de Artes Visuais, em especial do desenho, colagem e modelagem;
- Atividade semanal de Educação Física;
- Desafios matemáticos (crianças mais velhas).

NECESSIDADES:

Crianças de 4 anos

- Maior Autonomia e independência;
- Aceitação da escuta do outro e capacidade de esperar pela vez;
- Inibição de birras (casos pontuais);
- Melhoria na preensão e domínio dos materiais (lápis, tesoura, ...);
- Linguagem mais clara, melhor articulação das palavras (2 crianças);
- Melhoria da atenção/concentração nas atividades;

- Aumento do tempo de permanência nas tarefas.

Crianças de 5 anos:

- Cooperação;
- Iniciativa;
- Respeito pelo outro (o seu tempo, o seu espaço, os seus materiais);
- Discurso mais elaborado;
- Melhor articulação das palavras (2 crianças);
- Promoção de atitudes de vivência em cidadania;
- Melhoria da atenção/concentração nas atividades;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Aceitação da frustração e do erro.

Desta forma, todas as atividades foram construídas a pensar essencialmente nos interesses de cada criança e na sua aptidão pedagógica e desenvolvimento cognitivo. Todo este processo de planificar consoante as faixas etárias exigiu uma atenção e criatividade desmedidas, de forma a dar mais do que meras aprendizagens às crianças, mas sim, provocar-lhes interesse, diferentes emoções e sensações. Todo este processo focou-se essencialmente na faixa etária, e apesar de existir uma ligeira diferença, sendo esta de um ano de idade, tentamos não comprometer nenhuma das crianças e fazer as atividades e jogos educativos de forma uniforme e generalizada. Caso alguma criança necessitasse de atenção redobrada, seria utilizada sempre uma abordagem mais cuidada, no entanto, nunca diferenciando a nível das atividades pedagógicas.

No pré-escolar é mais que fundamental darmos oportunidade de expressão e articulação de forma livre e destemida a todas as crianças da sala de forma a obtermos novas ideologias através da criatividade e perceção das mesmas. Tudo aquilo que foi dito por cada criança chamou a atenção das EE e, dessa forma, tentou-se sempre valorizar as ideias e sempre que possível torná-las reais e concretizá-las. Assim, e independentemente da faixa etária elas sentiram-se autónomas e úteis ao poderem expor o seu ponto de vista. Neste sentido, é importante realçar a forma como foi possível alterar uma implementação consoante as propostas das crianças, mantendo o foco na temática pretendida, mas alterando ou acrescentando algumas tarefas.

Temáticas Abordadas

- *1.ª Semana:* Do dia 1 de novembro a 3 de novembro de 2020 foi abordada a temática do “Castelo e do autoconhecimento”.
- *2.ª Semana:* Do dia 16 de novembro a 18 de novembro de 2020 foi abordada a temática das “Cores e Emoções”.
- *3.ª Semana:* Do dia 2 de dezembro a 4 de dezembro de 2020, foi abordada a temática “Diversidade de Talentos”. Esta planificação foi baseada essencialmente no tema do relatório de estágio. Desta forma, optou-se por iniciar com a leitura de um livro que aborda os talentos, sendo o protagonista, uma lesma “Herberto” e, assim, todas as atividades se basearam na mensagem que a história do livro pretendia passar.
- *4.ª Semana:* Do dia 14 de dezembro a 16 de dezembro de 2020 foi implementada a temática da “Diversidade das Sementes”. Foi selecionado um segundo livro que abordava as diferentes estações do ano, acompanhando a germinação e crescimento de uma planta.
- *5.ª Semana:* Do dia 11 de janeiro a 13 de janeiro de 2021 foi implementada a temática da importância das abelhas nos ecossistemas. Esta abordagem foi feita mais uma vez focada no relatório de estágio e, assim, pretendia-se valorizar estes seres desprotegidos e explicar a importância que as abelhas têm na nossa vida.

Todas estas temáticas foram pensadas ao pormenor e dessa forma tentámos sempre fazer corresponder as respetivas áreas, domínios e subdomínios.

Capítulo II- Caracterização do Contexto Educativo do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Caracterização do Meio Local

O agrupamento onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1.º encontra-se inserido numa freguesia do concelho de Viana do Castelo banhada pelo rio Lima localizando-se na margem direita do mesmo. Nesta freguesia predominam algumas atividades económicas como a agricultura, a indústria, o têxtil e o comércio. .

No que respeita o património local da freguesia, esta abrange a igreja paroquial, o cruzeiro, o pelourinho e um castelo. Realça-se também a gastronomia em que os habitantes desta freguesia são fortemente ligados, tais como o sarrabulho, o cozido à portuguesa, o arroz de lampreia, o arroz-doce e o bacalhau à Vianinha. Num registo relevante destaca-se por sua vez o artesanato, como o linho, os bordados, as cangas, as velas votivas e o palmito.

Esta freguesia sustenta um agrupamento de escolas e um centro escolar onde decorreu a PES. Os alunos frequentadores do agrupamento pertencem maioritariamente a famílias de origem rural, caracterizando-se toda a zona por um ruralismo suburbano, dado o aparecimento de pequenas empresas têxteis, oficinas de serralharias, mecânica, marcenarias e carpintarias, prestando apoio à construção civil.

Caracterização do Agrupamento e da Escola

A escola onde foi realizada a PES no 1.º CEB está inserida num agrupamento cuja escola sede se localiza na mesma freguesia. Este agrupamento existente desde 2002, inclui todos os níveis de ensino, desde a educação pré- escolar até ao ensino secundário, dando resposta às necessidades educacionais da população residente. É composto por oito estabelecimentos de ensino onde se inserem seis escolas do 1.º CEB (cinco têm valência de educação pré-escolar); contém um jardim de infância e uma escola com 2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário.

De forma a existir uma melhor relação entre agrupamento e escolas, foi formulado o “Plano Anual de Atividades” para planear, em função do Projeto Educativo, as formas de

organização e programação das atividades. Este documento, efetivamente, é um contributo para o desenvolvimento do trabalho cooperativo entre escolas do agrupamento.

O centro escolar onde foi concretizada a PES foi inaugurado no ano de 2010, localizando-se ao lado da escola sede, existindo uma ligação direta ao interior das duas escolas. Neste centro reúne grupos de educação pré-escolar e alunos do 1.º CEB.

O corpo docente era formado por cinco professores titulares de turma, professores do Ensino Especial, professores coadjuvantes, uma professora de Inglês, uma professora de Expressões e um professor de Educação Musical.

O edifício escolar está dividido em dois pisos. Na parte superior, ou seja, no segundo piso, podemos encontrar oito salas de 1.º CEB, uma sala de uso comum, um gabinete de atendimento aos pais, a casa de banho dos professores e as casas de banho dos alunos identificadas por sexo. No piso inferior, encontra-se a sala do Pré-Escolar, a sala dos professores, a biblioteca, o polivalente, uma casa de banho dos professores, uma casa de banho dos alunos, um gabinete de apoio administrativo e uma cantina. Na parte exterior encontramos um alpendre coberto, um espaço de recreio e um campo de jogos.

Na figura 4 está representado o espaço exterior do contexto escolar onde decorreu a PES com dimensões consideráveis, englobando diferentes áreas e espaços verdes constituídos por árvores de grande porte cujos benefícios são visíveis em dias de calor permitindo que as crianças se protejam na sua sombra. Outro fator positivo relativo ao espaço exterior é a presença de um espaço coberto, o que possibilita a ida das crianças para o espaço exterior em dias de chuva. Em contrapartida, face à pandemia que enfrentámos, o espaço exterior coberto, não era o suficiente para resguardar o número total de crianças, ou seja, das diferentes salas. Infelizmente era necessário manter o distanciamento o que obrigava a cada turma ter a sua “bolha”, ou seja, o seu canto para usufruírem dos tempos livres. O recreio era explorado por todas as crianças da escola, porém existia uma limitação de zonas para o 1.º CEB e para o pré-escolar. Na área do Pré-Escolar podemos identificar algumas áreas específicas que permitem a exploração de diferentes áreas visíveis na figura 5, como exemplo a área do escorrega, a área do baloiço e a área da casinha, sem esquecer todo o conjunto de recursos naturais possíveis de explorar no meio ambiente que as rodeia, sendo essencialmente um ponto a favor no que diz respeito à exploração e extração de valores ecológicos.

Figura 4

Vista exterior do recreio coberto



Figura 5

Espaço exterior do Pré-Escolar



Quanto ao edifício, a unidade encontra-se em boas condições estruturais e físicas, sendo notório o cuidado que é tido em manter o estabelecimento dentro dos melhores parâmetros possíveis, sendo que para tal, eram feitas alterações sempre que necessário para que estivesse do agrado de todos os docentes, funcionários, pais e crianças. Enumerando por sua vez o espaço interior, encontra-se de igual forma bem conservado, o mobiliário da sala encontra-se em bom estado de conservação e contém material de expressão plástica; jogos educativos; material e equipamentos para apoio às atividades de matemática, estudo do meio no âmbito das ciências experimentais; projetor multimédia e colunas áudio. No estabelecimento podemos contar com um computador fixo e uma impressora na sala dos professores. Nas figuras 6 e 7, é possível observar dois dos espaços interiores e o estado em que se encontram.

Figura 6

Ginásio/Polivalente Escolar



Figura 7

Corredor e Escadaria



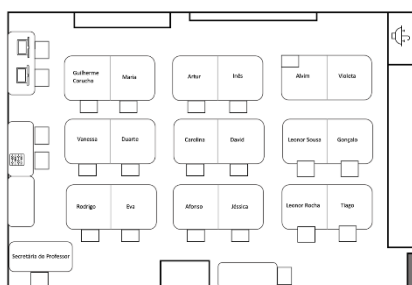
Caracterização da Sala de Aula e da Turma

A turma do 1.º ano de escolaridade era composta por vinte e quatro alunos, dos quais 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade.

Do conjunto dos alunos da turma, oito eram filhos únicos (33%), quinze tinham um irmão (63%) e um tinha dois irmãos (4%); oito alunos beneficiavam de auxílios económicos (33%), sendo três abrangidos pelo escalão A (13%) e cinco pelo escalão B (21%). Para além destas informações obtidas pelo professor cooperante, de acordo com o levantamento realizado nos processos de matrícula no que respeita às habilitações académicas dos pais e mães dos alunos, verificou-se que globalmente as mães possuíam níveis mais elevados de escolaridade do que os pais.

O grupo já estava integrado no ambiente educativo e, após alguns meses de ausência, a sua readaptação foi serena, embora com alguns receios iniciais devido aos cuidados com a transmissão da COVID-19. Foram muito cooperativos a cumprir as novas regras, a adaptar-se a uma nova modalidade de funcionamento da sala e da escola, embora o mais difícil de respeitar fosse o distanciamento físico. No que toca ao envolvimento e participação em grupo, as crianças estavam sempre predispostas para novas atividades propostas pelos adultos, mas sobretudo cresceram na sua iniciativa, pois elas próprias davam os seus contributos para enriquecer a ação e surgiram pequenos projetos que decorreram das suas motivações. A interação dos alunos com os adultos (professor titular da turma e professoras estagiárias) era marcada pela confiança, segurança, pela existência de relações positivas e de vínculos afetivos. Nestes tempos marcados pelo imperativo do distanciamento, as crianças vieram a aprender a lidar com as distintas mudanças, como a utilização da máscara na sala de aula e a organização da sala visível na figura 8.

Figura 8
Planta da Sala



A nível cognitivo foram identificadas algumas dificuldades na oralidade de alguns alunos,

decorrentes de uma articulação inadequada com capital lexical muito baixo, que dificultou a compreensão do discurso dos adultos relativamente a assuntos abordados até ao momento. Relativamente a potencialidades cognitivas decorrentes de um bom desempenho, de um modo geral os alunos continham boas capacidades de aprendizagem e interessavam-se bastante pelas tarefas solicitadas pelo Professor ou pelas Professoras Estagiárias.

Na turma estava presente um aluno com medidas adicionais que beneficiava de medidas universais de suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Artigo 8.º Medidas Universais) – Diferenciação Pedagógica e Acomodações curriculares. Este aluno era acompanhado de apoio psicopedagógico por um docente de Educação Especial.

Percurso da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo de toda esta viagem recheada de aprendizagens, observações e implementações, foram várias as iniciativas desempenhadas, tanto espontâneas como planeadas.

A PES, no segundo semestre, realizou-se ao longo de onze semanas, sendo as primeiras três focadas na observação e integração do contexto educativo, que se revelou benéfica ao nível da implementação, uma vez que permitiu colocar em prática algumas estratégias e abordagens utilizadas pelo professor cooperante. Importa, ainda, mencionar, a sua utilidade ao nível da compreensão da turma no geral e compreensão de determinados comportamentos individuais de alguns alunos, que possibilitou a obtenção de conhecimentos prévios para a implementação das atividades. Após finalizadas as sessões de observação, deu-se início às oito semanas de implementação sendo estas de três dias de intervenção (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), contudo, foi dada a oportunidade a cada estagiária de reger a turma durante cinco dias, sendo esta a denominada semana intensiva.

O estágio foi realizado por um par pedagógico, que regiam as semanas de estágio de forma alternada, das quais, cada elemento do par regiu quatro intervenções.

O planeamento das aulas, consistia na elaboração da planificação semanal, onde era necessário clarificar e discriminar ao pormenor as atividades, conteúdos e áreas que seriam

abordadas. Todos os conteúdos foram facultados em conversa com o Professor Titular da Turma nas diferentes áreas curriculares: português, matemática, estudo do meio, expressão artística e físico-motora, educação físico-motora, património cultural e ainda na oferta complementar. No decorrer desta caminhada realça-se o trabalho realizado entre o Professor Titular e as Professoras Estagiárias, que contribuiu para uma aprendizagem benéfica e harmoniosa dos diferentes componentes. É necessário referir a importância que este Professor deteve no crescimento das Professoras Estagiárias, pois auxiliou continuamente nas diferentes vertentes do estágio. Para além de ser facultado diariamente feedback relativo às intervenções e planificações, existiu um encaminhamento que direcionava sempre que possível à interdisciplinaridade na concretização das planificações. Sempre que necessário e possível, foram também efetuadas algumas alterações no horário de trabalho, para que houvesse flexibilidade e adaptação a determinados conteúdos.

Áreas de Intervenção

Português

No que diz respeito à disciplina de Português foram trabalhados conteúdos dos diferentes domínios propostos no programa e metas curriculares: *Oralidade (O1)*, *Leitura e Escrita (LE1)*, *Gramática (G1)*, *Iniciação à Educação Literária (IEL1)*.

Nesta área é de realçar: i) a interação discursiva, ii) a compreensão e expressão oral, a produção do discurso oral, iii) a capacidade de leitura em voz alta e silenciosa, iv) a resposta às questões colocadas pelos professores e todos os exercícios realizados, v) a concretização das fichas individuais e dos exercícios em coletivo, vi) a construção frásica; e o preenchimento de lacunas em textos. De modo geral, e uma vez que estávamos perante uma turma bastante participativa e com um vasto vocabulário, todos estes pontos foram bem-sucedidos o que, por conseguinte, facilitou as intervenções.

Sendo a turma do 1.º ano do 1.º CEB, foram introduzidas ao longo das semanas diferentes letras do abecedário e para tal foram construídos variados recursos e fichas de atividades contendo textos introdutórios e narrativos, com imagens alusivas aos mesmos, para uma melhor consistência e compreensão na introdução da matéria. Nesta fase foi sempre importante manter o foco na gramática, dando especialmente atenção à consciência fonológica. Foi trabalhada

também a construção frásica através de palavras que lhes eram fornecidas interligando com a flexão em género (masculino e feminino). Estas atividades foram executadas várias vezes, de forma que as crianças ganhassem consciência real da flexão em género transformando frases que estavam no masculino para o feminino e vice-versa. Para além da flexão em género foi articulada a flexão em número, concebendo atividades que levassem os alunos a distinguir as palavras que estavam no singular e as palavras que estavam no plural.

Dando continuidade à aprendizagem na área do português foram introduzidos diferentes dígrafos para que os alunos obtivessem o conhecimento acerca dos mesmos. A maioria dos alunos teve facilidade em captar as diferentes informações relativas aos dígrafos e, por sua vez, conseguiu colocar em prática nas fichas de atividade e nas atividades em coletivo no quadro escolar.

Na turma em questão era executado um trabalho intensivo e orientado de modo que os alunos desenvolvessem por completo as diferentes áreas de estudo. Para tal, todas as semanas o Professor Cooperante pedia a um aluno que levasse para a sala um texto elaborado em casa para, de seguida, ser aperfeiçoado e expandido em conjunto com os restantes colegas da turma. Neste sentido, eram introduzidos elementos referentes “quem”, “onde”, “quando”, “o quê”, etc... Após o aperfeiçoamento do texto procedia-se à leitura final e pedia-se que fizessem a ilustração do mesmo. Através do texto construído por um aluno da sala era elaborada uma ficha com um exercício de compreensão de texto, que tinha como principal objetivo a realização do exercício escrito e de compreensão.

Ao longo destas semanas de intervenção foram trabalhados significados opostos (antónimos) e significados semelhantes (sinónimos). Esta aprendizagem era executada através de propostas de escrita de frases, utilizando a substituição de antónimos por sinónimos ou vice-versa.

Trabalhou-se desde início com os alunos do 1.º ano a divisão silábica das palavras e já, num grau de dificuldade avançado trabalhou-se a divisão de palavras que se encontravam encostadas umas às outras, procedendo à sua separação de modo a formar uma frase correta.

Por último, trabalhou-se a redação de texto através de uma determinada temática abordada, neste caso tendo como mote as abelhas. Para orientar e facilitar a elaboração do texto coletivo foram colocadas pela Professora Estagiária algumas questões.

Os exercícios da área do Português foram elaborados e organizados ao pormenor, de modo que fosse possível introduzir matéria e relembrá-la em grande grupo para que as dúvidas pudessem ser esclarecidas pelo conjunto de alunos e de seguida, pudessem colocar em prática de forma individual. Esta técnica foi posta em prática nas diferentes áreas de investigação.

Matemática

No que diz respeito à disciplina de Matemática foram trabalhados conteúdos dos diferentes domínios propostos no programa e metas curriculares: *Números e Operações (NO1)*, *Geometria e Medida (GM1)*, *Organização e tratamento de dados (OTD1)*. É de salientar o interesse demonstrado pela grande maioria da turma na área da matemática. No horário da implementação desta área os alunos mostravam-se motivados, focados e curiosos com a matéria. Procurou-se sempre planificar atividades que promovessem o interesse dos alunos e sobretudo, que compreendessem e aplicassem os seus conhecimentos. A preocupação e cuidado na planificação alargou-se até aos idealizados recursos construídos como forma de auxiliar na execução dos exercícios. É por essa razão importante que os alunos possam aceder a diferentes materiais e possam posteriormente manuseá-los para solidificar o seu raciocínio.

Deu-se início às intervenções de matemática com abordagem e introdução de novos números seguindo-se a realização de alguns exercícios como: ordenar por ordem crescente; escrever por extenso os números identificados e completar espaços em branco; representar no ábaco os números.

Foi trabalhada também a decomposição identificando a ordem das dezenas e das unidades. Como referido anteriormente, foi benéfica a criação e construção de material matemático de fácil manuseamento para a turma e com tamanho adequado à exposição no quadro.

Posteriormente abordou-se os diferentes símbolos matemáticos, (< menor do que), (> maior do que) e (= igual a). Através de exercícios no quadro e em formato de papel, eram

apresentados diferentes números para que os alunos pudessem ordenar por ordem crescente e decrescente. Finalizada a tarefa, era pedido para utilizarem os símbolos corretamente na comparação das expressões numéricas.

Foi feita uma abordagem de um conteúdo mais complexo com a turma já trabalhado anteriormente com o Professor Titular. A resolução de problemas envolvendo pictogramas e gráficos de pontos foi desenvolvida através de gráficos contruídos em cartolina de tamanho A2, de forma a ser trabalhado com a turma em coletivo e para que todos os alunos tivessem a facilidade de seguir o mesmo raciocínio.

Dando continuidade à aprendizagem na área da matemática foram ainda trabalhadas as adições e subtrações nas diferentes estratégias e formas e contagens progressivas e regressivas.

Já no fim, as Professoras Estagiárias elaboraram diferentes propostas de atividades que solicitavam a compreensão da turma no que diz respeito à área de diferentes figuras geométricas. Neste sentido, a área foi trabalhada através de desenhos, recortes e papel quadriculado para simplificar a compreensão das atividades. Esta atividade tinha como principal objetivo, identificar a unidade de medida através da observação e contagem do número de quadrados ocupados, pelas diferentes figuras geométricas, apresentadas numa folha de papel quadriculada.

Expressões Artísticas, Música e Educação Físico-motora

Em relação à área de Expressão Físico-motora nas aulas lecionadas, foram trabalhados os seguintes blocos: Bloco 4- Jogos; Bloco 6- Atividades rítmicas expressivas (Dança); Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios. A área de Expressão Físico-motora focou-se em conceber uma atividade contínua que permitisse a aprendizagem composta e integrada de duas áreas (Expressão Artística e Educação Física). Optou-se por uma música com melodia “selvagem” e pela construção de máscaras abrangendo a temática de “animais selvagens”. Esta atividade de carácter contínuo transfigurou-se na apresentação de um projeto final apresentado à restante comunidade escolar.

Em relação à área de Expressão, nas aulas lecionadas foram trabalhados os seguintes blocos: Bloco 1- Expressão e Educação Plástica; Bloco 3- Exploração de técnicas diversas de expressão; Bloco 2- Descoberta e organização progressiva de superfícies: desenho. Na área

concreta das Expressões Artísticas deu-se continuidade ao projeto final da dança. Recorreu-se a diferenciados materiais para a construção das máscaras que levaram os alunos a erguerem personagens (animais). Na concepção da máscara recorreu-se a variados materiais e moldes fornecidos pela Professora Estagiária. Ainda na área das Expressões Artísticas apelou-se variadas vezes à interdisciplinaridade e, por essa razão, abordou-se na Oferta Complementar o “Traje à Vianesa” e a “manufatura artesanal das chinelas”. Foi então apelado o uso do desenho sobre um suporte previamente preparado que ajudasse os alunos a reproduzirem as chinelas numa folha de papel e posteriormente colori-las.

Na semana intensiva foi abordado o mote das abelhas e optou-se por introduzir mais uma vez a interdisciplinaridade, através da construção do ciclo das abelhas. Neste sentido, foram entregues vários hexágonos e imagens das diferentes fases do ciclo das abelhas para poderem ordenar e formar o ciclo das abelhas.

Já nas últimas aulas optou-se pela interdisciplinaridade ligada à matemática de modo a trabalharem as áreas de diferentes figuras geométricas, sendo que aqui eram os alunos a criarem e decorarem as diferentes formas e posteriormente decorá-las com lápis de cor e padrões.

Na área das Expressões Artísticas e abordando por sua vez a Educação Musical foi abordado o Bloco 2- Expressão, Desenvolvimento e criação musical. Na abordagem da Educação Musical foi trabalhado o ritmo, movimentos e sequência. Foram apresentados diferentes movimentos que deram origem a sons distintos, onde foi concebido um conjunto de movimentos que conduziram a uma sequência corporal e melódica. A música eleita foi pensada ao pormenor, com o objetivo de ser mais chamativa e das sequências não terem obrigatoriamente que estar relacionadas com a letra.

Estudo do Meio

No que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio foram trabalhados conteúdos dos diferentes domínios propostos no programa, nomeadamente o Bloco 3- À descoberta do ambiente natural. Inicialmente falou-se sobre as sementes, plantas, estações do ano, fatores bióticos e abióticos e seres vivos e não vivos. Esta aprendizagem consistiu em explicar as partes constituintes das plantas e distinguir ser vivo de ser não vivo.

Seguidamente a abordagem focou-se nos habitats de diferentes animais e conhecimento alargado sobre os mesmos. O objetivo centrou-se em entender e identificar os sons dos animais, bem como identificar os diferentes habitats e suas características, através de imagens.

Ainda na aprendizagem referente a Estudo do Meio abordou-se a sucessão dos dias e das noites. Após a introdução ao tema era pretendido que a turma identificasse características que diferenciasssem o dia da noite, a estação do ano e associasse a duração dos dias à estação do ano correta.

Na semana intensiva e como referido anteriormente abordou-se a temática das “abelhas”. Nesta fase foram apresentadas as diferentes funções das abelhas presentes na colmeia.

Para terminar, a última abordagem foi direcionada às “Propriedades físicas da água”. A aula centrou-se na aprendizagem dos conceitos relativos às propriedades da água pura (incolor, inodora e insípida). Foi elaborado um protótipo de experimentação que levou a turma a formar grupos e entrar numa tarefa de investigação com um guião que os conduziu a diferentes propostas.

Oferta Complementar – Património Cultural Local

Na Oferta-Complementar, a opção do Agrupamento no presente ano letivo é o Património Local. Na sequência do trabalho já realizado, a incidência da intervenção da Professora Estagiária focou-se inicialmente no património cultural construído, concretamente no que respeita à Igreja e ao cruzeiro da freguesia. Posteriormente, realizou-se uma abordagem do linho e apresentação do Núcleo Museológico do Linho. Neste conteúdo o objetivo foi entenderem como chegam até ao tecido do linho e qual o ciclo do mesmo.

Tal como está indicado por lei, as áreas de Português e Matemática tinham uma maior carga horária, relativamente ao Estudo do Meio e às Expressões. Nas aulas de expressões de terça-feira, quinzenalmente deslocava-se à escola um professor de música que trabalhava conteúdos dessa disciplina.

As horas de Apoio ao Estudo foram utilizadas para a consolidação de conceitos

trabalhados nos quais os alunos apresentavam mais dificuldades. Tanto as horas de apoio como a de Oferta Complementar eram lecionadas pelas Professoras Estagiárias e pela docente que assegurava esse horário, uma vez que o Professor Titular de Turma tinha redução de horário (figura 9).

Figura 9

Horário da Turma

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09:00-10:00	Português	Português	Oferta Complementar	Matemática	Apoio ao estudo
10:00-10:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:30-11:00	Matemática	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00-12:00				Português	
12:00-14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00-14:30	Expressões Artísticas	Expressões Artísticas	Apoio ao estudo	Português	Matemática
14:30-15:00			Matemática		
15:00-16:00	Expressões Artísticas (educação Física)	Estudo do meio	Matemática	Estudo do meio	Estudo do meio
16:00-16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:30	Educarte	Nutriser	Educarte	EMRC/Nutriser	Educarte

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - Pertinência do Estudo

O estudo aqui apresentado assume a valorização da consciência ambiental em crianças de tenra idade, de modo a desenvolver diversas capacidades alusivas à prática oral e visual, tendo como ponto de partida a leitura e exploração de histórias e a apresentação das respetivas ilustrações.

O título: “Há livros onde germinam abelhas e voam lesmas: Uma experiência no Pré-Escolar”, relaciona-se, metaforicamente, com a importância da literatura infantojuvenil (LIJ) de cariz ambiental na exploração e magia do mundo natural, permitindo ao leitor distintas interpretações e reflete as temáticas e livros abordados com um grupo de crianças de um Jardim de Infância (JI) do concelho de Viana do Castelo entre outubro de 2020 e janeiro de 2021. Os livros escolhidos têm relação direta com a Ecoliteracia e permitiram explorar conceitos relacionados com a Biodiversidade de seres vivos e de ecossistemas. A Ecoliteracia é a capacidade dos cidadãos para adotarem uma mentalidade crítica que desafie o paradigma antropocêntrico predominante nas sociedades ocidentais, o qual sustenta a ideia de que o ser humano tem o direito de explorar a natureza para seu próprio benefício, vendo-a como uma fonte infinita de recursos para satisfazer qualquer necessidade ou desejo (Ramos & Ramos, 2013).

Assim, o tema deste relatório recai sobre a ligação entre a Biodiversidade presente num Ecossistema e a importância dos livros nesta aprendizagem diversificada.

A “criação de hábitos de respeito pelo ambiente” surge na Área do Conhecimento do Mundo, estabelecendo ligação com a Área de Formação Pessoal e Social.

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016, p.85).

Na sequência desta investigação concretizada no âmbito da Educação Pré-Escolar, foram analisadas diferentes perspetivas de aprendizagem, incidindo sempre na valorização de diferentes valores ecológicos extraídos através da Literatura Infantojuvenil.

Com a realização deste estudo coloca-se a seguinte questão de investigação: De que forma a literatura de cunho Ambiental pode contribuir para uma maior comunhão com o mundo natural, tendo em vista um compromisso com a sustentabilidade?

Para responder a esta questão, elaboraram-se duas sub-questões:

1. De que forma é possível aprender com a Literatura infantojuvenil e adquirir valores Ecológicos?
2. Em que medida a consciência Ambiental fornece aptidões para as crianças protegerem o mundo ecológico?

Como forma de resolução e resposta a estas questões, optou-se pela elaboração e dinamização de um conjunto de propostas pedagógicas, que ligassem a exploração de livros de LIJ com conhecimentos acerca de animais do meio local.

CAPÍTULO II - Enquadramento Teórico

A importância da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Segundo o BCSD- Business Council for Sustainable Development (2021), “historicamente, o conceito de sustentabilidade advém da luta pela justiça, de um conjunto de práticas, métodos e políticas, que visam a preservação do meio ambiente, utilizando os recursos naturais de forma racional e, por fim, ao internacionalismo que conduz à cooperação entre as nações e a outros movimentos do passado. Estas ideias, no final do séc. XX culminaram no chamado Desenvolvimento Sustentável.”

Um desenvolvimento sustentável exige atenção tanto ao presente quanto ao bem-estar das futuras gerações. Isso requer a conservação de recursos vitais, a promoção da coesão social e da equidade, e a garantia de um crescimento económico que seja ambientalmente responsável e benéfico para a sociedade. Esta visão holística do desenvolvimento procura encontrar um equilíbrio entre a economia, a sociedade e a natureza, respeitando a biodiversidade e os recursos naturais, e promovendo a solidariedade entre gerações e a responsabilidade compartilhada entre países. Estes princípios orientam as políticas internacionais e comunitárias de desenvolvimento sustentável atualmente em vigor (Agência Portuguesa do Ambiente, 2008).

Nas últimas décadas, os problemas ambientais tornaram-se um assunto de interesse global, observando-se um crescimento da consciencialização e preocupação para com estes problemas (Dunlap & Jorgenson, 2012). A preocupação existente relativamente à sustentabilidade visa enaltecer inúmeras condições positivas para a humanidade e para o seu meio envolvente. Para além disso, a sustentabilidade trata-se de um princípio onde é possível observar diversas características sustentáveis que conduzem a alternativas focadas no empreendedorismo, humanidade e planeta (Dunlap & Jorgenson, 2012). O conceito de Sustentabilidade surgiu juntamente com a necessidade da gestão dos recursos para a contínua existência da vida humana, ou seja, se o ser humano não cuidar e controlar os recursos do meio ambiente, estes simplesmente deixam de existir, bem como a vida. Os recursos naturais envolvem todos os elementos como, por exemplo, o oxigénio, a água, a energia, o solo, os minérios, os ecossistemas e os seres vivos. É necessário que exista um equilíbrio entre o indivíduo e a natureza de modo que se completem. Vivemos numa era marcada por eventos inesperados e preocupantes que afetam o meio ambiente, tanto em termos de mudanças climáticas quanto

na crise das áreas produtivas de alimentos. Esses problemas são consequência do estilo de vida insustentável que a humanidade adotou, caracterizado pelo consumo excessivo dos recursos naturais do planeta. Essa exploração efusiva é um massacre à Terra, fazendo com que nosso planeta pareça reagir como se fossemos uma ameaça externa. A nossa sobrevivência agora depende de uma mudança significativa na forma como utilizamos os recursos naturais. Precisamos adotar práticas sustentáveis para garantir o futuro, ou corremos o risco de enfrentar consequências devastadoras devido aos nossos próprios resíduos (Roos & Becker, 2012).

A Agenda 2030 diz respeito a uma proposta discutida por todos os Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), e consiste na abordagem de um Desenvolvimento Sustentável, tendo sido aprovada pelos 193 representantes de cada estado-membro no dia 25 de setembro de 2015. Esta proposta foi um processo iniciado com o propósito de formular os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como forma de substituir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (Ochôa & Pinto, 2019). Os ODM abrangiam um conjunto de 8 medidas e metas que promoviam um melhor desenvolvimento da sociedade, contudo, o princípio da solidariedade internacional deve ser mais do que uma mera ideia, devendo tornar-se uma política concreta e aplicável. Nos ODM os objetivos focavam-se essencialmente nas prioridades globais e nos maiores desafios e dificuldades enfrentados pelos países em desenvolvimento e, por isso, foi necessário avaliarem se houve algum progresso ou retrocesso. Após vários estudos e avaliações dos indicadores e metas dos ODM verificou-se que eram fracos em termos de padrões, como a responsabilidade e apresentavam uma abordagem limitada. Para além disso, não conseguiram abordar de forma adequada os princípios fundamentais dos direitos humanos (Fukuda, 2006).

Os principais objetivos da Agenda 2030 direcionam-se para um Desenvolvimento Sustentável a nível económico, social e ambiental orientando um plano que tem como finalidade proporcionar um bem-estar ao planeta e aos que nele habitam. É cada vez mais comum as ações do ser humano darem origem a problemas globais, como as mudanças climáticas, extinção de espécies, degradação do solo, desflorestação, superpopulação, pobreza, iniquidades nos acessos à educação de qualidade e, por isso, é indispensável enfrentar estas ameaças e tomar medidas para que possam ser resolvidas de forma global (Rieckmann, 2012).

Com a mudança e inclusão da Agenda 2030 foi visível a integração de novos objetivos e metas, sendo então formada por 17 ODS, que devem ser adotados por todos os países do mundo

até 2030. Os ODS baseiam-se nas seguintes propostas: 1) erradicar a pobreza; 2) erradicar a fome; 3) saúde de qualidade; 4) educação de qualidade; 5) igualdade de gênero; 6) água potável e saneamento; 7) energias renováveis e acessíveis; 8) trabalho digno e crescimento económico; 9) indústria, inovação e infraestruturas; 10) reduzir as desigualdades; 11) cidades e comunidades sustentáveis; 12) produção e consumo sustentáveis; 13) ação climática; 14) proteger a vida marinha; 15) proteger a vida terrestre; 16) paz, justiça e instituições eficazes; 17) parcerias para a implementação dos objetivos (BCSD, 2021). Rieckmann (2012) afirma que os ODS refletem uma visão comum por parte da humanidade, sendo fruto de um trabalho conjunto entre todos os países conduzindo a um maior equilíbrio para o movimento Sustentável.

Para que haja uma harmonia entre as necessidades do ser humano e a gestão de recursos naturais, o indivíduo precisa de optar por estratégias sustentáveis como, por exemplo: reutilizar embalagens; fazer a separação do lixo, utilizar transportes menos poluentes como a bicicleta em vez do automóvel; consumir produtos naturais; contornar o uso frequente de matérias plásticas; contribuir para a constante educação ambiental em crianças e jovens; entre outras ações.

A consciencialização do ser humano relativamente à sustentabilidade ambiental vai influenciar, a longo prazo, a gestão, o aproveitamento e a preservação dos recursos. A responsabilidade social está ligada ao cumprimento frequente de práticas sustentáveis que influenciam efetivamente e diretamente várias áreas. Desta forma, é possível fazer a associação de que, se o ser humano contribuir para a sustentabilidade, irá diminuir os futuros riscos e contribuir para um maior crescimento económico, uma melhor educação o que, consequentemente, aumentará as capacidades dos indivíduos em áreas como a saúde e a segurança humana (Haque & Ntim, 2018).

O lugar da natureza na Educação Pré-Escolar e a importância da consciencialização infantil

As instituições de Educação Pré-Escolar têm por objetivo transmitir e ministrar noções que levem as crianças, desde cedo, a criar o seu ponto de vista e a participar a favor do meio ambiente em que estão inseridas. Para tal, é importante que, para além da informação que é dada pelo Educador, as crianças tenham a oportunidade de explorar de forma direta o meio envolvente e, assim, tirarem as suas próprias conclusões e tornarem-se agentes ativos na resolução de questões ambientais (Erickson & Ernst, 2011).

O que leva cada criança a aproximar-se do ambiente é a sensibilização feita pelo Educador e das restantes pessoas que a rodeia. A ciência e o conhecimento do mundo não se limitam ao conteúdo científico, mas também, ao poder de envolver as crianças de modo a vincularem-se, de tal forma, com diversas questões problemáticas do foro ambiental/ecológico, que as levam a querer adaptar-se e estimularem-se, conduzindo-as a terem atitudes que beneficiem o ser humano e o Ambiente (Erickson & Ernst, 2011).

Importância das Ciências para conhecer o mundo na Educação Pré-Escolar

Encara-se a Área do Conhecimento do Mundo como uma oportunidade de alargar a bagagem de conhecimentos adquiridos, através do contacto com novas situações e a exploração do meio envolvente. A Educação Pré-Escolar permite à criança o contacto com distintas situações, que a conduz inconscientemente à sua curiosidade e interesse em explorar, questionar e compreender (Silva et al., 2016).

Segundo Silva et al. (2016), é necessário facultar às crianças diferentes formas de exploração do mundo que as rodeia, sendo esta exploração livre ou através de um brincar-lúdico, tendo como principal objetivo a compreensão da interdependência entre elas, as restantes pessoas e o ambiente.

É por isso que ao adotar uma abordagem profunda e adaptada ao Conhecimento do Mundo, podemos cultivar atitudes que não só incentivam a responsabilidade compartilhada, mas também fomentam um forte compromisso com a proteção ambiental e a sustentabilidade. Essa perspetiva enriquecida é fundamental para preparar indivíduos conscientes e proativos, capazes de enfrentar desafios ambientais e promover práticas sustentáveis no seu cotidiano. O desenvolvimento das diferentes Áreas de conteúdo interligado com a Área do Conhecimento do Mundo estabelece contacto com a metodologia própria das ciências, acabando por estimular uma disposição, por parte das crianças, a uma atitude investigativa e a uma descoberta mais científica. Neste processo de descoberta científica é crucial a participação ativa da educadora, de forma a preparar e estruturar todas as etapas do processo que permitirá à criança acomodar-se gradualmente aos conceitos científicos (Silva et al., 2016)).

Ainda que, primordialmente, o objetivo esteja direcionado para uma postura investigativa e uma descoberta científica, é necessário a implementação da ludicidade como ferramenta na prática pedagógica, onde a construção do conhecimento deve ser estimulada pela satisfação e

alegria (Antunes & Batista, 2017). Por essa razão, o brincar lúdico está presente nas diversas perspectivas teóricas da psicologia, por ser apreciado e aconselhado no desenvolvimento infantil, e pela motivação e vantagens que proporciona. Vygotski desenvolveu uma teoria que realça a ligação da criança com o objeto e defende que o brinquedo/objeto ajudará no desenvolvimento da diferenciação entre a ação e o significado (Rolim et al., 2008).

Segundo Cordazzo e Vieira (2007), a brincadeira pode dividir-se em dois tipos, brincadeira simbólica ou de regras. A brincadeira não tem apenas a função de passatempo ou de diversão, mas também de aprendizagem, permitindo, desta forma, aquisição de informação sem intencionalidade, pois estimula aspetos que contribuem para o desenvolvimento individual e social da criança.

O ambiente e o contacto das crianças com a Natureza

A geração moderna encara um quadro bastante ligado à imersão tecnológica, aspeto que, atualmente, é cientificamente comprovado. Nos tempos atuais, as tecnologias não são exploradas da melhor forma por serem, muitas vezes, utilizadas como forma de diversão, o que segundo Desmurget (2019) acarreta efeitos negativos para as crianças e adolescentes. Desmurget (2019), sublinha ainda que o tempo gasto pelas crianças e adolescentes em frente aos ecrãs é excessivo, podendo variar entre sete a oito horas por dia e que está associado a uma série de problemas, incluindo dificuldades de concentração, problemas de aprendizagem e até mesmo uma diminuição geral das competências cognitivas. Outro grande problema está relacionado com o impacto que as tecnologias têm no desenvolvimento da linguagem, porque quanto mais tempo as crianças têm acesso a ecrãs, menos conversam com os pais e menos tempo têm para ler e explorarem livros sendo que a riqueza linguística está maioritariamente nas obras escritas. Daqui parte a grande necessidade de informar que a natureza é importante no crescimento e na vida de uma criança, pois da mesma forma que a obsessão tecnológica é um entrave nesta criação de ligação entre criança-natureza, existem outros problemas que podem advir da inexistência do seu contacto, como por exemplo a obesidade (Desmurget, 2019), a falta de vitamina D ou o défice de atenção e sintomas de perturbações de hiperatividade que também podem melhorar consoante o envolvimento das crianças no meio ambiente (Neto, 2020).

Segundo alguns estudos o contacto com a natureza acarreta benefícios para o desenvolvimento das crianças nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo (tais como,

capacidade de concentração, atenção, desempenho e raciocínio), físico (tais como, desenvolvimento dos diferentes tipos de motricidade) social (tais como, desenvolvimento linguístico, interação social), emocional (tais como, redução dos níveis de ansiedade e stress e desenvolvimento de humor positivo) e espiritual (tais como, desenvolvimento da empatia e consciência ambiental) (Mustapa et al., 2015). Contudo, estudos anteriores mencionam que as experiências das crianças no ambiente exterior têm diminuído (Clements, 2004; Gaster, 1991; Karsten, 2005) o que por sua vez contribui para a diminuição do contacto com a natureza (Kellert, 2002; Louv, 2005). Os interesses das crianças para fazer atividades ao ar livre em contacto com a natureza tem diminuído, enquanto a realização de atividades em ambientes fechados e acompanhadas por dispositivos eletrónicos tem aumentado (Louv, 2005; Veitch et al., 2006). Alguns dos fatores que podem limitar a conexão das crianças com as atividades ao ar livre são o controlo dos pais devido à preocupação com a segurança dos filhos e o facto de estarem envolvidos em atividades de rotina do dia-a-dia.

Para além dos benefícios acima mencionados, o Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável, 2022), recomendou que fosse aplicada uma educação ambiental “permanente”, isto é, durante toda a vida, numa perspetiva de educação formal e não formal. É evidente que face às práticas atuais se torna imprescindível uma mudança de comportamentos na sociedade, pelo que importa, desde cedo, consciencializar em contexto escolar para a adoção de práticas sustentáveis que favoreçam o ponto de vista ambiental.

Integrar políticas que destaquem a importância da Educação Ambiental desde as etapas iniciais da educação, pode cultivar uma consciência ecológica nas novas gerações facilitando a futura implementação de estratégias orientadas para a gestão sustentável dos recursos naturais. No entanto, para que as políticas sejam eficazes, é crucial adotar uma abordagem rigorosa contra práticas ambientais prejudiciais, implementando e aplicando medidas de correção e punitivas desde o presente. Apenas com uma combinação de educação proativa e ações corretivas severas poderemos assegurar um futuro mais sustentável e equilibrado para o nosso planeta (Rosa & Becker, 2012).

O Conselho Nacional de Educação criado em 1982 pelo Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de abril, tem vindo a prescrever diversas recomendações e projetos no domínio da Educação Ambiental. É, por isso, visível a preocupação na qualidade da educação visada no contexto da Agenda 2030. A Recomendação n.º 1/2020 de 4 de fevereiro afirma que a Educação Ambiental deve ser

desenvolvida em projetos onde as crianças possam ter contacto com a realidade, sendo elas os principais impulsionadores da ação. Sendo o ambiente um grande potencializador do bem-estar físico e psicológico, é urgente que sejam fornecidas oportunidades de conexão com a natureza e as suas questões ambientais.

Representações do Ambiente na atual Literatura para a Infância

Cada vez mais é perceptível a relação existente entre a literatura para a infância e as problemáticas ambientais centradas na sustentabilidade. A nível mundial, os temas ligados ao ambiente nem sempre tiveram o mesmo tratamento e grau de inquietação. Um dos marcos mais importantes para a discussão dos problemas ambientais foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Homem e o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, na Suécia, no ano de 1972. Esta conferência permitiu inserir e colocar as questões ambientais como prioridade dos governos (Balça & Azevedo, 2017).

Segundo Gurski et al. (2012), foram quatro os motivos que conduziram à realização da Conferência de Estocolmo: preocupação com as mudanças climáticas e descida da quantidade e qualidade das águas disponíveis; problemas ambientais causados pela ocorrência de catástrofes naturais; crescimento económico acelerado; chuvas ácidas, poluição do mar e acumulação de metais pesados e de pesticidas. Após o reconhecimento dos distintos problemas ambientais foi então infundida a necessidade de agir. Perante as iniciativas, verifica-se a relevância da Conferência de Estocolmo como a primeira tentativa de aproximação entre os direitos humanos e o meio ambiente, tornando, deste modo, o tema “qualidade ambiental” um elemento a ser considerado como direito fundamental e essencial para a melhoria da qualidade da vida humana.

A literatura para a infância, nomeadamente em Portugal, não ficou indiferente a este marco e importância facultada à temática ambiental, e, por isso, a natureza passou a ser assídua nos textos de Literatura Infantojuvenil, com o propósito de transmitir uma mensagem e consciencializar as crianças das dificuldades que atravessa o planeta Terra (Balça & Azevedo, 2017). Por conseguinte, Campos et al. (2023) afirma que ao longo da história da literatura infantil, a natureza mostra-se numerosas vezes presente desempenhando um papel importante na educação ambiental, pois muitas histórias infantis incorporam elementos naturais que podem influenciar a visão das crianças sobre o meio ambiente. A maneira como esses temas são apresentados pode ter um impacto significativo na compreensão e na atitude das crianças em

relação à natureza. Ao explorar a natureza através de narrativas envolventes e imaginativas, as histórias não apenas educam, mas também despertam um senso de responsabilidade e empatia ambiental. Esse tipo de abordagem pode incentivar uma conexão mais profunda com o meio ambiente, promovendo uma consciencialização ecológica desde cedo, preparando as crianças para se tornarem adultos mais conscientes e comprometidos com a preservação do planeta.

As variadas representações do ambiente existentes na Literatura para a Infância, de modo geral, oferecem aos leitores mais jovens uma visão educativa e pedagógica (Balça & Azevedo, 2017).

Ecoliteracia e a sua importância em idades primordiais

“O lexema ecoliteracia manifesta na sua forma de superfície, de modo acessível, parte do seu semantismo: remete para eco, ou oikos e literacia, termo comum no âmbito escolar ou formativo que evoca competências e conhecimento.” (Ramos & Ramos, 2013, p. 17)

Ramos e Ramos (2013), referem que a Ecoliteracia circunda todo o ecossistema sendo este considerado a “nossa casa”, juntamente com toda a informação e aprendizagem ecológica que alguém retém acerca do mesmo. Todo o indivíduo detentor de Ecoliteracia tem a capacidade de se relacionar com o meio ambiente e tudo aquilo que nele está inserido, de forma consciente e harmoniosa. Desta forma, poder-se-á até declarar que esta conexão com o ecossistema é feita de forma sustentável, pois normalmente trata-se de um ser altruísta que aceita todos os outros seres vivos presentes no meio ambiente, sendo as suas atitudes tomadas de forma responsável e em prol de não prejudicar o ambiente com determinadas ações irresponsáveis. Todos os valores pessoais são obtidos através de aprendizagens e experiências, e sendo as mentalidades, os valores e os comportamentos algo variável, a introdução da Ecoliteracia, desde tenra idade, revela-se fundamental. Esta é importante na medida em que contribuirá para a construção prematura de valores sociais e ecológicos concebidos de forma escrupulosa e adequada à faixa etária, para que as crianças se possam adaptar a um novo estilo de vida e, assim, criarem as suas próprias ideologias de forma a guiá-las para uma conduta firme e respeitadora, perante o ecossistema e tudo o que dele faz parte.

“A ecologia define-se usualmente como o estudo das relações dos organismos ou grupos de organismos com o seu ambiente, ou a ciência das inter-relações que ligam os organismos vivos

ao seu (*Odum, 2004, p. 3*).” Segundo Odum (2004), o principal objetivo da consciencialização dos valores ecológicos e sustentáveis na Educação Pré-Escolar, é garantir que as crianças cultivem uma consciência ambiental sólida, capaz de enfrentar os desafios ecológicos atuais, através do envolvimento ativo e do compromisso responsável.

Para que a criança valorize a Ecologia é necessário que entenda primeiramente a importância que a natureza tem no seu dia-a-dia, e ser consciente do seu valor intrínseco e dos serviços ecossistêmicos que a mesma pode proporcionar de forma a ter uma qualidade de vida favorável.

Na literatura Infantojuvenil podemos observar a incrível capacidade de introdução a obras que abordam temas Ecológicos e que, com alta criatividade, nos proporcionam uma vertente educativa através da escrita e do encanto presente nas ilustrações. Estes fatores são essenciais na aprendizagem e aquisição de ideias e de uma maior compreensão, pois explicam um ciclo vital de extrema importância para o ser humano que dela depende. Esta inserção de valores Ecológicos, através da Literatura Infantojuvenil, é uma das melhores formas de aprendizagem para idades primordiais, visto que nos livros são recriadas as características dos diferentes ecossistemas, o que determina a importância que os mesmos têm no equilíbrio da Natureza e na vida humana. O principal objetivo através da Literatura Infantojuvenil é apelar para a sustentabilidade ecológica e levar a consequências positivas no grande “Ecossistema”(Ramos & Ramos, 2013).

A importância da Literatura Infantojuvenil

A Literatura Infantojuvenil é fundamental em idades primordiais, como na Educação Pré-Escolar, pois é uma forma alternativa e avançada de explorar diferentes temáticas e levar as crianças de forma mais eficaz à compreensão do tema.

Para além das narrativas e de como são construídos e estruturados os livros, um fator positivo são as ilustrações, que conduzem as crianças a criarem cenários e entrarem num mundo imaginário. Através dos livros de Literatura Infantojuvenil é possível verificar que se pode partir do mais fácil para o mais complexo; da informação que as crianças já têm para a informação ainda desconhecida, e, desta forma, captar a sua atenção. O Educador deve sempre estruturar objetivos e princípios que estimulem a imaginação das crianças através da Literatura

Infantojuvenil (Egan, 1994). “É uma perspectiva que se baseia em princípios de aprendizagem mais adequados, princípios que mobilizam e estimulam a imaginação das crianças.” (Egan 1994, p.43).

A área da Educação é uma área complexa e bastante abrangente, sendo que nela estão inseridas diversas áreas de ensino (OCEPE,2016), como neste caso o Conhecimento do Mundo, no qual existe bastante informação sendo ele um processo de constante descoberta. Posto isto, a importância que a literatura tem nestas faixas etárias é fundamental para que cada criança possa desenvolver um sentido de explorador ativo e focado no que cada história pode transmitir. É possível observar que a leitura e a observação de livros relacionados com o ambiente desempenham um papel importante na Educação de cada criança, pois priorizam o apoio no desenvolvimento de habilidade e competências ligadas à comunicação e expressão (Martins & Mendes, 2013).

A literatura infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projetos de vida (Veloso & Riscado, 2002, p. 29).

Para terminar este destaque no que visa à importância da literatura infantojuvenil no pré-escolar, esta tem a capacidade de marcar cada ser, de forma a induzir a criança a desenvolver a valorização e a sua criatividade para interagir de forma autónoma com o mundo exterior. Ajuda também a organizar e memorizar informações, de forma a dar mais ênfase à criatividade e evolução pessoal, à responsabilidade ambiental, colocando em prática diversas aprendizagens (Veloso e Riscado, 2002).

A importância da transversalidade e interdisciplinaridade na Literatura Infantojuvenil e no Conhecimento do Mundo

A transversalidade é um método de trabalho que leva à interligação de diferentes áreas, de forma a arquitetar um conjunto de informações e aprendizagens completas e eficazes, ou seja, é uma forma de, a partir de um método, compreender outros. Este recurso à transversalidade faz com que as crianças possuam uma visão mais ampla envolvendo os dois temas, apoderando-se de uma cultura interdisciplinar. A interdisciplina baseia-se na ligação entre duas disciplinas, ou seja, quando dois conteúdos se podem relacionar de forma a melhorar o conhecimento e a forma

de aprendizagem das crianças. É por métodos como a transversalidade, que a Educação tem vindo a evoluir positivamente, pois aborda conteúdos da vida real que são referidos nas metodologias de cada disciplina (Bovo, 2004).

A presença da transversalidade e da interdisciplinaridade na Educação Pré-Escolar pode ser colocada em prática através de diferentes meios, como por exemplo: os livros, que levam as crianças a debaterem ideias e formas de pensamentos e, desta forma, conduzem ao método referido inicialmente. Com estes recursos é possível fazer uma contextualização de diferentes temáticas, descobrindo a sua origem, as causas e consequências podendo também ser possível colocá-las em prática (Bovo, 2004).

Análise das Obras de Literatura Infantojuvenil

No decorrer da PES foram eleitos três livros de Literatura Infantojuvenil que tiveram como finalidade explorar diferentes temas e processos naturais ocorridos no meio ambiente.

Um indivíduo possuidor de ecoliteracia é capaz de se relacionar com o ecossistema de forma harmoniosa ou, se quisermos usar um termo do discurso ecológico, “sustentável”: respeitador das outras existências para além da sua, numa perspetiva de longo prazo, procurando compreender de forma tão abrangente quanto possível (ou de forma tão ecológica quanto possível) os elementos do mundo com os quais interage, assumindo plena responsabilidade de suas atitudes e ações (Ramos & Ramos, 2013, p.7).

Herberto - Ecossistemas e Biodiversidade

O primeiro livro é da autora Lara Hawthorne (2014) intitulado *Herberto*, retrata a vida de uma lesma que tem como única ocupação comer montanhas de alface com os seus amigos, até encher a barriga e ser hora de dormir. No entanto, em busca da alface mais saborosa, Herberto cruza-se com alguns animais ocupados em fazer diferentes criações, demonstrando, assim, capacidades extraordinárias. Admirado com o talento de cada animal, Herberto elogia estes verdadeiros artesãos, enquanto secretamente desejava criar como eles, mas pensa não ter nenhum talento. No final do livro é perceptível, que até as lesmas têm um talento atípico.

Para além do livro da lesma *Herberto*, existem diversos livros que abordam os diferentes

ecossistemas, como por exemplo:

- *Na Floresta da Preguiça* – da autoria de Anouck Boisrobert, Louis Rigaud e Sophie Strady (2012). Este livro começa com a frase “Tudo é verde, tudo é vida na floresta da preguiça”, apresentando, desta forma, a floresta como ecossistema.
- *O Reino de Coral* - livro da autora Laura Knowles (2020), trata a diversidade de vida existente num recife de coral acabando, por transmitir uma mensagem ecológica.

Começa numa Semente – Ciclos da Natureza

O segundo livro é da autora Laura Knowles (2018), com o título *Começa numa Semente*, tem o poder de convidar os leitores a viajar pelas estações do ano e pelo crescimento e desenvolvimento de uma semente, que ao longo dos anos se transformou numa árvore grandiosa. Nesta viagem, é também possível observar uma variedade de seres vivos num determinado meio, usufruindo da árvore como sua casa.

Em livros de literatura Infantojuvenil é possível a abordagem de variadas fases dos Ciclos da Natureza e, por isso, é importante explicar às crianças como ocorrem os distintos fenómenos. Tanto as estações do ano, os ciclos de vida das plantas, como o processo metamorfose, são considerados ciclos da natureza onde ocorrem transformações cíclicas.

Para além do livro *Começa Numa Semente*, existem diversos livros que abordam os diferentes Ciclos da Natureza, como por exemplo:

- *Ciclos da Natureza- A Viagem da Sementinha* - livro da autora Melanie Joyce (2020), traz-nos uma história de uma bolota (semente) desde o momento em que cai da árvore até germinar no solo dando, assim, origem a uma nova árvore.
- *Olá, Borboleta!* - livro do autor Gabriele Clima (2020), aborda o processo de metamorfose, ou seja, a transformação de uma lagarta numa borboleta adulta.

A Abelha – Coevolução e cooperação

O livro intitulado *A Abelha* é da autoria de Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020). Este livro permite a descoberta e exploração do incrível trabalho que as abelhas desempenham. É um

livro bastante interativo e de fácil compreensão, explicando o universo das abelhas e a importância que têm na biosfera devido à sua participação no processo de polinização das plantas, com as quais co-evoluíram e estabelecem relações de cooperação. Assim, as abelhas são das principais contribuidoras para a biodiversidade no planeta e conhecidas por serem indicadores de saúde dos ecossistemas. No caso do ecossistema onde elas se alojam não estar saudável, isso irá refletir-se no bem-estar destes e de outros seres vivos (National Geographic, 2018).

Como referido anteriormente, as metamorfoses, como as dos insetos, são um exemplo de ciclo da natureza. Metamorfose é uma palavra de origem grega que quer dizer transformação $\mu\epsilon\tau\alpha$ (meta = mudar) + $\mu\omicron\rho\phi\eta$ (morfo = forma) = $\mu\epsilon\tau\alpha\mu\acute{o}\rho\phi\omega\sigma\iota\varsigma$ (*metamórphosis*), mudança de forma (Watts, 1997). A metamorfose surgiu nos insetos há cerca de 300 15 milhões de anos (Kukalova-Peck, 1991). O processo de metamorfose nos insetos, consiste no desenvolvimento de diferentes estágios, que conduzem à fase adulta do ser vivo. A fase que identifica o processo de metamorfose é a fase da pupa, que ocorre após o desenvolvimento no embrião e larva, verificando-se outras fases sequenciais de transformação. A pupa é uma fase intermédia de outras fases existentes na metamorfose. A sequência apresenta-se da seguinte forma: ovo, larva, pupa e por fim, fase adulta (Cordeiro, 2019). As abelhas aglomeram-se em colónias, tendo uma esperança de vida de vários anos.

É fundamental sensibilizar as crianças para a importância que as abelhas têm nos ecossistemas e quais as suas funções. Segundo o *National Geographic* (2018), as abelhas são responsáveis por oitenta por cento da polinização, sendo esta a principal função exercida por elas, tornando-se essencial na cadeia alimentar, uma vez que, sem o processo de polinização, não haveria alimento para os animais herbívoros. Para além dos animais herbívoros, toda a cadeia alimentar iria ser prejudicada e os ecossistemas iriam ficar destruídos.

A literatura infantojuvenil tem como função a consciencialização e a transmissão de mensagens de diferente natureza. Por consequência, neste tema estão presentes os processos de coevolução e cooperação com as plantas, que são a base dos ecossistemas terrestres. Para além do livro *A Abelha*, existem diversos livros que abordam as relações bióticas presentes nos ecossistemas, como é o exemplo do livro *“Os figos são para quem passa”*, escrito por João Gomes de Abreu (2016) que aborda metaforicamente estes processos na forma como os personagens se relacionam e transformam ao longo da história.

CAPÍTULO III- Metodologia

A metodologia apresenta uma explicação detalhada de toda a ação a desenvolver durante um trabalho de investigação (Fonseca, 2002).

Neste capítulo será apresentada a metodologia de investigação adotada e as suas respetivas opções metodológicas que nortearam este trabalho de investigação. De seguida, caracterizam-se os participantes do estudo, identificam-se os métodos e instrumentos de Recolha e análise de dados, apresenta-se a calendarização do estudo e, por fim, descreve-se a intervenção educativa.

Opções Metodológicas

As opções metodológicas são essenciais para uma investigação consistente e, por isso, estão diretamente relacionadas com o objetivo pretendido, que procura a obtenção de resultados e, por sua vez, tornar possível a resposta à questão em estudo.

O presente estudo, tem como principal objetivo a promoção da ecoliteracia que conduza à promoção de uma consciência ambiental através da Literatura Infantojuvenil. De forma, a atingir este objetivo, foi definida uma questão de investigação: De que forma é que literatura infantil de cunho Ambiental pode contribuir para uma maior comunhão com o mundo natural, tendo em vista um compromisso com a sustentabilidade?

Para responder a esta questão, elaboraram-se duas sub-questões:

3. De que forma é possível aprender com a Literatura Infantojuvenil e adquirir valores Ecológicos?
4. Em que medida a consciência Ambiental fornece aptidões para as crianças protegerem o mundo ecológico?

Após delinear o problema de investigação, é necessário definir a opção metodológica a adotar, tendo em conta que “investigar é uma atividade que obriga a disciplinar o pensamento e a ação. Supõe desenvolver um determinado equilíbrio entre a aplicação de normas mais ou menos preestabelecidas pelo método e uma certa dose de criatividade e originalidade.” (Vilelas, 2020, p.195). Para solucionar o problema de investigação e para que seja possível responder ao mesmo, é necessária a eleição de um paradigma que oriente a metodologia.

Os paradigmas sustentam as diferentes abordagens de estudos de investigação pois definem-se como um sistema de crenças e princípios que dão informação e respostas às práticas de investigação. O estudo encontra-se no paradigma construtivista assentando numa metodologia qualitativa que, segundo Vilelas (2020),

Assume a existência de realidades múltiplas com diferenças entre elas, que não podem ser resolvidas através de pessoas, baseando-se na teoria gerada a partir de dados recolhidos, procura compreender o fenómeno a partir dos próprios dados fornecidos pelos participantes e dos significados atribuídos ao fenómeno. Assume também, que a realidade é subjetiva e socialmente construída, utiliza os dados para propor e resolver as questões da pesquisa. (p.194)

Este paradigma é também denominado de naturalista pois, “não se buscam verdades últimas e sim relatos” (Biasoli-Alves, 1998, p.135).

Após toda a pesquisa científica sobre qual a opção metodológica que melhor se ajusta à presente investigação, tendo por base as questões e objetivos delineados, a metodologia qualitativa (associada ao paradigma construtivista), manifesta ser a mais adequada, uma vez que os dados foram recolhidos no ambiente específico do grupo de crianças a serem estudados a partir da sua participação em atividades propostas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Segundo Vilelas (2020), o ambiente natural é uma excelente fonte de recolha de dados uma vez que assume que o comportamento do ser humano é, maioritariamente, influenciado pelo contexto em que ocorre. Por essa razão, Miranda (2009) defende que durante o estudo as ações poderão ser mais facilmente compreendidas se forem observadas no seu ambiente natural. A metodologia qualitativa é um potencial auxiliar de investigação, permitindo uma maior compreensão acerca de comportamentos, perspetivas e experiências dos grupos de pessoas a serem estudados.

Para finalizar, segundo Alcantara Alves et al. (2021), para um desenvolvimento adequado da investigação é imprescindível uma meticulosa recolha, organização e análise dos dados. Posto isso, a investigação de natureza qualitativa é reconhecida pela sua complexidade, por ser necessário saber reconhecer os dados em profundidade e não tirar conclusões, mas sim compreender o que aconteceu naquele caso com os respetivos participantes.

A interação dos participantes no contexto foi analisada através da observação direta e indireta e de outros métodos e técnicas de recolha de dados, permitindo, assim, obter uma vasta quantidade de informação para analisar posteriormente e encontrar respostas às questões

levantadas.

De acordo com Vilelas (2020), os tipos de estudo podem ser divididos em dois grandes grupos: Estudos Bibliográficos e Estudos de Campo. Os Estudos Bibliográficos baseiam-se em dados recolhidos anteriormente noutro projeto de investigação, o que leva a uma alteração por parte do investigador dessa mesma investigação pois foram analisados consoante a finalidade da sua investigação e das questões às quais pretendia obter resposta. Relativamente, ao Estudo de Campo trata-se de adquirir dados primários através, da investigação direta e da experiência/envolvência num determinado meio. Ao longo do trabalho de investigação é possível comprovar o tipo de estudo utilizado, sendo ele o Estudo de Campo. Neste estudo os dados foram recolhidos de forma direta e, posteriormente, obtidos após a investigação sendo considerados dados primários por terem sido recolhidos, observados, analisados e concluídos pela investigadora, sem passar por qualquer alteração de outros investigadores ou de outra natureza (Vilelas, 2020).

Deste modo, após a análise concretizada, enquadrámos o presente estudo num paradigma construtivista, optando pela metodologia qualitativa num estudo de campo (Vilelas, 2020).

Caracterização dos Participantes

A investigação documentada no presente relatório foi realizada num grupo de crianças que frequentava a Educação Pré-escolar num JI do concelho de Viana do Castelo, constituído por vinte e cinco crianças. Tratava-se de um grupo com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo dezasseis do sexo feminino e nove do sexo masculino.

O grupo de crianças apresentava interesses variados, grande poder de comunicação e participação no decorrer das atividades, tornando fácil as intervenções. Nesta faixa etária apresentavam capacidades intelectuais desenvolvidas, com um bom raciocínio lógico e com capacidade de resolução de problemas. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, possuíam capacidade de concentração, observação e memorização. A nível social, as crianças eram bastante comunicativas entre si e mantinham uma boa relação afetiva. Aceitavam as regras impostas pelos adultos e mostravam respeito pelo próximo e solidariedade quando necessário.

Ao longo do percurso de investigação, sendo necessária a participação de todas as crianças inseridas no grupo, foram assegurados alguns princípios éticos, nomeadamente, a

confidencialidade e respeito ao longo de todo o trabalho de investigação. De modo a assegurar o anonimato dos participantes, os seus nomes foram codificados (tabela 1).

Tabela 1.

Codificação dos participantes do estudo.

Idade	Sexo	Codificação adotada
4 anos	Feminino	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
	Masculino	K, L, M
5 anos	Feminino	N, O, P, Q, R, S
	Masculino	T, U, V, W, X, Y

Métodos e instrumentos de Recolha de dados

Segundo Alcantara Alves et al. (2021), toda a envolvimento numa investigação qualitativa tem correntemente um grau mais elevado de complexidade, por ser extremamente exigente ao nível da recolha de dados e da sua organização e transformação. É crucial pensar numa estratégia de investigação, que possa, de alguma forma, responder às questões de investigação.

É a partir dos métodos e instrumentos de recolha de dados, que o investigador recorre para conhecer os factos e obter os dados da realidade, portanto, é necessária uma adequada estruturação dos instrumentos de recolha de dados, para que a investigação possa tomar um rumo favorável, e que, desta forma, alcance correspondência entre a teoria e os factos (Vilelas, 2020).

Para concretizar a presente investigação, os métodos e instrumentos de recolha utilizados para recolha de dados foram: a observação, os registos audiovisuais como fotografias e vídeos e os documentos ou artefactos produzidos com as crianças, emergentes da interação com o grupo participante. Segundo Coutinho (2014), os instrumentos de recolha de dados são chamados de interferentes, pelo facto do grupo a ser investigado não possuir conhecimento relativamente a estar a ser alvo de investigação e, conseqüentemente, agirem naturalmente, sem alterarem a veracidade dos seus atos.

Observação

Coutinho (2014), realça que a observação é considerada um método de recolha de dados privilegiada na metodologia qualitativa. É através da observação que o investigador consegue documentar as atividades, as características físicas, as capacidades do grupo a diferentes níveis e os seus comportamentos aquando da execução de diferentes atividades.

Coutinho (2014) e Vilelas (2020) distinguem dois tipos de observação: observação estruturada e observação não estruturada. A observação estruturada é previamente organizada em função do conhecimento que o investigador já contém acerca do espaço e do grupo, de modo a fazer uma ordenação antecipada dos dados. Por outro lado, uma observação não estruturada é considerada uma observação espontânea, onde pode surgir a necessidade de alterar alguma dinâmica e, por conseguinte, o investigador não tem um propósito concreto, mas sim, recorre à observação para decidir o que pode ser significativo para a investigação.

Ao longo deste estudo recorreu-se a uma observação não estruturada, isto é, uma observação simplista, recorrendo à sua forma clássica que é a observação participante. Considerou-se que a observação participante é um método de recolha de dados ajustado ao presente estudo, através da intervenção da investigadora no quotidiano do grupo, o que permitiu ter conhecimento do que se passava nesse mesmo grupo (Gonçalves et al., 2021). Kluckon (1946), citado por Gil (2008), refere três vantagens da observação participante: i) “facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos”, ii) “possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado”, iii) “possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados” (p.104).

Foi um método de recolha de dados que concedeu bastantes vantagens, pois permitiu o contacto direto com os participantes do estudo e a possibilidade de uma observação direta obtendo, desta forma, dados primários. Das observações foram realizadas notas de campo que permitiram focar nos aspetos mais relevantes.

Meios audiovisuais – Registo em vídeo e fotografia

Os meios audiovisuais também foram uma técnica de recolha de dados crucial para o presente projeto de investigação, uma vez que complementaram a observação. Bogdan e Biklen

(1994) afirmam que os meios audiovisuais estão inteiramente ligados à investigação qualitativa e podem ser utilizados e analisados de diferentes formas. De outro modo, os registos fotográficos e de vídeo são “os documentos necessários como substituto de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente” (Vale, 2004, p.180). Estes instrumentos de recolha de dados favorecem o investigador devido à descrição pormenorizada e à capacidade de rever as vezes que forem necessárias, de forma a retirar informações completas, não perdendo detalhes importantes.

No decorrer da intervenção em contexto de JI, e tendo sido praticada uma observação participante, não foi possível estar com atenção a todos os pormenores necessários na investigação e, por isso, recorreu-se à câmara fotográfica/telemóvel para que fosse possível registar fotografias e diálogos durante a realização das atividades para mais tarde refletir e recordar elementos importantes, que poderiam ser esquecidos.

Trabalhos realizados pelas crianças

Os documentos ou artefactos foram suportes cruciais na recolha de dados, tendo sido utilizados para “fazer referência a uma variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material de dados disponíveis” (Vale, 2004, p.180).

Nesta fase da investigação privilegiou-se a produção de desenhos e cartazes, de forma individual ou em pequenos grupos. Estes são uma forma de traduzir tudo o que foi compreendido e interpretado pelas crianças na resolução dos desafios propostos. “A análise da documentação das crianças (fotografias, desenhos, registos de várias atividades...) também em muito facilitou uma reflexão mais efetiva e uma interpretação das ideias e significados atribuídos pelas crianças com maior consistência e coerência” (Marchão & Henriques, 2018, p.141).

O desenho é um tipo de linguagem utilizada como ferramenta na aquisição de informações sobre cada criança. Este permite analisar e compreender o sistema cognitivo e psicomotor, as emoções e vivências, pois é no papel que a criança projeta o que tem dentro de si mesma. (Gonçalves et al., 2021).

Conclui-se que foi extremamente enriquecedor analisar os documentos, tanto os produzidos pela investigadora como pelos participantes, na medida em que permitiram compreender a forma como se processaram as informações e os conhecimentos adquiridos por cada criança.

Procedimentos de análise de dados

Logo após a recolha dos dados, através dos diferentes métodos e técnicas, é necessário o tratamento dos dados para que seja feita a inferência dos resultados. Posteriormente à análise dos dados será determinado se as conclusões obtidas respondem à questão de investigação (Sousa, 2009). Segundo Gonçalves et al. (2021), os dados deverão ser organizados antes da análise propriamente dita, e somente a seguir poderá familiarizar-se com os registos de observação, notas de campo, documentos e elementos audiovisuais. Depois de estar familiarizado com os dados recolhidos, o investigador não deve preocupar-se demasiado em clarificar os pormenores pois isso pode desorientá-lo no raciocínio e é por isso que “não estamos a sugerir que os pormenores e factos não sejam importantes, pois as ideias têm de ser fundamentadas com os dados, mas são apenas um meio para clarificar e gerar ideias e não um fim em si mesmo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.232).

No caso deste estudo, os procedimentos de análise de dados eram dependentes do trabalho de campo. Este método tem por base três objetivos: explorar, descrever e explicar, neste sentido, pode assumir papéis de estudo exploratório, descritivo ou explanatório (Coutinho, 2014).

Importa referir que após a recolha de dados, é necessário analisá-los meteticulosamente reduzindo-os ao seu verdadeiro significado, de modo a conterem o essencial, para dar resposta à questão de investigação e permitir tirar as conclusões necessárias. Para tal, foi elaborada uma descrição breve das atividades realizadas e uma análise enriquecida com tabelas, imagens e gráficos para uma melhor compreensão.

Calendarização do estudo

Para uma maior capacidade de cumprir os objetivos pretendidos no desenrolar do trabalho de investigação, foi necessário passar pelo processo de observação. Este permitiu a recolha de mais informações para, posteriormente, colocar em prática todas as atividades pedagógicas planeadas. Para obter maior rigor neste estudo foi definido um planeamento e a calendarização das diferentes etapas.

Na tabela 2 é possível observar as três diferentes fases. A primeira fase, preparação, diz

respeito ao período de observação de três semanas; a segunda fase, intervenção, refere-se ao período de intervenção das atividades pedagógicas; e por fim, a terceira fase, conclusão do estudo, refere-se à redação do relatório final da PES.

Tabela 2.

Calendarização do estudo

Fases do Estudo	Datas	Descrição dos procedimentos	Métodos e Instrumentos de recolha de dados
Preparação	outubro a novembro de 2020	-Definição da área de intervenção. -Definição das questões de investigação. -Planeamento das atividades. -Elaboração dos materiais.	-Observação não participante. -Análise de documentos.
Intervenção	novembro de 2020 a janeiro de 2021	-Implementação das atividades e recolha de dados.	-Observação participante. - Registo em vídeo e fotografia -Análise dos trabalhos realizados pelas crianças.
Conclusão do estudo	Julho de 2021 a maio de 2023	-Análise de dados recolhidos - Elaboração das considerações finais do estudo. -Redação do relatório.	

Intervenção Educativa

Na etapa de intervenção, que decorreu entre os meses de novembro de 2020 e janeiro de 2021, foram definidas e construídas quatro planificações, sendo que a última não pôde ser implementada devido à pandemia COVID 19, visto que o grupo de crianças participantes no estudo se encontrava em confinamento. As quatro atividades (tabela 3) foram pensadas e construídas de forma a contribuir para a discussão dos dados e, assim, responder à questão de investigação. A quarta e última atividade, considerava-se uma atividade final de avaliação global do projeto, que tinha como objetivo a realização de uma reflexão acerca dos valores ecológicos extraídos ao longo das semanas de implementação.

Tabela 3.

Calendarização das atividades desenvolvidas

Data	Temática semanal	CORPUS literário	Enumeração das atividades e objetivos
2 a 4 de novembro de 2020	A importância da Biodiversidade e dos Ecossistemas Atividade 1 (Bio)diversidade de Talentos	<i>Herberto de Lara</i> Hawthorne	-Introdução da temática da semana com uma representação com recurso a um fantoche. -Leitura e exploração do livro. -Reflexão acerca do habitat dos animais abordados na história. -Construção de um microecossistema.
14 a 16 de dezembro de 2020	Ciclos da natureza Atividade 2 <i>Diversidade das sementes</i>	<i>Começa numa semente</i> de Laura Knowles e Jennie Webber	-Introdução da temática da semana com uma representação com recurso a um fantoche. -Questionamento inicial sobre as sementes para identificar ideias prévias. -Leitura e exploração do livro. -Exploração do espaço exterior, de modo a observarem e compreenderem que as sementes se podem transformar. -Atividade de germinação de uma semente.
11 a 13 de janeiro de 2021	Coevolução e Cooperação Atividade 3 <i>A importância das abelhas nos ecossistemas</i>	<i>A abelha</i> de Kristen Hall	-Introdução da temática da semana com algumas pistas. -Leitura e exploração do livro e da história. -Apresentação de um “chapéu de palha informativo” sobre os tipos de abelhas. -Realização de atividades sobre o mel e a polinização.
	Atividade final Importância da diversidade existente num Ecossistema	“Os amigos no Ecoanimal” (Livro digital criado pela estagiária)	-Introdução da temática da semana com algumas pistas. -Leitura e exploração do livro e da história. - Reflexão global sobre valores ecológicos.

Ao longo da PES foi se desenvolvendo um trabalho diversificado, optando pela divisão das

atividades em quatro fases. Ao longo de cada semana o objetivo manteve-se fiel ao que foi estipulado, desde o início do trabalho de investigação, recaindo na promoção de valores ecológicos e no desenvolvimento de consciência ambiental partindo da apresentação de uma história de Literatura Infantojuvenil. Como referido anteriormente, a última atividade consistiu na junção de todas as temáticas abordadas através do *corpus* literário apresentado. À posteriori desta atividade, estava previsto realizar uma atividade de avaliação final, no entanto a mesma não foi implementada, ficando apenas os registos da planificação.

CAPÍTULO IV - Apresentação e discussão dos Resultados

A análise de conteúdo resulta de uma categorização dos dados recolhidos, de maneira a serem apresentados de forma mais simplificada e compreensível (Bardin, 2007). No presente capítulo apresentam-se e discutem-se as atividades desenvolvidas durante o trabalho de investigação.

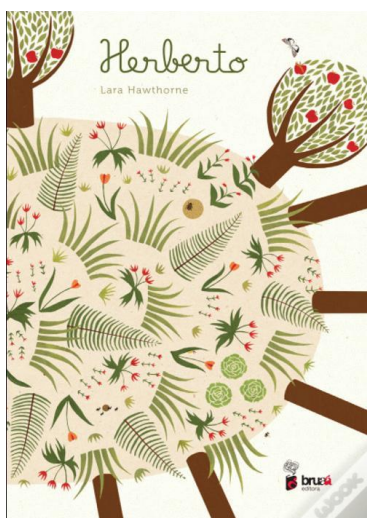
As atividades desenvolvidas ao longo do trabalho de investigação tiveram como principal objetivo a consciencialização ambiental através da literatura infantojuvenil. Assim, todas as atividades implementadas partiram de um livro de literatura infantojuvenil de cariz ecológico. Para cada atividade descreveram-se os materiais, a obra literária escolhida, a forma como foram implementadas e os registos e atitudes das crianças participantes do estudo. A obra literária escolhida para a atividade A tem como título *Herberto* da autora Lara Hawthorne; a obra literária escolhida para a atividade B tem como título *Começa numa semente* de Lara Knowles e Jennie Webber (2018); a obra literária escolhida para a atividade C tem como título *A abelha* de Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020). As atividades decorreram entre o dia 2 de dezembro de 2020 e 27 de janeiro de 2021.

Atividade A – (Bio)diversidade de Talentos – *Herberto*

A obra literária que serviu de base à atividade A tem como título *Herberto* (figura 10).

Figura 10

Livro Herberto de Lara Hawthorne (2014)



Esta atividade foi implementada, como previsto, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2020 e correspondeu à primeira implementação realizada no âmbito do projeto de investigação. Teve como foco o livro de Literatura Infantojuvenil com o título *Herberto*, da autora Lara Hawthorne (2014), respeitando a temática semanal que tinha como objetivo a aquisição de conhecimentos relativos à importância da diversidade nos ecossistemas.

Inicialmente, o único elemento chamativo presente na sala era uma mala surpresa da qual o grupo já tinha conhecimento de implementações passadas. As estagiárias decidiram, desde o primeiro dia, levar com elas uma mala surpresa gigante, que despertasse a atenção e curiosidade das crianças, a cada dia de implementação. A mala levava-as a questionar sobre o que poderia estar dentro visto que todos os dias a EE (Educadora Estagiária) tirava da mala algum material alusivo às diferentes temáticas a serem apresentadas. Dessa forma, a EE criou um diálogo de diagnóstico em torno da nova temática:

EE: Então meninos, vamos começar mais um dia?

Crianças: Sim!

EE: Sobre o que acham que vamos falar hoje? Alguém tem alguma ideia?

Crianças: Não!

T: Da higiene?

EE: É verdade que na semana passada falamos sobre a higiene oral, mas não é de higiene que vamos falar desta vez. Querem descobrir?

Crianças: Sim!

EE: Querem mesmo muito descobrir?

Crianças: Simmm!

EE: Então, eu vou apresentar-vos um ser vivo muito especial, que quer muito falar convosco. Vamos esperar que seja ele a contar-vos.

Depois deste diálogo a EE dirigiu-se à mala surpresa para retirar o fantoche conhecido por borboleta Lili (BL).

Através do diálogo inicial, foi perceptível o entusiasmo sentido pelas crianças da sala, contudo, é natural que não conseguissem responder às questões feitas pela EE, visto que a apresentação desta primeira temática alusiva ao projeto de investigação foi totalmente surpresa e não foi fornecida qualquer pista.

1. A apresentação e leitura do livro *Herberto* de Lara Hawthorne (2014)

A atividade foi realizada em grande grupo, com a colaboração de um fantoche de nome BL

(borboleta Lili). O fantoche teve como objetivo captar a atenção dos mais novos e criar maior curiosidade e interesse na leitura e exploração do livro. Foi dada uma pista pelo fantoche de forma indireta, falando do seu talento que era voar sendo, neste caso, a palavra-chave das futuras atividades. Seguiu-se então, um diálogo de apresentação da BL com as crianças da sala (figura 11):

BL: Olá a todos os meninos! É um prazer conhecer-vos! Como estão todos?

Crianças: Uma borboleta!

P: És uma borboleta que fala.

BL: Isso mesmo...uma borboleta! E falo, falo e muito! E vim até aqui porque quero apresentar-vos um amigo meu. Vocês estão ansiosos para saber de quem é que eu estou a falar?

M: Sim, eu quero saber agora!

C: É de uma borboleta.

BL: Só vos quero dizer que esse meu amigo tem um talento muito especial. E o meu talento alguém sabe qual é?

M: Voar!

O: Voar alto!

U: E rápido também.

BL: É verdade, é um dos meus talentos. Mas eu hoje quero falar do talento do meu amigo e dos vossos talentos também. Será que vocês também têm talentos escondidos?

Crianças: Sim!!

BL: Boa! Eu quero muito saber mais sobre os vossos talentos, mas primeiro, vou-vos contar a história do meu amigo. É uma história cheia de surpresas e muita magia! Espero que gostem.

Figura 11

Diálogo com a borboleta Lili



Antes da leitura do livro, o primeiro passo foi tentar descobrir através da capa e contracapa de que amigo da borboleta Lili falava. Durante um breve momento foram surgindo várias especulações, tendo como única pista o saber que era um ser vivo que vivia no jardim que aparecia na capa e contracapa. Durante a leitura do livro as crianças mostraram-se sempre muito interessadas em saber mais e iam interrompendo para tirar dúvidas ou até fazer alguns

comentários. Esta história cativou-as desde o início, pois retratava a beleza da diferença, e o quão especial pode ser cada ser vivo e o meio ambiente que os rodeia, sendo acompanhado de ilustrações características.

Por fim, foram elaboradas pela EE algumas questões de interpretação aos ouvintes:

EE: Qual é a personagem principal, aquela que apareceu em primeiro lugar e que é falada ao longo da história toda?

K: Uma lesma.

S: É a lesma que se chama Herberto.

EE: Então o Herberto é um animal?

Crianças: Sim.

EE: Onde estava o Herberto no início da história?

M: Nas folhas.

N: Debaixo das folhas.

M: Nas folhas, no jardim.

EE: Qual é a comida preferida dele?

Q: Alface porque é a comida preferida da lesma.

EE: Onde ia o Herberto?

Q: Procurar alface para comer.

EE: Quem é que ele encontrou pelo caminho?

V: Outros amigos animais.

Q: Ele encontrou uma aranha e uma borboleta e formigas.

EE: Será que foi uma borboleta? Não tinha outro nome?

Crianças: (em silêncio)

EE: Não era uma M-RI-.....?

Crianças: Mariposa!

EE: Muito bem! E não falta mais nenhum amigo do Herberto? Já falamos da mariposa, das formigas, da aranha e não falta mais nenhum ser vivo? Aquele que estava a fazer uma bola gigante com estrume de vaca, lembram-se?

M: Foi o escaravelho preto.

EE: Boa M! (EE volta a mostrar a ilustração do livro).

EE: Para onde subiu a lesma, para ver se encontrava alface?

N: O Herberto subiu a árvore para ir buscar comida.

EE: O Herberto recebeu um elogio de quem?

V e C: Da borboleta.

M: Mariposa!

EE: Qual foi o elogio que a mariposa deu ao Herberto?

C: Por causa do Herberto ser uma lesma e pintar com a barriga o chão e ela queria pintar também.

EE: Boa! Mas afinal, o que pintou o Herberto?

M: Foi no chão que pintou.

P: Pintou com a barriga, deixou baba.

Q: Deixou rastro ao andar.

EE: O que fizeram todos os animais no fim?

N: Juntaram-se a mostrar os talentos deles.

EE: Como reagiram os outros seres vivos ao ver o Herberto? E no fim? Qual foi a reação deles?

M: Não gostavam da lesma Herberto e depois gostaram.

K: Gostaram dele no fim quando viram o talento dele de pintar o chão.

As perguntas de interpretação da história colocadas pela EE foram de fácil compreensão e de resposta imediata. As crianças estiveram atentas à leitura do livro e responderam corretamente às questões, sem grandes dificuldades.

2. O festival de talentos

Esta atividade está diretamente ligada à leitura e exploração do livro, o que significa que realça a diversidade de talentos das personagens e da biodiversidade presente num ecossistema. É uma forma das crianças refletirem acerca das suas capacidades e gostos e identificarem e demonstrarem ao grupo o seu talento. Tal como os animais presentes na história, as crianças também são diferentes, agem de forma diferente e não se tornam menos importantes por isso.

Esta atividade foi dinamizada após o lanche da manhã, de forma a dar continuidade à temática iniciada pela leitura do livro *Herberto*. Para dar início à apresentação, a EE começou por introduzir um pequeno diálogo com o grupo:

EE: Estou a sentir qualquer coisa aqui no bolso. Alguém colocou no meu bolso da bata alguma coisa. Ui, o que será? Está complicado para tirar do bolso! É um papel! E é um pedaço de papel bem grande!

Crianças: O que é esse papel?

EE: Uma pergunta! Tem aqui uma pergunta.

J: Eu não sei ler.

Crianças: Eu sei, eu sei!

EE: Vocês sabem quase ler, vocês ouviram bem a história que vos contei hoje de manhã. De quem falava a história?

Crianças: Do Herberto.

EE: Falava do Herberto e do seu...?

Crianças: Talento!

Crianças: A história falava dos talentos.

EE: Então, já sabem do que vamos falar aqui, dos vossos talentos! E eu quero que vocês nos contem qual ou quais são os vossos talentos. Podem ter mais do que um talento, pode ser alguma coisa que vocês gostem de fazer, por exemplo. Então, a pergunta que a lesma deixou no meu bolso para vocês é a seguinte: “Qual é o vosso talento?”

A atividade foi iniciada com uma pergunta especial, que a lesma Herberto (fantoche) deixou escrita num papel: “E qual é o vosso talento?”

Estando já o grupo sentado e posicionado, chegou o momento da apresentação dos talentos. A sala de atividades foi preparada de modo a criar um ambiente propício e idêntico ao de um espetáculo com espectadores. A disposição das cadeiras e os objetos escolhidos foram pensados ao pormenor para que cada criança se sentisse especial quando chegasse o seu momento de subir ao palco (figura 12).

Figura 12

Preparação da atividade de talentos



O objetivo foi as crianças mostrarem os seus talentos, ou aquilo que mais gostavam de fazer, e se achavam que tinham capacidades para tal, ou se existia alguma criança com um pensamento como o do Herberto e que pensasse que não conseguia criar nada de novo.

De seguida, a EE encarnou a personagem de apresentadora do espetáculo da demonstração de talentos. O grupo mostrou-se bastante participativo e curioso no que diz respeito ao diálogo inicial, porém, na hora da apresentação, foi visível um grande desconforto por parte de muitas crianças ao exibirem-se individualmente, à frente dos restantes colegas. A EE, para além de apresentadora, esteve sempre presente ao lado de cada criança que se dirigia ao palco, de modo a prestar auxílio e encorajar todos para obter um melhor desempenho perante o grupo. Enquanto grupo, e enquanto espectadores, as crianças mostraram-se sempre prestáveis e apoiaram os colegas batendo palmas, dando dicas e até ajudando na escolha de músicas (figura 13).

Figura 13

Apresentação de talentos



Visto que algumas crianças sentiram dificuldade na apresentação do seu talento em público, e mesmo para quem não tenha sentido dificuldade, optou-se pela realização de um registo, onde cada criança desenhasse o talento que apresentou ao grupo na dramatização anterior ou uma atividade que gostassem de realizar. Para ajudar na análise dos registos, a EE passou por cada criança para que esta explicasse o que desenhou na folha. Os registos das crianças mostraram estar de acordo com a apresentação feita anteriormente. A figura 14 mostra que algumas crianças foram acrescentando talentos e colocando dois em vez de um.

Figura 14

Registo de talentos representados pelas crianças



Analisando o registo das crianças verificou-se que a área da música (35%) foi a mais

representada pelas crianças, seguindo-se a área do desenho (15%).

A figura 15 mostra exemplos de registos na área da música.

Figura 15

Representação das crianças sobre o talento na área da música

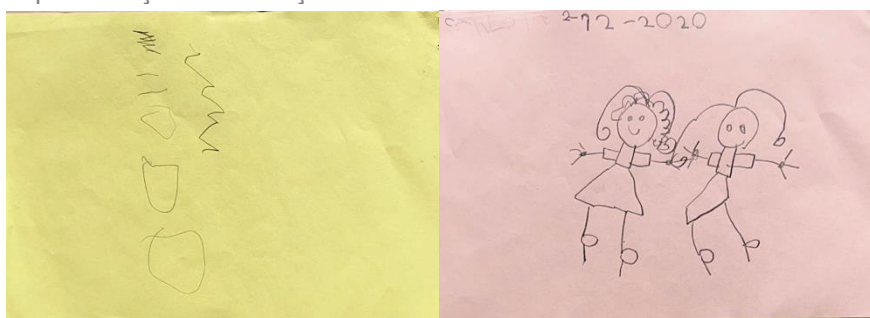


Nota: No primeiro registo a criança representou-se a a tocar guitarra no rock and roll; no segundo registo a criança representou-se a ser DJ; no terceiro registo a criança representou-se a cantar a música da “borboletinha”; no quarto registo a criança representou-se a cantar para um amigo; no quinto registo a criança representou-se a cantar com uma pessoa a assistir; no sexto registo a criança representou-se a cantar.

Duas crianças (10%) referiram que o seu talento era ajudar os outros em diferentes tarefas (figura 16).

Figura 16

Representação das crianças sobre o talento de auxiliar os outros



Nota: No primeiro registo a criança representou o gosto de ajudar a *mamã* na lenha; no segundo registo a criança representou-se a ajudar a auxilia a colocar os trabalhos na parede.

Três crianças (15%) registaram que o seu talento era desenhar (figura 17).

Figura 17

Representação das crianças sobre o talento de desenhar



Nota: No primeiro e terceiro registos as crianças representaram-se a desenhar; no segundo registo a criança representou-se a cantar e a desenhar

Uma criança (5%) referiu que o seu talento era assustar. A figura 18 mostra o registo da criança que indicou que o registo representava o seu talento que é assustar os seus irmãos.

Figura 18

Representação das crianças sobre o talento de assustar os outros



Uma criança (5%) referiu que o seu talento era cuidar das plantas. A figura 19 mostra o registo da criança que indicou que o registo representava o seu talento que era brincar e dar água às flores.

Figura 19

Representação das crianças sobre o talento de cuidar das plantas



Uma criança (5%) referiu que o seu talento era na área da construção. A figura 20 mostra que a criança indicou que o registo representava a criança com tijolos, a trabalhar na construção de casas.

Figura 20

Representação das crianças sobre o talento de construção



Duas crianças (10%) referiram que o seu talento era na área da dança (figura 21). Uma delas representou-se ainda a dançar no jardim a caminho de casa.

Figura 21

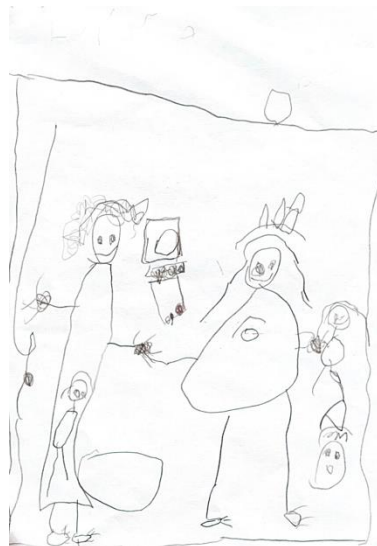
Representação das crianças sobre o talento de dançar



Uma criança (5%) referiu que o seu talento era maquilhar os outros e a si própria (figura 22).

Figura 22

Representação das crianças sobre o talento de maquilhar



Duas crianças (10%) referiram que o seu talento era presentear os outros (figura 23).

Figura 23

Representação das crianças sobre o talento de presentear os outros



Nota: No primeiro registo a criança representou-se a dar flores à “mamã e ao papá”; no segundo registo a criança representou o seu gosto por dar presentes à “mamã”.

Como refere Castro (2018), a técnica do desenho contribui significativamente para um melhor autoconhecimento e descoberta da identidade, dado que reflete motivações, comportamentos e atitudes da criança em maior parte das situações. Assim, o desenho revelou ser uma excelente ferramenta de recolha de dados, uma vez que permitiu a análise de dados com maior precisão.

3. Construção do placard **Antes & Depois** – Monstrinho das Emoções

Esta atividade do placard denominado de “Antes & Depois” foi planeada com o objetivo de compreender qual a emoção que a criança sente ao ver, falar ou tocar numa lesma. Para tal, foi utilizado um método que permitisse a recolha das ideias das crianças antes e depois da implementação das atividades, como foi o caso dos monstrinhos das emoções (figura 24).

Figura 24

Placard das Emoções



As emoções foram exploradas com as crianças através de uma dramatização, baseada no livro *O monstro das cores* da autora Anna Llenas (2017). Nesta temática as emoções foram explicadas às crianças através das cores, sendo a personagem principal um monstro que muda de cor consoante a emoção que sente em diferentes situações. Cada cor tem um significado e, por isso, foram escolhidas seis cores distintas: vermelho (raiva), amarelo (alegria), rosa (amor), azul (tristeza), preto (medo). Para além destas seis cores, a EE decidiu adicionar uma nova cor e uma definição para a mesma. O monstro criado foi o de cor roxa, o que significa repulsa/nojo. Esta emoção foi criada pelo simples facto de se esperar que corresponde a uma emoção que seria possivelmente sentida por algumas pessoas quando veem um ser vivo como o “Herberto”.

Nesta fase, a atividade do placard denominado de “Antes & Depois” consistiu em compreender qual a emoção que a criança sentia, depois de ter ouvido a história do *Herberto*. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de observar de perto e até mesmo tocar numa lesma.

No dia seguinte ao primeiro dia de implementação desta temática, apareceu uma lesma (fantoche) com a finalidade de iniciar um diálogo com os meninos da sala e de prepará-los para as atividades que estavam planeadas para realizar ao longo do dia.

Lesma: Olá, Olá meninos! Bem-dispostos??

Crianças: Sim!

Lesma: Alguém se lembra de mim? Eu sou um bocadinho envergonhado, mas eu espero que vocês tenham reparado em mim ontem.

C: Sim!

J: És o Herberto do livro!

Lesma: Exatamente! Eu sou a lesma Herberto. Estou aqui hoje porque quero que vocês conheçam os meus amigos animais, mais de perto. Estão prontos para o dia de hoje?

A: Sim, vamos procurar bichinhos!

F: Vamos ao jardim.

Lesma: É verdade, nós vamos ao jardim e vamos procurar alguns seres vivos para construir o ecossistema, mas antes disso, quero saber o que vocês acham sobre mim e sobre os meus colegas...vamos ver o que eu vos trouxe!

Finalizado o diálogo de introdução, a EE apresentou o placard trazido pelo “Senhor Herberto”, com o objetivo de cada criança pensar naquilo que sente quando vê uma lesma e qual a sua reação perto de uma. Este placard está dividido em duas partes iguais, o ANTES e o DEPOIS, que significa o “antes de verem a lesma” e o “depois de verem a lesma”. O placard tem o nome de cada criança e tem à disposição vários monstros das cores. Cada monstrinho tem uma cor e cada cor representa uma emoção, como referido anteriormente (tabela 4).

Tabela 4

Definição do registo das emoções seleccionadas pelas crianças antes de contactar com as lesmas

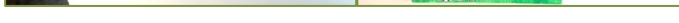
Cor dos Monstrinho	Percentagem	Respostas dadas pelas crianças ANTES de ver a lesma
 Calma	19%	N – “Porque anda devagarinho como eu.” L – “Porque é um animal calminho.” M – “Porque andam muito devagarinho, nunca têm pressa, só para comer.” P – “Gostam de comer devagar e eu também como devagar.”
 tristeza	0%	
 raiva	0%	
 amor	24%	K – “Porque gosto de todos os animais.” O – “Eu gosto deles e dos caracóis.” H – “Porque são fofinhos.” D – “Gosto de olhar para eles.” J – “Sinto amor, porque são fofinhos e pequeninhos.”
 medo	5%	G – “Tenho medo deles.”
 alegria	33%	X – “Sinto alegria porque sim. Gostei da história.” T – “É divertido e tem talento a lesma.” U – “Porque parecem estar sempre contentes com as antenas para cima.” E – “As lesmas têm muitos amigos, e eu gosto muito deles.” C – “Eu quero brincar com o Herberto.” R – “Eu também quero brincar com o Herberto e com os amigos do Herberto.” A – “Não sei, o Herberto é divertido.”
 repulsa	19%	S – “São esquisitos e eu não quero estar perto deles.” Q – “Tenho nojo porque parecem ter muita baba.” V – “Porque tenho nojo, são feios.” I – “Não quero ver lesmas, não são bonitas.”

As crianças já conheciam o significado de cada cor e, por isso, apenas foi acrescentado o monstro roxo, que retrata a emoção de repulsa. As crianças foram chamadas ao placard e, com a ajuda da EE, escolheram o monstro que melhor se adequava à emoção sentida quando pensam ou veem uma lesma e, posteriormente, colocaram em frente ao seu nome.

Através da análise dos dados da tabela 4, verifica-se que a categoria mais escolhida antes de contactar com as lesmas, foi a alegria com 33%; o amor foi a segunda categoria com mais votações, com uma percentagem de 24%; a calma e a repulsa tiveram a mesma percentagem de 19%; a categoria do medo foi seleccionada por 5%. Nenhuma criança mencionou as categorias da tristeza e da raiva. De realçar, que não estiveram presentes quatro crianças. Foi possível analisar

25).

Registro do “antes” no placard



4. Partilha de ideias para a construção do microecossistema

Esta partilha de ideias tinha como objetivo esclarecermos algumas dúvidas sobre o que seria necessário para a construção do microecossistema, de forma que não faltasse nada para a sobrevivência dos pequenos seres-vivos. Esta tarefa foi-lhes proposta de modo a ganharem responsabilidade afetiva pelos seres vivos e de aprenderem mais sobre os ecossistemas e a sua biodiversidade.

A partilha de ideias tinha como principal objetivo dar início a um diálogo que abordasse os diferentes habitats dos animais presentes na história apresentada neste dia de implementação. O desafio seria construirmos um microecossistema, e embora não tenha sido realizado de imediato, conduziu-se as crianças até à ideia de construir uma “casinha” para os animais. A ideia era sermos o fio condutor da conversa e, ao mesmo tempo, fazer com que as crianças obtivessem essa ideia por elas próprias. As crianças, de facto, sentiram-se úteis, uma vez que as ideias foram dadas por elas e não pela EE.

Em seguida, a EE partilhou com as crianças um livro construído por ela, contendo múltiplas imagens, que correspondiam aos recursos naturais necessários para a construção do habitat do Herberto e dos seus amigos seres vivos (figura 26).

Figura 26

Livro com ilustrações informativas sobre o habitat dos seres vivos



O livro foi passando pelas diferentes ilhas (grupos de crianças posicionados em diferentes mesas na sala), para que todos tivessem a oportunidade de observar e discutir com os colegas algumas ideias de recursos naturais. Desta forma, após as crianças observarem o livro, decidiram em conjunto que tipo de recursos teriam de preparar para o dia seguinte. As soluções apontadas pelas crianças, antes e depois de explorar o livro elaborado pela EE, foram organizadas na tabela 5.

Tabela 5

Sugestões partilhadas pelas crianças

Sugestão de recursos para a construção do ecossistema	
<i>ANTES de explorar o livro</i>	<i>DEPOIS de explorar o livro elaborado pela EE</i>
Alface	Alface
Couves	Couves
Solo	Ervas
	Folhas
	Água
	Solo

Após a análise dos dados da tabela 5, verificou-se que, a partir da leitura do livro intitulado *Herberto* não foi possível obter todas as informações para a construção de um microecossistema. Visto que nenhuma obra literária tem como função fornecer esse tipo de informação, foi

necessário apresentar algumas ideias que foram fundamentais para a construção de um microecossistema através de imagens.

No dia seguinte, as crianças foram para o espaço exterior do Jardim de Infância com o restante grupo à “caça dos amiguinhos”, com auxílio de algumas ferramentas. Foi, mais uma vez, enfatizada a importância da recolha cuidadosa de insetos ou outros invertebrados.

5. Construção do Microecossistema

Depois da partilha de ideias relativa aos recursos naturais que seriam imprescindíveis para a construção de um microecossistema adequado aos seres vivos que iriam lá habitar e depois de recolhidos, as crianças colocaram mãos à obra e deram início à construção do mesmo.

Foi dada a oportunidade de cada criança trazer um recurso natural do seu jardim de casa, contudo, como o tempo não estava propício a estarem no exterior, ninguém trouxe nada. Por essa razão foi pedido ao grupo que se dirigisse ao espaço exterior de forma a aproveitarem os recursos fornecidos pelo meio ambiente e, com a ajuda de alguns utensílios como pás e baldes encontrassem recursos naturais essenciais para a construção deste Ecossistema (figura 27).

Figura 27

Caça aos recursos naturais



Depois de recolhidos todos os recursos naturais que consideraram necessários, a EE organizou-os numa mesa. Primeiramente, a EE tentou perceber que tipo de recursos encontraram e se todos eles eram verdadeiramente importantes para o habitat destes seres vivos. As crianças trouxeram do jardim recursos naturais como: relva, terra e folhas; trouxeram seres vivos como: caracol, lesma, aranha e bicho-de-conta; e ainda da sala de atividades recolheram água da torneira e alface. Após perceberem quais os recursos que necessitavam,

deram início à construção do microecossistema, em pequenos grupos (figura 28).

Figura 28

Utilização de recursos naturais para a construção do micro ecossistema



Depois de participarem na construção do microecossistema, foi dada a oportunidade a todas as crianças da sala de observarem o habitat e permitimos que pudessem utilizar o toque de forma delicada e conscienciosa nos seres vivos. Esta atividade permitiu que as crianças prestassem atenção a todos os pormenores e movimentos das lesmas e caracóis. A observação foi feita com auxílio e supervisão da EE como se pode verificar na (figura 29).

Figura 29

Observação das lesmas e caracóis



Durante a observação dos animais as crianças fizeram alguns comentários:

M: "Parece que está a pintar o chão!"

C: "Está a tirar a cabeça da casa."

O: "Tem uns corninhos muito grandes."

N: "Está a mexer rápido a lesma."

L: "Deixa a mão molhada."

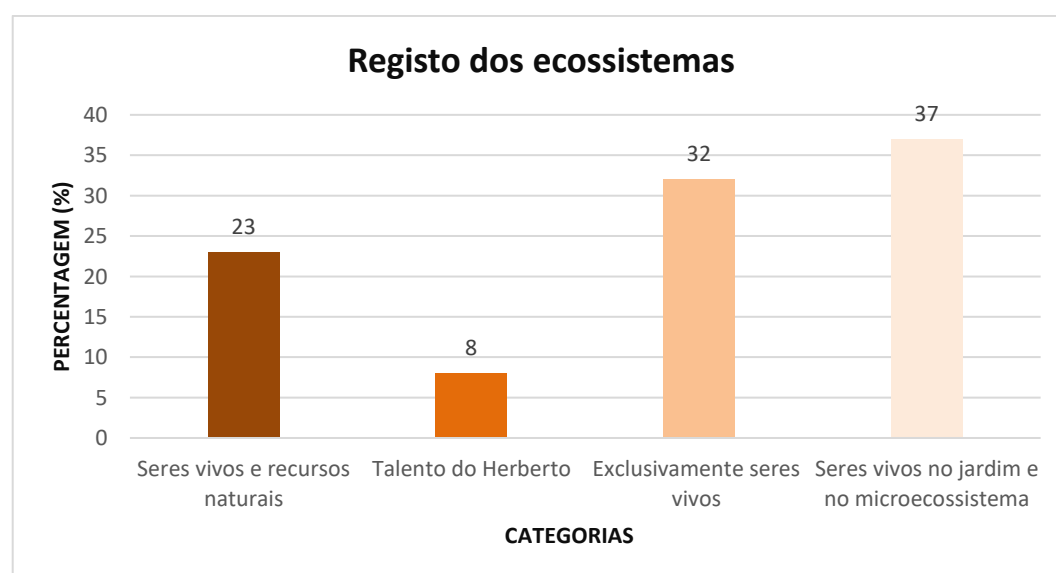
K: "O caracol tem uma casa para dormir e a lesma não."

Através dos comentários acima, foi possível verificar que o que as crianças concluíram após analisarem as lesmas e os caracóis, coincide com algumas das aprendizagens adquiridas anteriormente no livro do *Herberto* como por exemplo: o “talento de pintar o chão”; “está a tirar a cabeça da casa”. Em contrapartida, verifica-se uma discordância comparativamente ao que é dito no texto, quando refere que a lesma é lenta uma vez que, a criança N, afirma que “está a mexer rápido a lesma”, talvez por inicialmente ter pensado que a lesma se movia a uma velocidade inferior.

Neste período de observação, as crianças tiveram a oportunidade de fazer uma comparação entre a lesma e o caracol e verificaram que, apesar de terem características semelhantes, têm uma concha que as diferencia, estando um mais desprotegido do que o outro.

Mais tarde, foi entregue a cada criança uma folha de tamanho A4 de cor branca, para realizarem um registo através da técnica de desenho. O registo feito na folha permitiu que expressassem através do desenho o que tinham observado aquando da recolha dos recursos naturais no espaço exterior, durante e após a construção do microecossistema. A EE questionou as crianças acerca do que estava desenhado e anotou no próprio registo. Analisando o registo elaborado por treze crianças (as restantes não tiveram tempo de participar no registo) elaborou-se o gráfico da figura 30:

Figura 30
Registo das crianças sobre os ecossistemas



Quase todas as crianças representaram animais. Alguns (23%) também representaram recursos naturais, 8% representaram o talento do Herberto, 32% representaram exclusivamente seres vivos e 37% representaram os ecossistemas.

Três crianças (23%) desenharam seres vivos e recursos naturais (figura 31).

Figura 31

Representação dos seres vivos e recursos naturais

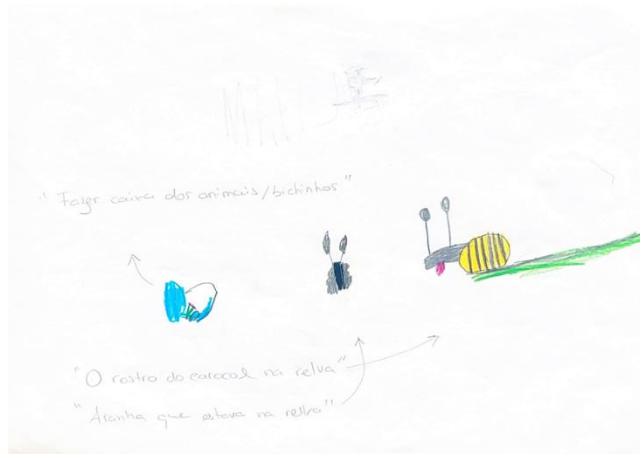


Nota: No primeiro registo a criança representou aranhas, uma pequena e uma grande, um caracol, terra e flores; no segundo registo a criança representou uma aranha, um caracol e a água num garrafão; no terceiro registo a criança representou a erva, caracóis, uma aranha, terra e água.

Uma criança (8%) desenhou o talento do “Herberto”, que era deixar rastro por onde passava, uma aranha e um caracol que estava na relva (figura 32).

Figura 32

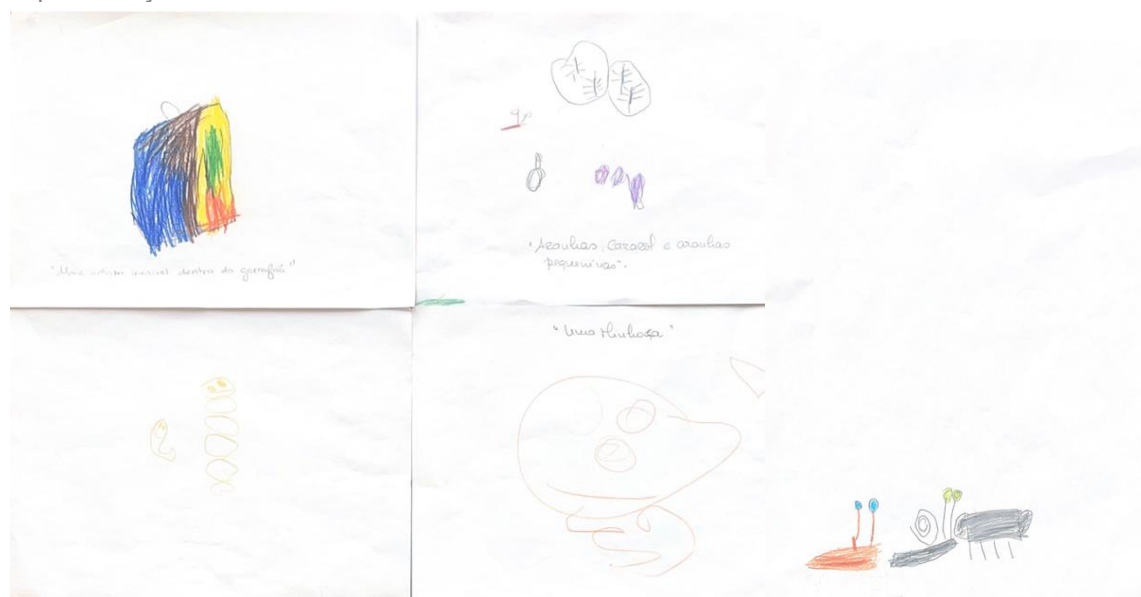
Representação do talento do “Herberto”



Cinco crianças (32%) desenharam exclusivamente seres vivos (figura 33).

Figura 33

Representação exclusivamente de seres vivos



Nota: No primeiro registo a criança desenhava aranhas invisíveis; no segundo registo a criança desenhava uma aranha, um caracol e aranhas pequeninas; no terceiro registo a criança desenhava uma minhoca perto da lesma; no quarto registo a criança desenhava uma minhoca; por fim, no quinto registo a criança desenhava a lesma Herberto e um caracol.

Quatro crianças (37%) desenharam seres vivos no jardim e no microecossistema, descrevendo a atividade durante e após a sua construção do microecossistema (figura 34).

Figura 34

Representação de seres vivos no jardim e no microecossistema



Nota: No primeiro registo a criança desenhava borboletas, caracóis, aranhas, uma minhoca e a casinha

deles; no segundo registo a criança desenhou duas borboletas e um arco-íris. Também representou o garrafão que é o ecossistema que é a casa deles e uma aranha dentro e um “bichinho”; no terceiro registo a criança desenhou borboletas, flores e caracóis e o garrafão ecossistema; no quarto registo a criança desenhou borboletas, flores e caracóis e o garrafão ecossistema.

Através dos registos, foi possível analisar que as crianças gostaram de todas as atividades, verificando-se também a atenção que prestaram na leitura do livro, quando referem o talento do “Herberto” que deixava rastro por onde passava como se de uma pintura se tratasse. Os desenhos não se focaram apenas na construção do ecossistema, mas sim na exploração do jardim, na construção do habitat e na leitura do livro do *Herberto*.

5. Placard Antes & **Depois** – Monstrinho das emoções

Terminada a temática da Biodiversidade nos Ecossistemas e a diversidade de talentos, e depois de todas as atividades realizadas, as crianças voltaram ao placard do ANTES e do DEPOIS, que significa “o antes de verem a lesma” e o “depois de verem a lesma” como explicado. A tabela 6 mostra como as crianças reagiram antes e após contactarem com os seres vivos, o que levou algumas delas a mudarem a sua opinião, relativamente ao sentimento que diziam experimentar quando pensam ou contactam com uma lesma.

Registo do placard e das percentagens do antes e depois, e explicação de cada criança:

Tabela 6

Seres vivos no jardim e no microecossistema

Cor dos Monstrinho	Percentagem das respostas das crianças		Respostas dadas pelas crianças DEPOIS de ver a lesma
	ANTES de contactar com a lesma	DEPOIS de contactar com a lesma	
 calma	19%	9%	Q – “Já não tenho nojo, porque sei que eles têm a baba para pintar.” E – “Eu sei que as lesmas e os caracóis não fazem mal às pessoas.”
 tristeza	0%	0%	
 raiva	0%	5%	G – “Não gosto das lesmas.”
 amor	24%	24%	T – “Gosto muito e agora mais ainda.” H – “Eu gostei de ver e tocar.” D – “Eu mexi no caracol, não tenho medo.” P – “Sinto amor porque são bonitos.” R – “Eu gosto mais das lesmas do que da aranha que está no garrafão.”
 medo	5%	5%	I – “Tenho medo.”
 alegria	33%	14%	X – “Gostei da história e gostei de tocar nela.” M – “É engraçadinho o caracol, porque tem a casa nas costas e escondeu-se e a lesma tem que se esconder na relva ou nas folhas.” J – “São brincalhões e brincam devagarinho.”
 repulsa	19%	43%	K – “Eu gosto ainda dos animais, mas as lesmas são molhadas.” N – “São feias, gosto mais do caracol.” L – “Não gosto de tocar, faz impressão.” U – “Não são bonitos como o Herberto.” O – “Gosto mais da aranha.” S – “Ai! Eu não quero tocar, tem baba.” C – “Porque não quero ver lesmas no meu jardim” V – “São feios e cheiram mal.” A – “Só gosto de olhar, não toquei porque não gosto.”

Na tabela 6, verifica-se que a categoria mais escolhida depois de verem os seres vivos, foi a repulsa com 43%, tendo aumentado significativamente; o amor manteve-se em segundo lugar como categoria com mais votações, com uma percentagem de 24%, não tendo alterado a percentagem; a alegria teve uma quebra visível, baixando para 14%; a calma baixou praticamente para metade, tendo obtido apenas 9% dos votos; as categorias equivalentes foram a raiva e o medo, obtendo uma percentagem de 5%. Nenhuma criança relacionou a tristeza. Através da análise da tabela verifica-se uma mudança de opinião de algumas crianças perante o ser vivo mais falado ao longo da semana. A maior parte das crianças reagiram bem ao falar na lesma, contudo, depois de ver o ser vivo mudaram a sua opinião. Apesar de algumas reações negativas por parte das crianças, antes e depois de verem as lesmas e os caracóis, não foram perdendo o interesse pelas atividades relacionadas com a temática, quiseram continuar a aprendizagem. É possível concluir que as emoções negativas (raiva e repulsa) tiveram um aumento significativo comparativamente às emoções iniciais. As crianças N, L, K, O, U e C, sentiram inicialmente, uma emoção positiva pelas lesmas, contudo, depois de contactarem diretamente com elas, os seus sentimentos alteraram-se totalmente, passando a sentir repulsa. O livro leva-as a viajar na própria imaginação e as ilustrações fazem-nas criar uma realidade um pouco diferente daquela que puderam observar quando contactaram com as lesmas. O muco que reveste o corpo da lesma foi o principal motivo para as crianças passarem a sentir repulsa.

Partindo da análise do primeiro dia até ao último dia de implementação desta temática, é possível identificar diferenças acentuadas nos conhecimentos adquiridos. No primeiro dia, as crianças apenas sabiam nomear os animais, não tendo conhecimento das suas diferentes funções, mais concretamente de como funcionava o seu habitat e do que precisavam para sobreviver. Através da história aumentaram não só o seu conhecimento em torno da temática, mas também o seu vocabulário, adquirindo palavras como “Ecossistema”, “Microecossistema”. Aprenderam também a partilhar as suas emoções e a descrevê-las.

Tendo em conta este resultado, numa próxima atividade com lesmas poder-se-ia elaborar a atividade de outra forma. Primeiro viam as lesmas, preencheriam a tabela das emoções e só depois é que leriam o livro e voltariam a contactar com os animais e, posteriormente, preencheriam a tabela. Certamente verificar-se-iam resultados distintos do que aqueles que foram analisados acima.

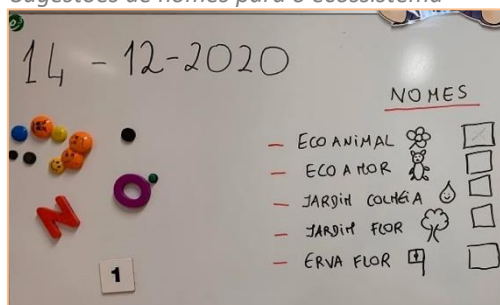
7. Batizado do grande Ecosistema (jardim da escola)

Na presente atividade as crianças libertaram os seres vivos que se encontravam no microecossistema presente na sala de atividades. O local onde foram libertados localizava-se no jardim exterior do JI, sendo este considerado pelas crianças o grande jardim dos seres vivos e do Herberto. As crianças tiveram liberdade para elegerem o local exato onde iriam libertá-los e onde iriam colocar o microecossistema para os animais que se quisessem abrigar nele, acompanhado de uma placa com o nome que escolheram dar ao microecossistema.

Esta atividade estava diretamente ligada à primeira temática abordada relacionada com o livro *Herberto*, sendo que, todas as temáticas estão interligadas. A escolha do nome, inicialmente, seria debatida e escolhida em grande grupo, porém, foram recolhidas várias ideias e, de seguida, levadas a votos. Cada ilha, constituída por cinco crianças, teve a oportunidade de partilhar algumas ideias, indicando um nome acordado por todas as crianças do grupo. Posteriormente, os nomes foram anotados pela EE no quadro, acompanhado da figura correspondente ao nome da ilha, como se pode ver na figura 35, para que todos tivessem a oportunidade de se orientarem aquando da escolha individual do nome, isto, porque as crianças não sabiam ler, mas assim podiam guiar-se de forma autónoma através das imagens desenhadas ao lado de cada nome.

Figura 35

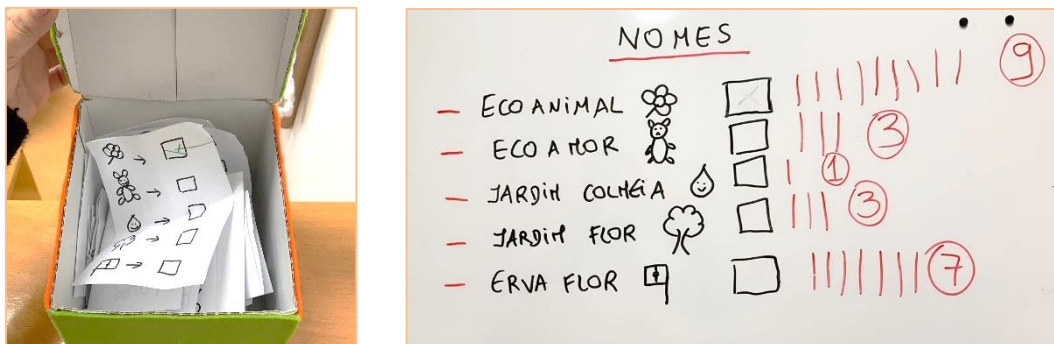
Sugestões de nomes para o ecossistema



De seguida foi distribuído um papel por cada criança e explicado que tinham de sinalizar com uma cruz o nome que gostariam de atribuir ao microecossistema, e acrescentando que não tinham necessariamente de votar no nome dado pela sua ilha, mas sim votar no nome que mais gostaram. Em função disso, foram colocados todos os papéis numa caixa e, de seguida, foram verificados e apontados os votos no quadro pela EE, em grande grupo, de modo a fazer a contagem, como se verifica na figura 36.

Figura 36

Votação e eleição do nome do ecossistema



O nome escolhido pela sala 2 foi *Ecoanimal*. Sem demora, e após eleito o nome para o ecossistema, as crianças dirigiram-se ao espaço exterior, onde os animais foram libertados do microecossistema e colocados no grande jardim do Herberto (grande Ecossistema) (figura 37). Este processo foi consciente e organizado respeitando as ideias das diferentes crianças.

Figura 37

Libertação dos seres vivos e batizado do Ecoanimal

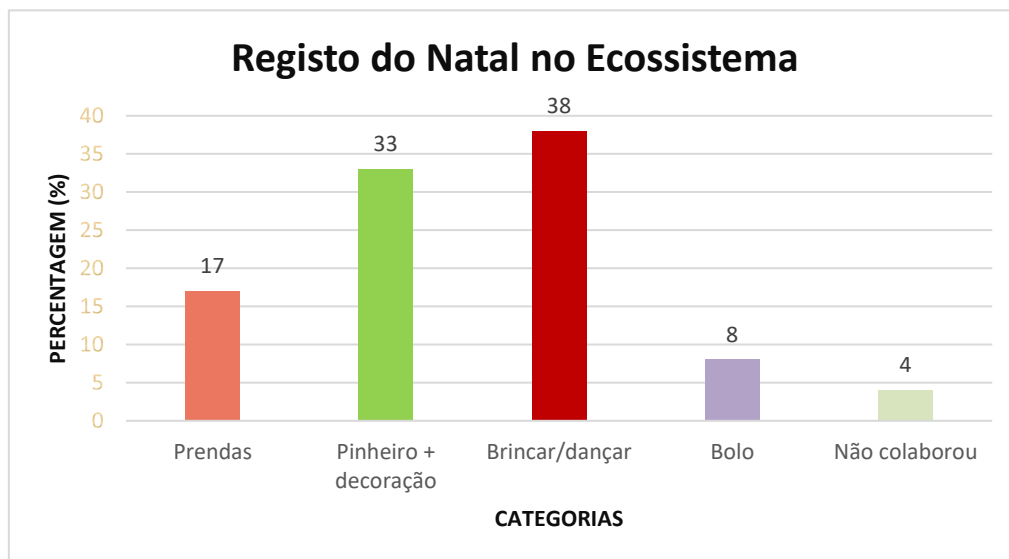


8. Registo extra sobre o Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema

Para criar um momento mais lúdico, foi distribuída uma folha de tamanho A5, onde cada criança pôde retratar como seria o Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no Ecossistema. A atividade permitiu às crianças explorarem a sua criatividade e imaginação através da técnica de desenho aproveitando a época do ano em que a atividade decorreu, decidiu-se juntar o tema do Natal e suas tradições com os seres vivos do ecossistema criado na atividade anterior.

Figura 38

Alguns registos do Natal do Herberto e restantes seres vivos do ecossistema



Na figura 38 observamos as principais ideias das crianças e de como seria o Natal dos seres vivos no Ecossistema. Analisando o registo das vinte e três crianças que participaram (uma delas não colaborou e duas não estiveram presentes) verificou-se que nove crianças (38%) representaram o Natal dos seres vivos com muita brincadeira mostrando que valorizam o convívio entre amigos, como mostra a figuras 39:

Figura 39

Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos do ecossistema implicados em brincadeiras



Nota: No primeiro registo a criança retratou o Natal dos seres vivos com o Herberto a brincar com a relva e a passar bem o Natal; no segundo registo a criança retratou a borboleta a brincar com o Pai Natal, com o Herberto e com o pinheirinho; no terceiro registo a criança retratou o caracol a vestir-se com roupa alusiva ao Natal com uma saia; no quarto registo a criança retratou o Herberto a passear na floresta no dia de Natal; no quinto registo a criança retratou a borboleta a brincar às escondidas; no sexto registo a criança retratou o Herberto a dançar com o amigo; no sétimo registo a criança retratou o caracol a brincar com a lesma Herberto à apanhada; no oitavo registo a criança retratou os animais a brincarem no Natal; e por fim, no nono registo a criança retratou os caracóis com a carapaça nas ervas a brincarem com o Pai Natal.

Oito crianças (33%) focaram-se no pinheiro e na decoração de Natal, mostrando que o espaço que as rodeia é importante para passar um dia feliz (figura 40):

Figura 40

Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos do ecossistema com decorações de Natal



Nota: No primeiro registo a criança retratou o Natal do Herberto com os restantes seres vivos no ecossistema focando na decoração, e por isso, retratou a aranha a dar um passo para andar até à árvore de Natal; no segundo registo a criança retratou um anjinho no meio dos corações com o Herberto, o pinheiro, a aranha e os amigos do Herberto; a terceira criança retratou um pássaro em cima da árvore de Natal e o caracol com a marca da baba que deixa no chão a ir para a árvore de Natal; a quarta criança retratou uma minhoca a passear na barriga do Herberto e a árvore de Natal; a quinta criança retratou uma aranha a caminho da casa do Herberto e dos amigos, para irem ver o pinheiro todos juntos; a sexta criança retratou a aranha a ver a árvore de Natal; a sétima criança retratou uma árvore de Natal com bolinhas e estrelinhas, onde a aranha e a lesma estão a descansar; e por último, a oitava criança retratou o caracol e aranha a verem a árvore de Natal e o bolo para depois o comerem.

Quatro crianças (17%) representaram a troca de prendas, mostrando a importância que esse momento tem para elas, de modo a passar um dia de Natal feliz (figura 41);

Figura 41

Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema na troca de prendas

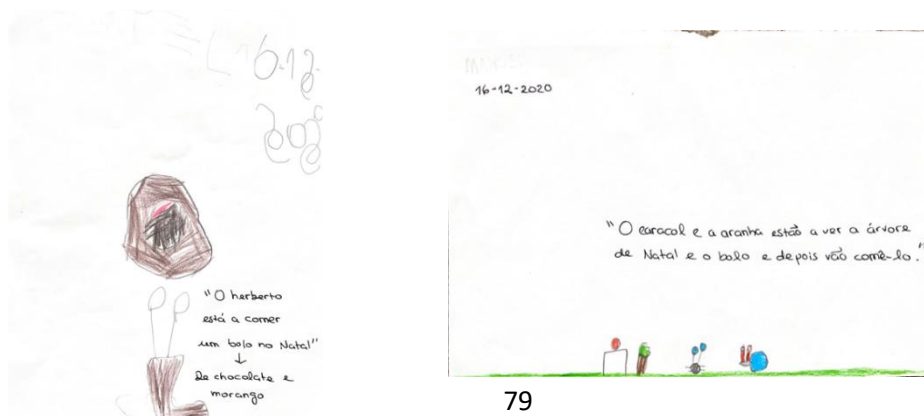


Nota: No primeiro registo a criança retratou o Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema focado nas prendas, e por isso, retratou o Herberto e o caracol a irem para onde estão os presentes deles; no segundo registo a criança retratou as borboletas, as minhocas e os caracóis a acordarem de manhã e a verem muitos presentes; no terceiro registo a criança retratou uma aranha que dá um presente a outra aranha; no quarto e último registo a criança retratou o Herberto a abrir a prenda de Natal.

Duas crianças (8%) desenharam um bolo, sendo esta uma forma criativa dos seres vivos passarem o Natal visto que o que na verdade eles comem não são bolos de chocolate, mas sim, recursos naturais que encontram pelo ecossistema (figura 42);

Figura 42

Representação do Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema a comerem bolo



Nota: No primeiro registo a criança retratou o Natal do Herberto e dos restantes seres vivos no ecossistema focado em bolos, e por isso, retratou o Herberto a comer um bolo de chocolate e morango; no segundo registo a criança retratou o caracol e a aranha a verem a árvore de Natal e a comerem bolo.

A análise dos registos das crianças mostrou que estas representaram elementos referentes ao Natal, como a árvore de Natal, as decorações e os bolos, mas também representaram elementos do ecossistema como a terra, nuvens, sol e vários seres vivos. Os seres vivos mais representados foram a lesma Herberto e caracóis (oito crianças), as aranhas (seis crianças) e borboletas (três crianças). O pássaro e a minhoca foram representados por uma criança.

O estudo da obra *Herberto* trouxe de variadas formas alguns contributos para as crianças como o enriquecimento a nível literário e a compreensão artística das representações da natureza e da amizade, mas também promoveu um diálogo mais amplo sobre a biodiversidade e empatia. As suas ilustrações detalhadas e narrativa envolvente contribuíram no incentivo da consciência ecológicas nas crianças, destacando-se a importância da preservação do ambiente.

Atividade B – **Diversidade das sementes e os ciclos da natureza - Começa numa semente**

A obra literária que serviu de base à atividade B tem como título *Começa numa Semente* (figura 43).

Figura 43

Livro Começa numa semente de Laura Knowles & Jennie Webber (2018)



Esta atividade foi implementada nos dias 14, 15 e 16 de dezembro de 2020. Foi a segunda implementação realizada no âmbito do projeto de investigação e teve como foco um livro de Literatura Infantojuvenil com o título *Começa numa semente*, das autoras Laura Knowles e Jennie

Webber (2018). Distinguiu-se como temática semanal a “Diversidade das sementes”, relacionada com a aquisição de conhecimentos relativos à importância dos Ciclos da Natureza.

A atividade teve início com um diálogo entre a EE e as crianças:

EE: Bom dia meninos, o que será que a mala surpresa nos trouxe hoje?

N: Vamos falar de animais novos!

L: Da lesma!

EE: Por acaso, vamos falar novamente de animais, até porque está tudo relacionado com a natureza.

M: Então são amigos do Herberto?

EE: Podemos dizer que sim, mas querem descobrir qual é o tema desta semana, certo?

Crianças: Simmm!

EE: Então, eu vou apresentar-vos uma convidada especial, que vos vai contar tudo.

A EE dirigiu-se à mala surpresa e retirou o fantoche conhecido por Senhora Semente (SS) (figura 44).

Figura 44

Fantoche “Senhora Semente”



Através do diálogo inicial foi perceptível o entusiasmo sentido pelas crianças da sala, contudo, é natural que não conseguissem responder às questões feitas pela EE, visto que a apresentação desta segunda temática alusiva ao projeto de investigação foi totalmente surpresa e não foi fornecida qualquer pista. No entanto, compreenderam que a temática continuaria a englobar a natureza.

SS: Olá a todos os meninos presentes nesta sala! Bem-dispostos?

Crianças: Uma colher?!

T: Tem um olho com pintas pretas, o que é?

SS: Sou uma colher sim, mas uma colher importante e diferente! Tenho um olho grande, tens razão T, mas alguém consegue perceber o que são estas pintas pretas?

Q: Posso ver?

SS: Claro que sim, eu vou passar pelos lugares para verem melhor.

(A EE levou a SS pelas mesas para as crianças poderem observar de perto o fantoche.)

T: Não sei o que é isto!

M: Uma semente!

SS: Vou dar-vos uma pista. Normalmente, só me conseguem ver se eu ainda não estiver debaixo da terra.

H: Não sei o que é isso.

SS: É uma semente! Mas aqui não está só uma semente, estão várias! Alguém sabe o que é uma semente?

S: Eu sei.

SS: Diz lá S.

S: É uma coisa que se planta para nascer na terra.

SS: Exatamente! Tem que se semear na terra, para depois germinar e transformar-se numa planta adulta.

T: Tem morangos dentro.

M: Ou pode ter maçãs ou muitas coisas.

SS: Existem várias sementes, certo? Há sementes muito pequenas e há sementes maiores.

T: Sim tem muitos tamanhos. A semente é preta, é preta!

SS: Vamos já descobrir mais sobre as sementes, para isso, quero mostrar-vos algo que está na mala surpresa.

As crianças ficaram muito motivadas e na expectativa de descobrir o que estava no interior da mala.

1. Apresentação e leitura do livro *Começa numa Semente*.

A apresentação do livro *Começa numa semente* de Lara Knowles e Jennie Webber (2018) foi realizada em grande grupo com uma música de fundo calma para que o momento fosse mais especial. Antes da leitura do livro, o primeiro passo foi apresentar a capa e a contracapa para que as crianças identificassem as sementes da ilustração, uma vez que as sementes podem ter diferentes formas, tamanhos e cores. Durante a leitura do livro, as crianças mostraram-se sempre muito interessadas em saber mais e iam questionando para tirar dúvidas ou até fazer alguns comentários. Esta história cativou-as desde o início, pois retratava os ciclos da natureza e o quão especial pode ser uma semente e que se pode transformar numa casa para uma grande diversidade de seres vivos. O livro continha ilustrações chamativas que davam vida à história e mais conhecimento, alargando o campo de consciência acerca da temática.

Nota do diálogo feito no início da leitura do livro:

EE: “Começa numa semente, mas o que será mais à frente?”

M: A semente põe-se na terra e depois nasce muitas coisas...uma melancia, um melão, muitas coisas.

T: E tomates...

EE: Pode transformar-se em muitas coisas, vai depender da semente que semeamos. Mas até crescer demora algum tempo, concordam?

N: É preciso pôr água.

EE: Certo! Mas mesmo que reguemos a semente, ela não se transforma de imediato numa planta...Precisa de tempo. Então até lá, ela pode transformar-se “numa raiz, num rebento, em algumas ou poucas folhinhas.” Vocês sabem o que é uma raiz?

S: Eu sei o que é uma raiz. É uma coisa que vive na terra.

EE: Mas vive fora ou dentro da terra?

S: dentro.

EE: Por baixo ou por cima da terra?

S: debaixo.

EE: Então, isso quer dizer que está escondida (mostra a ilustração da semente que está no livro). Boa, vamos continuar a nossa leitura.

Ao longo da leitura do livro as crianças foram fazendo alguns comentários que mostraram as suas ideias relacionadas com as transformações das árvores caducifólias ao longo das diferentes estações do ano, como por exemplo:

EE: “A árvore esperou pela primavera para florescer e começou a vestir-se de folhas.” (leitura de uma parte da história)

M: As folhas são o vestido da árvore.

L: As folhas depois caem e os animais vestem.

Uma das crianças mostrou ter conhecimento sobre as árvores enquanto habitat:

P: A árvore está cheia de animais, é a casa deles.

Por fim, foram elaboradas pela EE algumas questões de interpretação aos ouvintes:

EE: De que tamanho é uma semente?

Crianças: (Mostram o tamanho com as mãos, umas mostraram um tamanho maior e outras mais pequeno)

EE: Então acham que as sementes têm todas o mesmo tamanho?

D: Não, umas pequenas outras grandes.

M: E crescem coisas diferentes.

EE: A semente do livro transformou-se em quê?

B: Numa árvore muito, muito grande!

EE: Quais foram os animais que vimos na história que faziam da árvore a sua casa?

A: Um esquilo.

EE: Cada ilha diz um animal, pode ser?

Ilha das flores: Coelho

Ilha dos peluches: Passarinhos

Ilha da água: Esquilos

Ilha das árvores: Besouros

Ilha das bandeiras: Bichinhos pequenos

EE: Sim senhora! E agora uma pergunta mais complicada. Vocês acham que seriam capazes de semear uma semente e cuidar dela, até crescer e se transformar?

Crianças: Sim, Sim!

As perguntas de interpretação da história colocadas pela EE foram de fácil compreensão e de resposta imediata. As crianças estiveram atentas à leitura do livro e responderam corretamente às questões, sem grandes dificuldades.

2. Desenho das sementes

Esta atividade tem como principal objetivo aplicar os conhecimentos adquiridos durante e após a leitura do livro *Começa numa semente*.

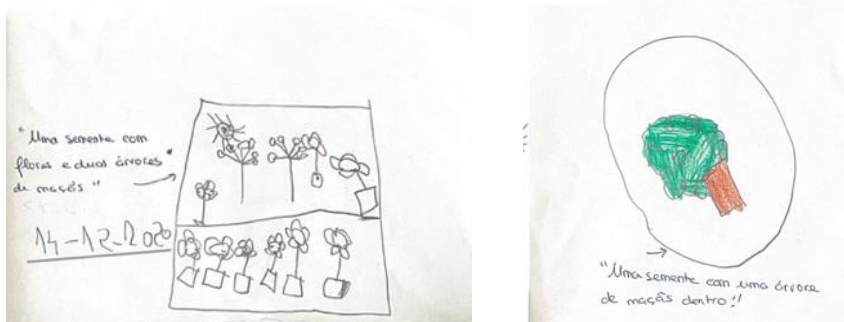
A temática das sementes alarga-se a um vasto conteúdo com distintas informações, das quais nem todas as crianças têm conhecimento, por esse motivo este livro fornece informação importante e adaptada à idade das crianças sobre o desenvolvimento de uma semente e o processo de crescimento e desenvolvimento de uma planta. Foi visível a aquisição de conhecimentos através da leitura do livro e do diálogo decorrido após a leitura.

Como forma de aplicação de conhecimentos, optou-se pela realização de um registo. Para tal, foi distribuída uma folha A5 para que ficasse registado, através da técnica de desenho, a diversidade de sementes existentes e no que se podem transformar. Para ajudar na análise dos registos, a EE pediu a cada criança que explicasse o que desenhou na folha e anotou no próprio registo para ficar legendado.

A maioria das crianças (20) representou sementes que contêm uma planta (figura 45) ou órgãos das plantas.

Figura 45

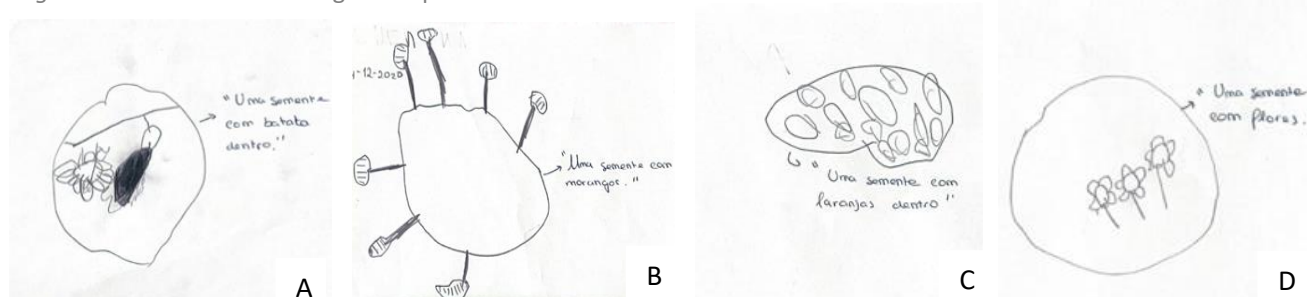
Registos das sementes com uma planta no seu interior



Como órgãos das plantas representaram caules, como a batata (figura 46A), frutos, como o morango e laranja (figura 46 B e C) e flores (figura 46 D).

Figura 46

Registos das sementes com órgãos de plantas no interior



Uma criança idealizou um ecossistema com fatores bióticos e abióticos no interior da semente (figura 47). A criança referiu “A semente tem dentro uma flor e uma árvore de maçãs. O céu e o sol que fazem crescer a semente.”

Figura 47

Registos da semente com um ecossistema no interior



Uma criança representou a semente enquanto habitat de uma minhoca (figura 48).

Figura 48

Registos da semente como habitat da minhoca



Duas crianças representaram as plantas que originaram as sementes (figura 49).

Figura 49

Registos de plantas que originam sementes



Da análise efetuada aos registos das crianças verifica-se que a quase totalidade das crianças, apesar de não terem representado a presença do embrião na semente, já têm ideia que no seu interior está o novo ser vivo. Nestes registos observou-se uma variedade de sementes, da qual poderiam germinar diversos tipos de plantas. Nas descrições dos registos, surgiram referências aos fatores abióticos, mostrando que algumas crianças compreenderam a importância que a temperatura e a, humidade têm na germinação das sementes e no desenvolvimento da planta.

3. Construção do Senhor Ovo

Numa fase mais avançada da aprendizagem, a EE desafiou as crianças a construírem o Senhor Ovo. Esta atividade consistiu em aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente relativos às sementes e à sua germinação e, posteriormente, ao desenvolvimento da planta.

Deu-se início à atividade de uma forma divertida de forma a despertar a motivação e curiosidade do grupo. Assim, optou-se por esconder na sala um saco com sementes para que as crianças tentassem identificá-lo e adivinhassem no que se poderiam transformar estas sementes. Depois de encontrarem o saco com as sementes, surgiu um pequeno diálogo entre o grupo e a EE:

EE: Então meninos, agora que encontraram o saco com as sementes, alguém consegue imaginar o que poderemos fazer com elas?

Crianças: Sim! Muitas coisas!

EE: Alguém me dá um exemplo?

K: Podemos plantar na terra.

EE: A palavra correta é semear as sementes na terra.

Foi proporcionado ao grupo algum tempo em silêncio para que pudessem imaginar como se desenvolveriam as sementes. A EE mostrou ao grupo doze cascas de ovos partidas a meio, e indicou que as crianças criariam, com alguma delicadeza, um Senhor Ovo para colocar as sementes em condições de germinação para poderem observar o seu desenvolvimento. Visualmente o objetivo era que as sementes germinassem e se desenvolvessem de forma a que as folhas se tornassem no cabelo do Senhor Ovo. Para tal, os meninos da sala 2 colocaram algodão húmido no fundo da casca dos ovos e, posteriormente, as sementes. Também desenharam olhos, boca e nariz.

Nesta tarefa as crianças ficaram responsáveis por humedecer o algodão consoante ele fosse secando, a fim de desenvolverem responsabilidade pessoal. Este trabalho foi realizado aos pares com a finalidade de se ajudarem mutuamente. Para finalizar a atividade, os pares foram desafiados a pensar num nome para dar ao senhor ou senhora Ovo.

Os nomes atribuídos pelos grupos foram:

T e K: Senhor Fofinho

M e P: Senhor Caracol

N e L: Senhora Girassol

S e Q: Senhora Josefina

A e J: Senhora Cláudia

C e R: Senhora Loli

E e I: Senhora Coração

F e X: Senhor Toni

O e D: Senhora Joaninha

U e G: Senhora Maria

H: Senhora Eco.

Estagiárias: Senhor Gaspar.

Figura 50

Senhores Ovos



Com esta atividade final o grupo compreendeu que as sementes precisam de algum tempo para

germinar e para crescer a nova planta.

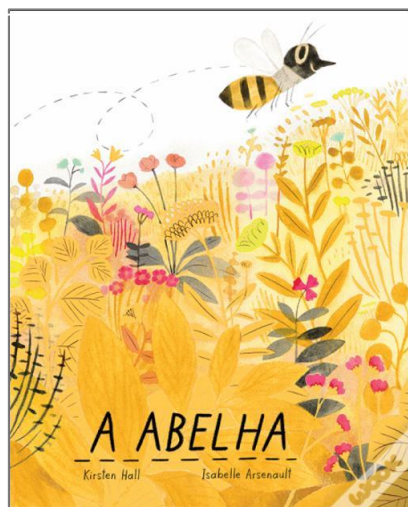
O estudo da obra *Começa numa semente* de Lara Knowles e Jennie Webber (2018) contribuiu para a compreensão das diferentes etapas do crescimento natural e do ciclo de vida das plantas, através da sua narrativa e ilustrações cativantes, mas também estimulou a consciência ambiental e o respeito pela natureza. Nesta obra destacou-se a interconexão entre os seres vivos e a importância da sustentabilidade, oferecendo também vantagens educativas ao despertar interesse e curiosidade científica, promovendo habilidades de leitura e observação, e incentivando para algumas práticas como a jardinagem e exploração ao ar livre. Em suma, o grupo retirou uma grande aprendizagem acerca do ciclo de vida das plantas, que é necessário serem pacientes, cuidadosos e responsáveis aquando do acompanhamento de uma planta desde que é uma pequena semente até se dar o processo de germinação.

Atividade C – A importância das abelhas nos ecossistemas - *A abelha*

A obra literária que serviu de base à atividade C tem como título *A abelha* (figura 51).

Figura 51

Livro *A abelha* de Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020)



Esta temática foi implementada nos dias 11, 12 e 13 de janeiro de 2021. Foi a terceira implementação realizada no âmbito do projeto de investigação e teve como foco um livro de Literatura Infantojuvenil com o título *A abelha*, das autoras Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020). A exploração deste livro espoletou a temática semanal “A importância das abelhas nos Ecossistemas”, que conduziu à aquisição de conhecimentos relativos aos processos de coevolução e cooperação entre insetos e plantas.

Nesta atividade optou-se por colocar uma pista na porta da sala de atividades para que

quando as crianças entrassem reparassem no elemento chamativo que estava afixado na porta, de modo a refletirem sobre o que viram ou sobre o que poderia representar a colmeia. A colmeia exposta na porta estava pendurada num tronco com flores, no entanto, não tinha nenhuma abelha junto dela, pois tencionava-se que as crianças chegassem à conclusão do tema, sem terem uma pista óbvia. A partir desta observação a EE criou um diálogo de diagnóstico em torno da nova temática:

EE: Viram algo diferente do habitual quando entraram na sala?

Crianças: Sim, sim! Uma colmeia!

C: É uma colmeia e dentro vivem as abelhas.

EE: E o que são abelhas?

M: Animais pequenos, que picam e têm asinhas.

EE: Vocês gostam das abelhas?

Crianças: Sim (nove) e Não (treze).

Q: Não gosto assim tanto, porque elas picam e nunca vi uma abelha.

EE: Vamos conhecê-las melhor hoje!

1. A apresentação e leitura do livro *A abelha* de Kristen Hall e Isabelle Arsenault (2020).

A atividade foi realizada em grande grupo com uma música de fundo calma para que o momento fosse mais especial. Através do diálogo inicial, foi perceptível o entusiasmo sentido pelas crianças da sala acerca do tema das abelhas. De seguida, a EE dirigiu-se ao exterior da sala, onde fingiu tirar da colmeia uma surpresa: um livro de Literatura Infantojuvenil com o título *A abelha*. Antes da leitura do livro, o primeiro passo foi apresentar a capa e a contracapa para que as crianças explorassem alguns pormenores presentes na ilustração, uma vez que as abelhas têm um aspeto muito característico e intrigante. Durante a leitura do livro as crianças mostraram-se sempre muito interessadas em saber mais e iam interrompendo para tirar dúvidas ou até fazer alguns comentários, como por exemplo:

M: As abelhas são más.

L: Tantas abelhas!

Q: É como se a abelha fosse uma máquina que faz mel.

Terminada a leitura foram elaboradas pela EE algumas questões de interpretação aos ouvintes:

EE: De quem falava o livro?

Crianças: Das abelhas!

EE: O que faziam as abelhas na história?

X: mel...faziam mel.

T: Faziam bolas que pareciam pão.

EE: Já percebemos, pela história, que as abelhas têm muito trabalho e muitas profissões. E o que é

um enxame?

S: Uma abelha.

EE: Será que um enxame é só uma abelha?

D: Não! São muitas!

EE: Exatamente, um enxame é um conjunto de abelhas.

S: O que é “favos de mel”?

EE: Um favo de mel é constituído por várias formas geométricas iguais e está dentro da colmeia. Já vamos descobrir qual é a forma geométrica e o que guardam dentro do favo de mel, ou seja, dentro de cada forma geométrica. Mas cada pedacinho, cada forma geométrica tem um nome, alguém sabe como se chama? Falamos disso ainda agora.

Crianças: Alvéolos.

Verificou-se que as perguntas de interpretação da história colocadas pela EE foram de fácil compreensão e de resposta imediata. As crianças estiveram atentas à leitura do livro e responderam corretamente às questões, mesmo que fosse sentida por parte delas maior dificuldade nesta temática, comparativamente às semanas anteriores, visto tratar-se de um tema mais complexo e abundante de informação.

2. Apresentação do chapéu informativo acerca da hierarquia de uma colmeia

Após a leitura da história, criou-se um chapéu de palha informativo (figura 52), construído pela EE, como recurso lúdico-didático. O chapéu informativo serviu para explicar de forma mais motivadora como funciona a hierarquia de uma colmeia e as suas funções. Nesse momento, as crianças da sala ficaram a compreender quais são as tarefas que cada abelha tem dentro e fora da colmeia.

Nesta atividade explorativa, questionou-se as crianças, sem antes revelar o nome de cada abelha e a sua verdadeira função, como por exemplo:

EE: Qual será a abelha Rainha? Temos uma abelha de tamanho pequeno, outra de tamanho médio e outra grande, maior do que as outras todas.

R: Não, a mais pequena não é.

EE: Então? Qual é?

M: É a maior de todas e que só existe uma assim desse tamanho na colmeia.

EE: Boa! A abelha Rainha é a maior de todas e única na colmeia.

K: É a que tem mais força para mandar nos mais pequenos.

Figura 52

Chapéu Informativo acerca da hierarquia de uma colmeia



Nesta atividade as crianças ficaram empolgadas por conseguirem ver as diferenças que as abelhas apresentavam consoante a sua hierarquia e funções, tendo sido fácil distingui-las. Junto de cada abelha estava uma carta informativa com as respetivas características. Este chapéu ajudou na concentração e aprendizagem da temática, cativando o grupo de crianças para a aquisição de conhecimento relativamente ao mundo hierarquizado das abelhas.

3. Prova do mel

Esta experiência está diretamente ligada à leitura do livro *A abelha*. Para que todas as crianças estivessem totalmente envolvidas naquilo que realmente é o mundo das abelhas, era necessário que saboreassem o tão famoso mel produzido por estes seres vivos. A prova do mel permitiu que as crianças conhecessem o sabor e textura deste alimento, antes de aprofundarmos o processo de produção de mel e polinização, visto estarem os dois interligados.

Este momento decorreu durante o lanche da manhã, onde as EE barraram pão com mel (figura 53). De forma geral, as crianças reagiram positivamente à prova do mel, tendo até algumas pedido para repetir. Duas crianças não gostaram do sabor.

Figura 53

Prova do mel



4. Demonstração do processo de Polinização

As crianças devem compreender como se dá o processo de polinização e, por isso, é necessário que antes de aprofundar a temática em futuras tarefas, possam obter a informação correta, relativamente às variadas e distintas funções das abelhas.

A EE juntou várias mesas de modo a agrupar as crianças à sua volta, para que pudesse explicar ao grupo como se dá o processo de polinização. Para tal, utilizou uma cartolina com várias flores coladas, elaboradas em papel eva. Durante a atividade, a EE moveu abelhas feitas em papel eva por entre as flores deixando cair purpurinas ao longo do percurso (figura 54). O papel das purpurinas consistia em substituir o verdadeiro pólen, exemplificando como era feita a transferência dos grãos de pólen das anteras (parte do aparelho reprodutor masculino) de uma flor para o estigma (parte do aparelho reprodutor feminino) da mesma flor ou de outra da mesma espécie. A cada abelha correspondia uma cor de purpurinas diferente. No final da atividade as crianças observaram que as flores ficaram com mais de uma cor de purpurinas, ou seja, na realidade as flores são visitadas por mais do que uma abelha e, por isso, também recebem diferentes grãos de pólen. Desta forma mais lúdica, as crianças compreenderam mais facilmente o processo de polinização. As crianças mostraram-se interessadas no decorrer da explicação.

Finalizada a explicação deu-se oportunidade ao grupo de crianças de se deslocar até à colmeia exposta na porta de entrada da sala, de modo a colarem uma abelha junto da colmeia, como forma de decoração e como momento de entretenimento.

Figura 54

Explicação do processo de polinização



5. Ideias finais sobre as abelhas

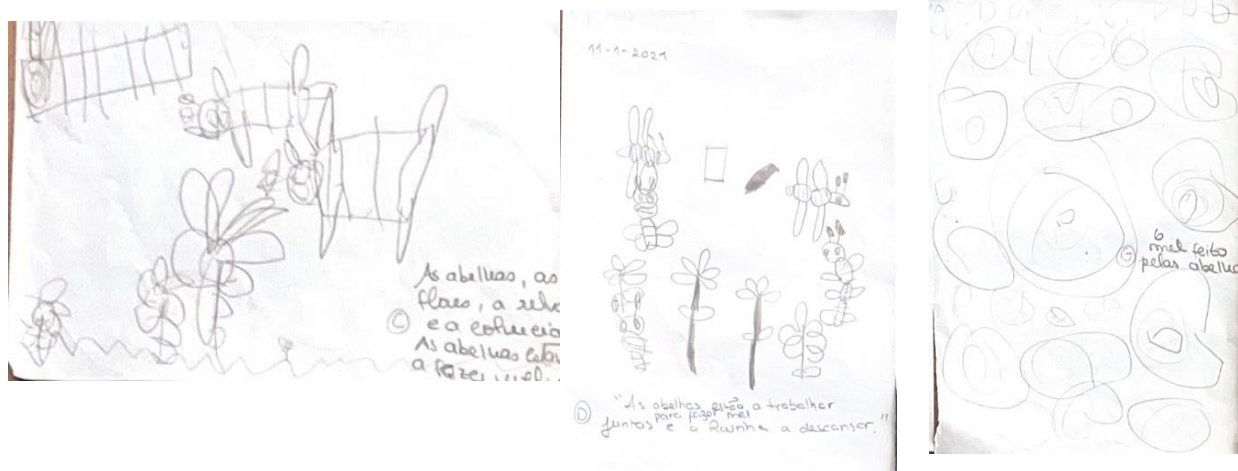
A EE desafiou as crianças a aplicar os conhecimentos que adquiriram até à data acerca da temática das abelhas, através da técnica de desenho. Mais tarde a EE questionou as crianças acerca do que estava desenhado e anotou no próprio registo.

Da análise dos desenhos emergiram cinco categorias relacionadas com a produção de mel; a recolha de néctar e de pólen; o processo de polinização; a hierarquia da colmeia; e a construção da colmeia.

Três crianças registaram através da técnica de desenho as aprendizagens adquiridas sobre a produção do mel (figura 55):

Figura 55

Registo da aprendizagem sobre a produção do mel



Nota: No primeiro registo a criança desenhava as flores, a relva, a colmeia e as abelhas a fazerem o mel; no segundo registo a criança desenhava as abelhas a fazerem o mel juntas e a abelha Rainha a descansar; e no terceiro registo a criança desenhava o mel feito pelas abelhas

Nove crianças representaram as abelhas a recolher néctar e pólen (figura 56).

Figura 56

Registo da aprendizagem sobre a recolha de néctar e pólen



Nota: No primeiro registo a criança desenhava uma flor, uma abelha e uma colmeia e a abelha a tirar o néctar à flor; no segundo registo a criança desenhava uma colmeia e as abelhas a irem buscar o mel; e no terceiro registo a criança desenhava a abelha Rainha a picar uma flor para beber o seu “suminho” (néctar) e a fazer uma bola de pólen com as mãos.

Sobre o processo de polinização, duas crianças representaram o transporte dos grãos de pólen entre flores (figura 57):

Figura 57

Registo da aprendizagem sobre o processo de polinização (transporte dos grãos de pólen)

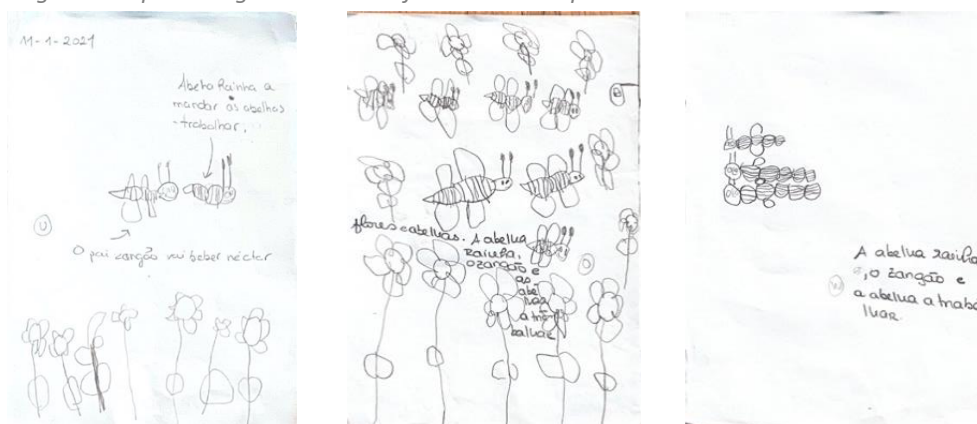


Nota: No primeiro registo a criança desenhava a abelha a pegar num saco com o ferrão e a deixar cair um bocadinho de pólen nas flores, depois chegou à colmeia; no segundo registo a criança desenhava “as abelhas a deitarem pólen para as flores, para a mãe flor ter uma bebé flor e as abelhas a irem para a colmeia”.

Sete crianças representaram a hierarquia da colmeia (figura 58):

Figura 58

Registo da aprendizagem sobre as diferentes hierarquias da colmeia



Nota: No primeiro registo a criança desenhava a abelha Rainha a mandar as abelhas trabalharem e o pai zangão a beber néctar; no segundo registo a criança desenhava flores e a abelha rainha, o zangão e as abelhas a trabalharem; no terceiro registo a criança desenhava a abelha Rainha, o zangão e uma abelha a trabalhar.

Uma criança desenhava a construção da colmeia (figura 59):

Figura 59

Registo da aprendizagem sobre a construção da colmeia



Esta atividade permitiu identificar os conhecimentos adquiridos pelas crianças e os aspetos que consideraram mais interessantes sobre as abelhas. O aspeto mais representado foi a recolha de néctar e pólen, seguindo-se a hierarquia da colmeia.

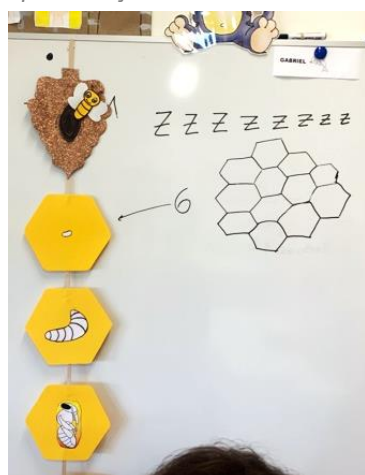
5. Ciclo de vida das abelhas

Nesta fase mais avançada de partilha de informação, apareceu um fantoche com a forma da abelha, que ficou encarregado de apresentar e explicar como funciona o ciclo de vida das

abelhas, quando inicialmente há um ovo, depois uma larva, de seguida a pupa e, por fim, uma abelha adulta (figura 60). O fantoche abelha fez uma comparação com os seres humanos e com todas as suas fases de crescimento, até se tornarem idosos. Contudo, há uma grande diferença entre os seres humanos e os insetos, que são as modificações que os insetos sofrem até a sua vida adulta, sendo esse processo chamado de metamorfose. Esta atividade foi essencial para que o grupo entendesse as diferentes formas e fases destes seres vivos, antes de se transformarem em abelhas adultas. As crianças mostraram-se interessadas em aprender os diferentes nomes atribuídos às distintas fases do ciclo de vida das abelhas e memorizaram com grande destreza.

Figura 60

Apresentação do ciclo de vida das abelhas



Para que o grupo pudesse aplicar os novos conhecimentos foram organizados grupos de quatro crianças e atribuída uma atividade que permitisse montar as diferentes fases do ciclo de vida das abelhas. Inicialmente, foi distribuída uma folha branca com a forma hexagonal (alvéolos) e fragmentos de plástico-bolha, que teriam de pintar com tinta amarela e, posteriormente, pousarem em cima da folha branca, de forma a ficar a marca a representar os alvéolos e consecutivamente, o favo de mel. Para completar a atividade, foram distribuídas a todas as crianças diferentes imagens que representavam as diferentes fases do ciclo de vida das abelhas para as crianças colorirem e colarem em cada hexágono (alvéolo). Depois de terminado, os vários grupos conversaram e decidiram como ordenar por ordem cronológica as diferentes fases (figura 61).

Figura 61

Atividade de construção do ciclo de vida das abelhas



A última atividade de avaliação consistiu em construir um favo de mel gigantesco, com diferentes etapas de construção. No início as crianças fizeram esta tarefa de forma individual, tendo que passar por diferentes fases, antes de chegar ao resultado final. Para esse propósito, foi explicado às crianças que teriam que passar por diferentes “fábricas”, onde teriam diferentes trabalhos até construírem o projeto final. Na primeira “fábrica” o trabalho consistia na construção de um hexágono com paus de madeira, tendo como auxílio uma folha branca com a forma geométrica pré-definida. Na segunda “fábrica” encontrava-se o ateliê de pintura, onde tinham à disposição pincéis e tinta amarela para pintarem os paus de madeira. Na terceira e última fase, as crianças utilizaram mais uma vez a técnica de desenho para registarem algum aspecto que as tenha marcado nesta temática semanal relacionada com as abelhas para, posteriormente, encaixar nos hexágonos feitos com os paus de madeira.

Depois de terminarem os trabalhos nas “fábricas”, as EE ficaram responsáveis por unir todos os alvéolos com cola quente e, de seguida, transformá-los num favo de mel e expô-lo na parede da sala (figura 62).

A obra literária *A abelha* contribuiu na compreensão da vida das abelhas e do papel crucial que elas têm nos ecossistemas. Através de uma narrativa e ilustrações expressivas e detalhadas a obra tem a capacidade de promover a consciência ecológica nas crianças, realçando a importância da conservação das abelhas e do seu habitat, conduzindo as crianças a terem maior respeito e cuidado pelo meio ambiente. Esta obra remete para a importância da biodiversidade e das práticas de sustentabilidade proporcionando uma aprendizagem educativa e consciente. Um dos maiores contributos da exploração desta obra é o desenvolvimento da empatia e responsabilidade das crianças ao aprenderem acerca dos desafios que as abelhas enfrentam no

seu dia-a-dia. Em suma, o foco estava nas possíveis aprendizagens que poderiam ser adquiridas pelas crianças após a exploração da obra como: compreenderem o papel das abelhas na polinização e na manutenção da biodiversidade; a importância da conservação das abelhas; mostrarem empatia pelo seres vivos; responsabilidade pela natureza e compreenderem como os seres vivos estão conectados e dependem uns dos outros para sobreviverem.

Figura 62

Construção do favo de mel por etapas



Síntese das atividades:

Todas as atividades foram conduzidas através da leitura e apresentação de três livros distintos tendo em comum a temática ambiental. Os livros foram escolhidos através de critérios como a faixa etária das crianças, a mensagem que se pretendia passar, as curiosidades dos diferentes ecossistemas e os valores sociais e ecológicos a transmitir. As crianças mostraram-se bastante interessadas na apresentação dos livros e curiosas na sua exploração.

Para ser mais vantajoso utilizou-se o espaço exterior sempre que possível, mesmo que fosse apenas para fazer observações de diferentes seres vivos para compreenderem a sua diversidade. Com esta abordagem foi possível as crianças adquirirem a consciência dos problemas ambientais e a importância dos serviços prestados pela biodiversidade com exemplo a produção de alimento, o habitat e a polinização. Durante o decorrer das atividades verificou-se o interesse das crianças em explorar os temas propostos, mostrando preocupação com a natureza contribuindo para a valorização do mundo à sua volta, estando mais atentas aos pequenos seres-vivos com os quais se iam cruzando no jardim de casa, da escola ou mesmo em espaços fechados. O contacto direto que tiveram com algumas das personagens presentes nos livros como as aranhas, as lesmas, os caracóis, os bicho-da-conta e as plantas com flor (herbáceas e árvores) incentivou-as a descobrir mais acerca da biodiversidade presente no ecossistema exterior do JJ, o que as fez questionarem-se sobre a importância e sobre o funcionamento comum do meio ambiente.

Acredita-se que a ilustração tem a capacidade de encantar e cativar as crianças e adultos na magia que transmite, supondo que também tenha ajudado na forma como as crianças mudaram a maneira de ver alguns dos seres vivos e começaram a criar outros vínculos com esses seres vivos como foi a situação das abelhas e das lesmas.

O principal objetivo, de acordo com Odum (2024), é que ao longo das atividades as crianças fossem mostrando preocupação com a proteção dos valores ecológicos.

Verificou-se, ainda, que a Literatura Infantojuvenil de cariz ecológico permitiu às crianças observarem uma diferente perspectiva acerca da importância que têm todos os seres vivos, motivando as crianças para novas descobertas e maiores cuidados com o meio ambiente.

CAPÍTULO V - Considerações Finais

No presente capítulo apresentam-se as conclusões obtidas ao longo da investigação após a análise de dados, dando resposta à grande questão de investigação. Serão enumeradas algumas limitações sentidas ao longo do trabalho de investigação e formuladas sugestões para futuras investigações.

Conclusões

O presente estudo tinha como principal finalidade explorar com crianças em idade Pré-Escolar a consciência ambiental e ecológica através da Literatura Infantil, optando pela escolha de três obras que nos conduziram às atividades propostas ao grupo. Considerando a problemática de investigação, foi delineada uma questão de investigação, que procuramos responder com base nos resultados obtidos.

QI: De que forma é que a Literatura Infantil de cariz ambiental pode contribuir para uma maior comunhão com o mundo natural, tendo em vista um compromisso com a sustentabilidade?

Após os resultados obtidos na realização de atividades propostas e implementadas, no contexto Educação Pré-Escolar, verificou-se que é possível promover uma consciencialização ambiental estruturada através da literatura de cariz ambiental. Para tal, é necessário eleger adequadamente o *corpus* literário e compreender quais os objetivos e aspetos a serem desenvolvidos. Através de cada abordagem inicial feita às crianças da sala, constatou-se que o grupo ainda não tinha explorado esta temática ambiental, relacionada com a sustentabilidade e os valores ecológicos. Como afirmam Cruz et al., (2019), é essencial conhecer o que cada criança já sabe e é capaz de fazer, ajudando-a a tomar consciência das suas potencialidades e fragilidades.

Apesar das poucas informações e conhecimentos que tinham acerca desta temática ambiental, o grupo mostrou-se desde o início bastante recetivo a novas abordagens e à aquisição de novos valores ecológicos, que futuramente os conduzisse a comportamentos de preservação e proteção do meio ambiente de forma a prepararem-se para uma cidadania consciente e informada face ao ecossistema onde estão inseridos. Como estavam motivados e envolvidos nas

atividades revelou-se um grupo bastante participativo e atento no decorrer das implementações, tendo-se observado que, apesar da pouca consciência ambiental prévia, gostaram desde cedo das temáticas e das atividades que remetessem ao contacto com o meio ambiente.

O principal foco centrou-se na escolha de três livros de Literatura Infantojuvenil, que pudessem transmitir valores ecológicos essenciais para o despertar de um futuro compromisso com a sustentabilidade das autoras Kristen Hall e Isabelle Arsenault *A abelha* (2020); da autora Lara Hawthorne *Herberto* (2014) e; das autoras Laura Knowles e Jennie Webber *Começa numa semente* (2018). Este compromisso com a sustentabilidade é visto como uma forma de interação da criança ou de qualquer ser humano com o meio ambiente, de forma a preservá-lo, não comprometendo os recursos naturais das gerações futuras.

Ao longo desta investigação verificou-se que a literatura infantil de cariz ambiental potencia um enorme leque de conhecimentos e valores para os leitores e, para além disso, proporciona de forma lúdico-didática momentos de aprendizagem e recreativos. Durante a apresentação e leitura dos livros, as crianças demonstraram interesse e satisfação por tudo aquilo que o livro engloba e pelos ensinamentos que transmitiu. As mensagens ambientais transmitidas pelos livros foram maioritariamente interpretadas pelo grupo de forma positiva, compreendida e, posteriormente, aplicada em trabalhos manuais, tarefas mais exigentes como avaliações finais e, por fim, em atividades exteriores que permitissem o contacto com os seres vivos do espaço verde do jardim de infância.

Em suma, reitera-se que este estudo comprovou que a leitura de histórias de cariz ambiental é uma excelente forma de captar a atenção das crianças e conduzi-las, de forma inconsciente, para a promoção de uma consciência ambiental e de um vínculo com a sustentabilidade. Mostrou-se, também, que o carácter simbólico da Literatura Infantil tem um impacto significativo na recriação do mundo real, contribuindo para transmitir verdadeiros valores ecológicos e aprendizagens viradas para a sustentabilidade.

Limitações do Estudo e Recomendações para Investigações Futuras

Como é natural numa primeira investigação, surgiram alguns obstáculos e falhas que são importantes referir, assim como recomendações para futuras investigações.

Umas das limitações mais significativas foi a gestão do tempo, uma vez que as

intervenções decorreram apenas em três dias por semana, mais uma semana intensiva. Foi necessário escolher os livros de Literatura Infantil que iriam ser abordados, e ver quando seria possível implementar as temáticas relacionadas com a investigação e conseguir conjugá-las de modo a explorar todas as áreas e organizá-las para que pudessem encaixar as atividades de recolha de dados. Foi necessário um bom planeamento que, mesmo assim, ficou comprometido com algumas falhas. Assim sendo, se tivéssemos mais semanas intensivas, poderíamos obter uma melhor gestão e organização no que diz respeito às atividades que permitem a recolha de dados.

Outra limitação sentida ao longo desta investigação foi a falta de experiência em saber conciliar o papel de Educadora Estagiária e investigadora. Foi sentida alguma vulnerabilidade, pelo facto de não conseguir conciliar e de algumas vezes perder o foco da investigação e dar mais importância às crianças e às aprendizagens no geral, esquecendo-me, de recolher alguns dados imprescindíveis para o resultado da investigação.

Por último e não menos importante, foi sentida uma grande dificuldade em realizar o estágio num momento de pandemia, o que reduziu o tempo de intervenção, pelas vezes em que o grupo de crianças teve de se ausentar do Jardim de Infância e ficar de quarentena em casa. Enquanto educadora estagiária e investigadora, considero que o COVID-19, veio dificultar bastante, pois diminuiu o tempo de implementação. Porém, como futura profissional compreendo que nem tudo corre como esperado e que é necessário aprender a lidar com imprevistos e obstáculos, restando-me apenas aprender a ultrapassar e implementar algumas alternativas.

Como recomendações para futuros estudos, proponho que se alargue o tempo da recolha de dados, com o propósito de facilitar e aprofundar a recolha de dados e de poder ter uma investigação menos apressada, facilitando todo o processo. O aumento do tempo de intervenção permitiria acrescentar a possibilidade de abordar diferentes temáticas importantes. Algumas temáticas possíveis que poderíamos abordar em contexto de estágio seriam as seguintes:

- O Lorax* do autor Dr. Seuss (1971), aborda a conservação do ambiente e a desflorestação. Conta a história de uma criatura que fala em nome das árvores e do combate à destruição ambiental. Neste tema poderíamos abordar a importância da conservação, especialmente dos ecossistemas florestas, e do desenvolvimento sustentável;
- A árvore Generosa* do autor Shel Silverstein (2008) que aborda a generosidade da natureza e o uso sustentável dos recursos. Conta a história de uma árvore que dá tudo o que tem e o que pode

a um menino, ao longo de toda a sua vida, destacando-se aqui a relação de simbiose entre os seres humanos e a natureza.

-*O Mundo em Nossas Mãos* dos autores José Letria e André Letria (2013) que aborda a responsabilidade ambiental e cidadania global. Neste livro explora-se a relação entre os seres humanos e o meio ambiente, realçando a responsabilidade que cada um tem para com o planeta.

PARTE III – REFLEXÃO GLOBAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

“Matar o sonho é matarmo-nos.

É mutilar a nossa alma.

O sonho é o que temos de realmente nosso,

de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso.”

Fernando Pessoa

Durante o ano letivo de 2020/2021, foi-nos dada a oportunidade de executar a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), desempenhando um papel importantíssimo que me veio enriquecer enquanto ser individual e enquanto futura profissional na área da Educação. Foi um ano intensivo com emoções à flor da pele, mas com força para alcançar os objetivos por mim impostos e por uma luta de aprendizagem diária a nível pessoal e enquanto estagiária.

Ao longo da PES tive a oportunidade de compreender que estava no caminho certo e que todos os passos dados até ao momento não tinham sido em vão. Foi um ano gratificante pelo simples facto de ter tido a oportunidade de trabalhar com pessoas incríveis e profissionais que me fizeram pensar de forma diferente e que me auxiliaram nos momentos que mais necessitei. Foram meses de sufoco, exigência, medo, alegria, realização, adaptação e, acima de tudo, superação. Foram meses em que tive que aprender a gerir emoções e aprender a separar os problemas profissionais dos pessoais, que muitas vezes se sobreponham aos momentos bons e me levaram a ponderar desistir de seguir o meu sonho. No entanto, com ajuda e das pessoas que nunca desistiram de mim, nem do meu crescimento ao longo destes cinco anos, eu decidi dar luta e chegar ao fim, mesmo que para isso tivesse que passar por altos e baixos. A referência acima escrita por Fernando Pessoa assemelha-se à razão pela qual eu não desisti e pela qual caminhei para chegar ao fim desta jornada e de, posteriormente, poder ser feliz a viver o meu sonho.

Ser Educador/a ou Professor/a exige muito de nós, enquanto seres-humanos como profissionais, é um trabalho diário, é um trabalho árduo, mas um trabalho recompensador. Trata-se de dar a conhecer às crianças/alunos aquilo que é o mundo, e prepará-los para serem melhores, é fornecer-lhes ferramentas para se preparem para a mundo real e para serem o futuro

do nosso país.

A PES encontrava-se dividida em duas partes: a primeira teve início no 1.º semestre, e implicou uma intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar, e a segunda parte teve início no 2.º semestre, no contexto de 1.º CEB, sendo o estágio curricular realizado em grupos de pares.

No contexto da Educação Pré-Escolar, a PES decorreu no mês de outubro, até ao final do mês de janeiro. Foi composta por três semanas de observação, que foram suficientes e produtivas para nos adaptarmos ao contexto, à equipa profissional que nos iria acompanhar e às crianças e suas características, ao horário e a todas as rotinas impostas pela Educadora responsável pelo grupo. No decorrer do tempo de observação foi fácil a interação com a Educadora que nos orientou e cooperou connosco para que pudéssemos estar preparadas para as futuras implementações.

Após as semanas de observação, surgiram as 11 semanas de intervenção. Sendo esta implementação individual, fui a primeira a enfrentar o desconforto e o receio de não estar à altura, porém, mal dei início à apresentação das atividades, o nervosismo deixou de se sentir e tudo correu como planeado. Imaginamos sempre como irá correr a implementação, mas nunca podemos prever como irá realmente decorrer, pois as crianças são inesperadas e espontâneas.

Depois da primeira semana, dei conta que o mais complexo da PES eram as planificações e todo o trabalho e dedicação que existe, chegando mesmo a ser exaustivo pela quantidade de pormenores que devem ser pensados e regularizados consoante o grupo de crianças e a sua faixa etária. Independentemente do grupo ser simples de orientar e as temáticas interessantes, é sempre imprescindível que saibamos o triplo daquilo que vamos ensinar, sendo por isso importante que haja um estudo prévio e recursos materiais que acompanhem estas ideias. O trabalho era feito de segunda a segunda-feira, sem tempo para descanso, contudo, era maravilhosa a sensação de vermos que o sacrifício feito por nós era recompensado e que as crianças vibravam com as atividades e que adquiriam conhecimentos relevantes acompanhando-as ao longo da sua trajetória.

Todas as planificações foram planeadas com o máximo empenho e pormenor, tendo sempre em conta a faixa etária do grupo estando sempre disponível para esclarecer as dúvidas que pudessem surgir. Nas semanas de observação aprendi que mais importante do que implementar o que tínhamos planeado, era dar oportunidade às crianças de sugerirem algumas atividades e até mesmo propostas, relativas às atividades já por nós planeadas e alterar as

atividades no momento da implementação dando, desta forma, importância às suas sugestões e fazê-las compreender que as suas sugestões eram valorizadas e que acrescentavam de forma benéfica as aprendizagens.

A interdisciplinaridade foi um ponto bastante trabalhado e incutido ao longo das sessões de intervenção, visto que um tema pode ser trabalhado de forma diversificada e explorado de diferentes formas, para que a criança usufrua de atividades-lúdicas e adquira novas competências. Não é complicado trabalhar a interdisciplinaridade, mas é necessário determinada perspicácia e criatividade para que todas as áreas e atividades se complementem e se interliguem, de modo a não saírem do tema que estamos a desenvolver.

Já no 1.º CEB numa turma de 1.º ano, verificou-se uma mudança radical, maior do que o esperado e, por isso, foi necessário começar do zero e adquirir novas competências e perceber que a faixa etária destes alunos, apesar de próxima da faixa etária das crianças do JI, fazia uma diferença desmesurada nas intervenções. Tratou-se de uma turma completa, dinâmica e com bastantes recursos e capacidade pedagógica, tendo tido um excelente Professor responsável pela turma, que sempre os incentivou e trabalhou com eles da melhor maneira possível.

Neste segundo semestre, estando num contexto totalmente diferente do que estávamos habituadas, foi necessário criar estratégias para cativar os alunos, semana após semana. Era uma turma composta por 25 alunos que se mostravam interessados pelas atividades que fomos introduzindo ao longo das semanas de intervenção e bastante cooperantes. Neste contexto de estágio, inicialmente senti receio de não estar à altura e de não conseguir gerir os prazos de entrega das planificações e, por sua vez, receio de não conseguir gerir a turma, contudo, com bastante trabalho, consegui desenvolver planificações e recursos criativos que captassem a atenção dos alunos e, consecutivamente, surpreendi-me ao perceber que era capaz de controlar a turma ao ser uma pessoa assertiva e com um bom poder de comunicação.

O Professor cooperante foi sempre atencioso connosco e esteve sempre presente no desenvolver das planificações, partilhando ideias de forma a melhorar as nossas ideias iniciais, tornando as nossas planificações mais dinâmicas, mas nunca esquecendo a importância da interdisciplinaridade, que já tinha vindo a trabalhar desde a intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar. Quando surgiam dúvidas relativas às planificações ou à forma como as deveríamos desenvolver, o Professor era o primeiro a esclarecer-nos e a corrigir qualquer erro que detetasse, o que nos facilitou bastante todo o processo de correção antes mesmo de enviarmos a

planificação aos professores supervisores da ESE. De todos os estágios que fiz desde a licenciatura até ao mestrado, este foi o mais trabalhoso e exigente, foi o único que me fez sentir tão bem quanto mal, que me fez pensar que eu não era capaz, mas que, ao mesmo tempo, seria capaz disto e muito mais.

Após a reflexão sobre ambos os contextos, é necessário refletir sobre como decorreu o funcionamento geral da PES, nomeadamente da participação de cada docente da ESE, envolvidos nestes dois semestres. Os docentes mesmo que atarefados e lotados de trabalho foram sempre atenciosos e disponíveis a colaborar, para efetuar as correções e dar sugestões de melhoria que enriquecessem tanto as planificações como as intervenções. Todos os docentes, sem exceção, demonstraram ser brilhantes profissionais e belíssimos exemplos, para que no futuro nos pudéssemos guiar por eles. Em nenhum momento me senti sozinha, pois sentia que tinha apoio de todos eles, mesmo que tivessem de sair da sua área para auxiliar noutra área que não fosse a deles.

Neste ano a PES foi vivida de forma diferente devido à pandemia que o mundo estava a atravessar, aprendendo a lidar com diferentes consequências e a pensar sempre em alternativas caso o estágio não decorresse como teríamos idealizado.

Em suma, reitero que se tratou de um ano muito rico em aprendizagens, vivências e experiências enriquecedoras, mesmo que por vezes negativas. Foi um ano de verdadeira superação pessoal e de concretização de um grande sonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcantara Alves, A. T. A. R. B., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L. D. P., Mota, M., Fortunato, M., & Barros da Silva, P. C. (2021). Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados (Vol. 2, Patrícia Sá, António Pedro Costa, & António Moreira, Orgs.). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Antunes, P. A., & Batista, F. M. R. C. (2017). Brincar para aprender, a ludicidade como recurso didático na educação infantil. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(21). [10.3895/recit.v8.n21.4789](https://doi.org/10.3895/recit.v8.n21.4789)
- Balça, A., & Azevedo, F. (2017). Os primórdios da relação entre literatura para a infância e ambiente em Portugal. *Textura*, 19(39), 19-34. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-19-39-2381>
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bovo, M. C. (2004). Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, 7, 1-12.
- Business Council for Sustainable Development (BSCD) (2021). *O que é a Sustentabilidade*. United States Business Council for Sustainable Development. <https://bcsdportugal.org/sustentabilidade/>
- Business Council for Sustainable Development (BSCD) (2021). 17 objetivos para um mundo mais sustentável e justo. United States Business Council for Sustainable Development. <https://ods.pt/>
- Campos, M. A. M. de O., Almeida, N. dos S. S. de, & Almeida, F. S. (2023). Análise da abordagem da natureza na literatura infantil. *Revista FOCO - Interdisciplinary Studies*, 16(6), 1-49. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n6-085>
- Castro, J. C. F. R. (2018). *O desenho como recurso educativo para a compreensão da identidade da criança*. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da ESE de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2612>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável. (2022, 2 de fevereiro). *Comunicação do Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável a propósito da*

- recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional” adotada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2021.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Comunicacao_do_CNADS_a_proposito_da_Recomendacao_Perspetivar_o_futuro_do_ensino_profissional.pdf
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 89-101.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100009
- Cordeiro, K. B. B. (2019). *Desenvolvimento e metamorfose de 15 famílias de Diptera Brachycera (Hexapoda, Insecta)*. [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília. <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/34981>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Livraria Almedina.
- Desmurguet, M. (2019). *La fabrique du crétin digital- Les dangers des écrans pour nos enfants*. Seiul.
- Dias, S. N. (2012). *Os objectivos de desenvolvimento do milénio na imprensa portuguesa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.5/10337>
- Dunlap, R. E., & Jorgenson, A. K. (2012). Environmental problems. *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Globalization*.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: Uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Dom Quixote.
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *Exchange*, 33(4), 97-99.
<https://ccie-catalog.s3.amazonaws.com/library/5020097.pdf>
- Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável* ENDS (2015), Lisboa: Agência Portuguesa do Ambiente.
- Fukuda-Parr, S. (2006). Millennium Development Goal 8: Indicators for international human rights obligations?. *Human Rights Quarterly*, 28(4), 966-997.
<https://dx.doi.org/10.1353/hrq.2006.0046>
- Gaster, S. (1991). Urban children's access to their neighborhood: Changes over three generations. *Environment and behavior*, 23(1), 70-85.
<https://doi.org/10.1177/0013916591231004>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Gurski, B., Gonzaga, R., & Tendolini, P. (2012). Conferência de Estocolmo: Um marco na questão ambiental. *Administração de Empresas em Revista*, 1(7), 65-79.
<https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/466/356>

- Haque, F., & Ntim, C. G. (2018). Política ambiental, desenvolvimento sustentável, mecanismos de governança e desempenho ambiental. *Estratégia Empresarial e Meio Ambiente*, 27 (3), 415-435. <https://doi.org/10.1002/bse.2007>
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/14733280500352912>
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development. In children. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 117-151.
- Kukalová-Peck, J. (1991). *Fossil history and the evolution of Hexapod structures*. In I. E. Naumann (Ed.), *The insects of Australia: A textbook for students and research workers* (2nd ed., pp. 141–179). Melbourne University Press.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder*. New York: Algonquin Books.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Research with Children: Reflection on the listening*.
- Martins, L., & Mendes, T. (2013). Literatura infantil e a educação ambiental. *Aprender*, 151-156. <https://doi.org/10.58041/aprender.104>
- Miranda, R. (2009). *Capítulo 3: Metodologia*. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5489/9/ulfc096328_3_metodologia.pdf
- Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., & Hamzah, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: A review of connection to nature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.043>
- National Geographic. (2018). *A importância das abelhas e porque precisamos delas*. National Geographic. <https://escolaamiga.pt/blog/1a99b9c3-0615-4db8-b44d-9d400a297e25?filters=%5B%5D&offset=0&total=10>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo* (1st ed.). Contraponto.
- Ochôa, P., & Pinto, L. G. (2019). Agenda 2030 e o campo de intervenção da Ciência de Informação: dinâmicas de aprendizagem, envolvimento e desenvolvimento de competências. *Cadernos BAD*, 2, 1–11. <https://doi.org/10.48798/cadernosbad.2043>
- Odum, E. P. (2004). *Fundamentos de ecologia* (7ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal. (1982). Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril. *Diário da República*, Série I, n.º 94, 22 de abril de 1982.

- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta palavra*, 19, 17-24. <https://hdl.handle.net/1822/23877>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?. *Futures*, 44(2), 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Roos, A., & Becker, E. L. S. (2012). Educação Ambiental e Sustentabilidade. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação E Tecnologia Ambiental*, 5(5), 857–866. <https://doi.org/10.5902/223611704259>
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180. http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf
- Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/2753>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: o estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, 5, 171-202.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383–393.
- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes, cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 10, 26-29.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (3ª ed.). Sila.
- Watts, N. 1997. *The oxford Greek minidictionary: Greek-English, English-Greek*. Oxford University Press. New York. 653p.

