



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Patrícia Da Silva Neiva

**Para além da nossa sala: Espaço exterior
como impulsionador de novas descobertas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Patrícia Da Silva Neiva

**Para além da nossa sala: Espaço exterior
como impulsionador de novas descobertas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais por me terem sempre apoiado e lutado para que eu fosse a mulher que me tornei. À minha mãe, que é para mim uma inspiração, pela forma lutadora e guerreira como confronta cada batalha da vida. Ao meu pai agradeço por todos os conselhos e por todo o apoio que me deu nas manhãs de paciência, que me possibilitaram a realização de trabalhos e a construção dos mais diversos materiais ao longo desta jornada. Ao meu irmão, por todas as brincadeiras tontas nas horas de maior aflição que, por vezes, pela iminência dos prazos de entrega, me conseguiam arreliar, mas que recordo com carinho.

Ao meu namorado, que sempre me apoiou e sempre se mostrou confiante, cuidou de todo o apoio moral e logístico e que, em momento algum, me deixou baixar armas durante toda esta batalha, motivando-me sempre e fazendo com que eu acreditasse nas minhas capacidades, relembrando-me que haveria de chegar o verdadeiro dia do cessar fogo. A ti, Dianinha, que és fruto do nosso amor e que ainda estavas bem juntinho a mim durante o período de estágio. Cada sorriso teu foi, para mim, um incentivo para terminar esta etapa e para que contigo eu possa também aplicar muito do que aprendi.

Ao meu querido avô Daniel, que me acompanhou, mas que agora vive para sempre no meu coração. Agradeço-te pela referência de humanidade e pelo legado de amor, respeito e humildade que me concedeste. À minha madrinha, Rosa Maria, pela visão de educação que me foi transmitindo ao longo dos anos.

Agradeço a todas as amigas de caminhada, em especial à Ana Sousa, pela partilha de todos os momentos, todos os conhecimentos, todas as angústias e ansiedades que, inevitavelmente, atravessamos e ultrapassamos juntas.

Às educadoras de infância cooperantes agradeço-lhes todo o acompanhamento e partilha de saberes, pelos desafios e conselhos que foram tidos em grande consideração ao longo deste percurso, e que o tornaram mais produtivo e enriquecido.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Parente, pela forma como sempre me apoiou e me fez acreditar no enorme privilégio que é ser-se educadora de infância.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, em particular à Professora Doutora Sara Barros Araújo e à Professora Doutora Daniela Mascarenhas pela forma inspiradora e contagiante com que demonstram a sua paixão pela infância.

Às crianças com quem cruzei nesta caminhada.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: Para além da nossa sala: Espaço exterior como impulsionador de novas descobertas

Resumo

O presente Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar visa demonstrar o processo de planificação, dinamização e avaliação do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido ao longo do estágio. A valência de Creche compreendeu um grupo de crianças na faixa etária dos 2 e 3 anos de idade, e a valência de Educação Pré-Escolar abrangia um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A aproximação à metodologia de investigação-ação possibilitou a contextualização da intervenção admitindo uma prática pedagógica alicerçada na intencionalidade educativa e fundamentada em processos reflexivos.

As alterações climáticas são um dos maiores desafios que a humanidade enfrenta. A atual geração procura soluções céleres, que se traduzem, essencialmente, na adoção de medidas práticas. As crianças são o futuro de esperança que no presente se traduz na urgente mudança. Para que advenham mudanças sociais e para garantir um melhor futuro para as gerações vindouras, minimizando os danos que o planeta sofrerá, é fundamental aumentar o tempo de contacto das crianças com o ar livre. Para que as mesmas possam, na verdadeira essência do brincar, explorar, sentir e saborear a Natureza, dado que ninguém poderá desenvolver sentimentos de respeito, encantamento e preservação por algo que não reconhece. Assim, o projeto de intervenção intitulado de “Para além da nossa sala: Espaço exterior como impulsionador de novas descobertas” teve como principal intuito ampliar o tempo de contacto e o leque de experiências de qualidade no espaço exterior, onde através do brincar, as crianças exerceram um papel ativo na sua aprendizagem. Numa fase nominal, principiouse o entendimento de atitudes de conservação da Natureza, visível no comprometimento e na inquietação das crianças em cuidar do espaço exterior.

Palavras-Chave: Aprendizagem Ativa; Brincar; Educação Ambiental; Espaço Exterior; Sustentabilidade.

Title: Beyond our room: Outer space as a driver of new discoveries

Abstract

The present Internship Report for obtaining a Master's degree in Pre-School Education aims to demonstrate the process of planning, promoting and evaluating the pedagogical intervention project developed during the internship. The Nursery valence comprised a group of children in the aged between of 2 and 3 years old, and the Pre-School Education valence covered a group in the age gap from 3 to 6 years.

The approach to the action-research methodology made it possible to contextualize the intervention, admitting a pedagogical practice based on educational intentionality and grounded on reflective processes.

Climate change is one of the biggest challenges facing humanity. The current generation is looking for quick solutions, which essentially translate into the adoption of practical measures. Children are the future of hope that in the present translates into urgent change. In order for societal changes to come and to guarantee a better future for generations to come, minimizing the damage that the planet will suffer, it is essential to increase children's contact time with the outdoors. So that they can, in the true essence of playing, explore, feel and taste Nature, since no one will be able to develop feelings of respect, enchantment and preservation for something they do not recognize. Thus, the intervention project entitled "Beyond our room: Outer space as a driver of new discoveries" had the main purpose of extending the contact time and the range of quality experiences in the outer space, where, through playing, children played an active role in their learning. In a nominal phase, the understanding of nature conservation attitudes began, visible in the commitment and concern of children in taking care of the outer space.

Keywords: Active Learning; Play; Environmental Education; Outdoor space; Sustainability

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Declaração de integridade.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de figuras.....	ix
Lista de anexos.....	xi
Lista de siglas e abreviações.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. Considerações sobre Educação.....	3
2. O educador de infância.....	5
3. Ambientes de aprendizagem ativa.....	7
4. Espaço exterior.....	10
5. A importância do brincar (em contacto com a Natureza).....	12
6. Sustentabilidade e Educação Ambiental.....	14
Capítulo II – Metodologia de investigação ação.....	19
1. Uma abordagem de aproximação à metodologia de investigação-ação.....	19
Capítulo III – Caracterização da instituição.....	21
1. Contexto de Creche.....	21
1.1. Caracterização da Instituição.....	21
1.2. Organização do ambiente educativo.....	22
1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	25
2. Contexto de Jardim de Infância.....	26
2.1. Caracterização da Instituição.....	26

2.2.	Organização do ambiente educativo	27
2.3.	Caracterização do grupo de crianças	28
Capítulo IV – Estratégias de intervenção pedagógica na Creche		31
1.	Identificação da problemática	31
2.	Desenvolvimento da intervenção pedagógica	33
3.	Avaliação do projeto de intervenção pedagógica	51
Capítulo V – Estratégias de intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar		53
1.	Identificação da problemática	53
2.	Desenvolvimento da intervenção pedagógica	56
3.	Avaliação do projeto de intervenção pedagógica	84
Considerações finais		90
Referências bibliográficas		94
Anexos		98

Índice de figuras

Figura 1 – Observação do espaço exterior	31
Figura 2 – Material construído com recurso a materiais de desperdício	35
Figura 3 – Crianças a provar mel.....	37
Figura 4 – Atividade de pintura com elementos naturais.....	39
Figura 5 – Produções das crianças	39
Figura 6 – Exploração da terra	40
Figura 7 – Atividade de experimentação da areia.....	42
Figura 8 – Atividade de leitura da história ao ar livre.....	46
Figura 9 – Observação dos pequenos seres vivos: Grilos	47
Figura 10 – Materiais para explorar	49
Figura 11 – Momento em que a F prova a massa e o B cheira o arroz	49
Figura 12 – Crianças a cooperarem mutuamente.....	50
Figura 13 – Interesse das crianças por pequenos seres vivos	53
Figura 14 – Momento de brincadeira livre	54
Figura 15 – Atividade de leitura em grande grupo	58
Figura 16 – Contacto com o espaço exterior com diferentes manifestações climáticas.....	58
Figura 17 – Crianças a bater nas árvores com os rolos de cartão	60
Figura 18 – Momento de entreaajuda na recolha de lixo no espaço exterior.....	62
Figura 19 – Eleição democrática.....	63
Figura 20 – Responsável do dia vestido com a indumentária de guarda florestal.....	64
Figura 21 – Cartaz construído com as frases das crianças	65
Figura 22 – Desempenho do papel de guardião do planeta Terra, e envolvimento e comprometimento das crianças	66
Figura 23 – Partilha de conhecimentos do guardião do planeta Terra com os amigos	67
Figura 24 – Segunda criança a apanhar o lixo no espaço exterior e a realizar a separação do lixo aquando o regresso à sala de atividades educativas	69
Figura 25 – Construção da cozinha de lama	71
Figura 26 – Leitura da história “Jaime e as Bolotas”	72
Figura 27 – Personalização do pequeno copo	73
Figura 28 – Escolha e plantação da bolota.....	74
Figura 29 – Rega com recurso ao conta gotas.....	74

Figura 30 – Elaboração das produções	74
Figura 31 – Produções das crianças: “Sementeira de Bolota”	75
Figura 32 – Partilha das produções das crianças	75
Figura 33 – Organização dos materiais da cozinha de lama	79
Figura 34 – Festejo do aniversário da AA com os amigos	82
Figura 35 – Brincadeira livre das crianças no espaço exterior	83
Figura 36 – Brincadeira livre das crianças no espaço exterior	84
Figura 37 – Sacos decorados.....	85
Figura 38 – <i>Feedback</i> dos pais	86
Figura 39 – <i>Feedback</i> dos pais	86
Figura 40 – <i>Feedback</i> dos pais: Recolha de lixo no parque	87
Figura 42 – Fatos de Carnaval: Guarda florestal	88

Lista de anexos

Anexo 1 – Rotinas de Creche

Anexo 2 – Áreas de interesse de Educação Pré-Escolar

Anexo 3 – Rotinas de Educação Pré-Escolar

Lista de siglas e abreviações

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Introdução

O presente Relatório de Estágio tem em vista a qualificação profissional, surgindo no âmbito da realização dos estágios em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar inseridos no plano de estudos do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar frequentado no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Ao longo do referido documento serão descritas e analisadas criticamente a planificação, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção pedagógica. Neste sentido, encontrar-se-ão reunidas evidências das ações pedagógicas desenvolvidas pela mestranda nos contextos supramencionados.

O contacto com as unidades organizacionais cooperantes possibilitou o entendimento de ambas as valências educativas: a Creche de cariz não governamental e sem fins lucrativos, e o jardim-de-infância (JI) pertencente à rede pública escolar. Desta forma, a oportunidade de experienciar variadas especificidades de cada valência, nomeadamente, diferentes organizações do ambiente educativo, diferenciadas políticas educacionais, diversas formas de interação entre os elementos das equipas educativas, entre outros aspetos, contribuíram para o enriquecimento do desenvolvimento pessoal, académico e profissional da mestranda, potenciando a construção da identidade profissional enquanto educadora de infância.

A interação com ambos os contextos educativos, revelou-se uma mais valia, viabilizando a oportunidade de trabalhar com grupos de crianças heterogéneos e realidades sociais particulares. Foi possível evidenciar o interesse que ambos os grupos detinham pelo espaço exterior, bem como a necessidade que as crianças demonstravam em vivenciar e explorar o mesmo. Se por um lado, na Creche, as crianças demonstravam vontade de frequentar este espaço, por outro no JI, apesar de as crianças o frequentarem regularmente, as suas brincadeiras resumiam-se a brincar às apanhadas ou andar de baloiço e no escorrega.

“Os espaços exteriores das creches, jardins de infância e escolas configuram-se como ambientes privilegiados e muito influentes na vivência de experiências de brincar ao ar livre, reconhecendo-se o papel e a responsabilidade destes contextos na promoção de valores e atitudes de respeito e ligação ao meio, cidadania, comportamentos sustentáveis e saudáveis, entre outros” (Bento, 2020, p. 5).

Pelo exposto, o projeto de intervenção desenvolvido, denominado “Para além da nossa sala: Espaço exterior como impulsionador de novas descobertas” pretendeu ampliar as oportunidades de contacto das crianças com o espaço exterior, enriquecendo estes momentos com diversas

propostas pedagógicas com intencionalidade educativa, que se tornaram significativas, possibilitando às crianças momentos de descoberta através da aprendizagem ativa. O aumento significativo do tempo de contacto e a realização de “experiências de qualidade nos espaços exteriores poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental, sustentadora de atitudes de proteção e respeito pelo meio” (Bento, 2020, p. 10).

No que se refere à estrutura do Relatório de Estágio, este reparte-se em cinco capítulos que se complementam, transparecendo o percurso formativo vivido. Assim, o primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico, tendo como finalidade salientar os referenciais teóricos que suportaram as ações pedagógicas. Seguidamente, o segundo capítulo diz respeito à metodologia de investigação-ação adotada, que se assumiu basilar no desenrolar da prática pedagógica. No terceiro capítulo encontra-se a caracterização dos contextos e do ambiente educativo de cada instituição. No que se refere ao quarto capítulo, este inclui uma descrição e análise crítica e reflexiva das ações pedagógicas, evidenciando o processo de construção e desenvolvimento de competências académicas e profissionais. Por fim, o último capítulo compreende, de forma concisa, as limitações, potencialidades e aprendizagens que traçaram o percurso formativo.

Capítulo I – Enquadramento teórico

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”
(Delors et al., 1996, p. 89).

1. Considerações sobre Educação

“A infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade (...) A vida é um risco. E a pedagogia e o ensino em geral têm (...) de criar dinâmicas que sejam desafiantes, para que as crianças aprendam coisas interessantes” (Neto, 2020, p. 129).

Ao longo do seu percurso de desenvolvimento as crianças exercem as suas opções, fazendo “escolhas sobre o que e como devem explorar” (Post & Hohmann, 2011, p. 85). Para que o seu desenvolvimento ocorra com base numa atitude experiencial, o educador de infância necessitará de se focalizar “na sua própria corrente de experiências e na da criança” (Portugal & Laevers, 2018, p. 12).

Segundo Portugal e Laevers (2018), o educador de infância ao evidenciar altos níveis de bem-estar e implicação na criança, conseguirá obter uma compreensão de que a evolução decorre de um modo favorável, apropriando-se do entendimento instantâneo da sua ação pedagógica. Sendo basilar que o profissional de educação tenha em consideração as experiências e vivências das crianças para que promova a progressão das mesmas, na fachada do edifício, que tem como viga principal a implicação e o bem-estar, encontra-se a emancipação. Na edificação em foque existem três alicerces fundamentais: estimulação, autonomia e sensibilidade. Estas estruturas de sustentação são as que possibilitam uma conexão entre a “experiência e a finalidade da educação: a emancipação ou desenvolvimento pleno do cidadão pré-escolar” (Portugal & Laevers, 2018, p. 13).

O educador de infância deverá fomentar uma diversidade de contextos e momentos promotores do desenvolvimento crítico e democrático na expressão das suas opiniões e decisões com base na mediação (Delors et al., 1996; Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Precisar-se-á simultaneamente de investir no fomento da exploração, possibilitando que as crianças sintam entusiasmo e recetividade “à aprendizagem, curiosidade, criatividade, resolução de problemas, competência social e comunicacional, autonomia e autorregulação, sentimento de

ligação ao mundo e aos outros”, dotando-as de ferramentas essenciais para o futuro (Portugal & Laevers, 2018, p. 39).

Delors et al. (1996) determinam a existência de quatro pilares da educação, nomeadamente: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Note-se que a importância atribuída a cada um destes pilares deverá ser equitativa, dada a sua importância individual, assim como, a relação simbiótica que estabelecem entre si. Aprender a conhecer traduz-se no entendimento do mundo envolvente, viabilizando ao indivíduo o entendimento da realidade em presença, através da descoberta, alcançando a compreensão e, posteriormente, o saber através de “uma atitude de pesquisa na sua procura de compreensão do mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). Desta forma, revela-se fundamental que o educador de infância se baseie nos interesses e conhecimentos prévios das crianças, partindo daquilo que elas já sabem, estimulando a vontade em saber cada vez mais. Assim, é essencial que independentemente do nível de desenvolvimento em que cada criança se encontre, estas acedam adequadamente às metodologias científicas, desenvolvendo o gosto pela ciência (Delors et al., 1996). Aprender a fazer encontra-se, por sua vez, intrinsecamente relacionado com o aprender a conhecer, na medida em que, inicialmente, conhecemos para que, posteriormente, consigamos colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações do quotidiano. Hohmann e Weikart (2011) referem que o potencial da aprendizagem pela ação advém da própria determinação. O educador de infância deverá reconhecer a criança como um ser capaz de construir o seu conhecimento e agente ativo no seu processo educativo considerando “os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Importa ter-se em consideração que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), uma pedagogia de infância que promove a transformação deve preconizar

“a criança como uma pessoa com agência (...) que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos” (p. 27).

Pelo exposto, as inter-relações evidenciam-se como fundamentais, na medida em que as relações com os outros fomentam o espírito crítico, a responsabilidade, a empatia, a autonomia e a tomada de consciência de si aquando da sua relação com os outros. Lopes da Silva et al. (2016) referem que a cooperação das crianças na vida do grupo habilita-as para que consigam exprimir as suas opiniões, comparando-as com as dos demais colegas, simplificando o entendimento dos

diferentes pontos de vista que permitem à criança colocar-se no lugar do outro. Assim, facilmente se patenteia que o aprender a viver juntos viabiliza a promoção de posturas compreensivas, tolerantes e respeitadoras da diversidade.

O sentimento de pertença ao grupo será também fundamental para que o que é comum seja estimado, reconhecido e respeitado pelas crianças. Existirá, assim, uma maior “corresponsabilização do que é de todos no presente (...) tendo em conta o futuro” e, por conseguinte, favorecerá a compreensão do cuidar, aplicando-se este cuidar aos espaços, aos materiais e à Natureza (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40). Neste seguimento, o aprender a ser é promovido paralelamente, havendo um desenvolvimento evidente da Área da Formação Pessoal e Social patenteada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016). Aprender a ser concebe o papel crucial de permitir que todos os cidadãos tenham a liberdade de pensamento, de saber sentir e imaginar de forma a fomentar as suas potencialidades e, assim, traçarem o seu próprio caminho (Delors et al., 1996). Portanto, “o poder da escolha real requer o direito da liberdade”, sendo que esta liberdade é atribuída através das oportunidades que são determinantes para “o exercício da agência”, sendo “constitutivo do conceito de agência que a pessoa possa escolher cursos diferentes de ação, logo, tenha liberdade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27).

As crianças são naturalmente ativas e curiosas, atentando e explorando o mundo em seu redor. A Educação de Infância revela-se, assim, como um período absolutamente fulcral para a criação e desenvolvimento de aprendizagens significativas, para além da assimilação de valores e atitudes que auxiliarão as aprendizagens vindouras (Lopes da Silva et al., 2016).

Sinteticamente, caberá à Educação fornecer às crianças um arcaboiço de ferramentas para a vida, capacitando-as na tomada de decisões, para que mediante os seus interesses, se envolvam numa permanente busca de saberes, concretizando aprendizagens nas mais variadas áreas e domínios do saber.

2. O educador de infância

“O adulto que acompanha diariamente a criança tem uma influência significativa no seu processo de aprendizagem. Os comportamentos e atitudes que manifesta, bem como o conhecimento profissional que possui, são determinantes na promoção de práticas educativas de qualidade” (Bilton, Bento, & Dias, 2017, p. 106).

O educador de infância, tendo em conta a evolução constante da sociedade atual e a exigência do quotidiano laboral, precisará de investir continuamente na sua educação e formação ao longo de todo o seu percurso profissional, pois, tal como referem Delors et al. (1996), “ninguém pode pensar adquirir (...) uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida” (p. 103). Tal como referido no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário,

“o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5569).

O papel do educador de infância é inevitavelmente “multifacetado e complexo” (Lino, 2018, p. 107), carecendo de especificidades que são inerentes à profissão. Ao analisar o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, correspondente ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, comprova-se que dois exemplos muito concretos das supracitadas especificidades são a sensibilidade para reconhecer cada criança como um ser individual e único, e atender à exigência de resposta aos seus interesses e necessidades. Perante tais especificidades salientam-se o olhar permanentemente atento e a responsividade como características basilares de um educador de infância.

Compete ao profissional de educação o significativo papel de intermediador e promotor do desenvolvimento global das crianças, sendo fundamental o fomento de “actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Assim, o profissional de educação deverá estar apto a desenvolver o currículo de forma integrada. O mesmo deverá ser alicerçado mediante uma postura responsiva, ou seja, “de escuta atenta, para desenvolver, em parceria com as crianças e os pais um projeto educativo que se adegue ao grupo e a cada criança individualmente, acompanhando os desafios de uma sociedade em constante transformação” (Lino, 2018, p. 108).

Com efeito, é um grande desafio ser-se educador de infância nos tempos decorrentes, sendo imprescindível que o profissional interroge a sua prática, pois este questionamento irá conduzir e reconduzir inúmeras vezes as ações pedagógicas, capacitando-o para o reconhecimento dos desafios que enfrenta. Como tal, a prática reflexiva constitui “um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 2), revelando-se uma

componente fundamental para o desenvolvimento de profissionais de educação que, segundo Mitchell, Reilly e Logue (2009), refletem e conversam, unindo à sua prática os fundamentos implícitos à Educação de Infância, edificando a sua prática de um modo harmonioso.

Uma das preocupações do educador de infância passa pela análise e reflexão fundamentadas das opções assentes na sua prática pedagógica para que num processo contínuo e dinâmico a possa aprimorar. Deste modo, o profissional de educação, ao proceder à organização do ambiente educativo, inegavelmente espelha as suas escolhas fundamentadas, as suas crenças, valores, a forma como encara o mundo que o rodeia e até mesmo a postura que adota no seio da sociedade. O educador de infância é responsável por toda a organização do ambiente educativo, devendo ponderar aspetos como o grupo, o tempo e o espaço, pois estes definem-se como “dimensões [fundamentais devidamente] interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Deverá, portanto, proceder à edificação de um ambiente que proporcione conforto e segurança ao seu grupo, paralelamente ao facto de permitir a dinamização de atividades e experiências essenciais para o desenvolvimento que, depois de ocorridas, permitam que as crianças reconheçam e consolidem as aprendizagens que delas advieram (Hohmann & Weikart, 2009). É um elemento integrante do grupo que encoraja e estimula, colocando desafios de exploração e descoberta, num clima apoiante que conduza ao desenvolvimento de aprendizagens das crianças. Lino (2018) refere o papel do educador de infância como o da pessoa que cuida e desperta oportunidades diversificadas para que as crianças possam aprender.

3. Ambientes de aprendizagem ativa

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente”
(Costa, in Preâmbulo das OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

A aprendizagem ativa preconiza a crença de que as crianças são ativas, competentes e capazes e que se desenvolvem mediante uma aprendizagem participativa, dinâmica e colaborativa. Oliveira-Formosinho (2018) alude ao olhar pensante da criança, mencionando a colaboração das mãos da criança nesse pensamento. À criança deverá ser dada vez de participar

ativamente no seu processo de construção de oportunidades significativas, sendo escutada, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Na mesma linha de pensamento surgem Lopes da Silva et al. (2016), destacando a importância de as crianças serem chamadas a “participar nas decisões relativas ao processo educativo” (p. 9).

Por sua vez, ao preparar cuidadosamente o ambiente educativo, “os adultos “preparam o palco” para que a aprendizagem activa possa acontecer. Após a “montagem do palco”, os adultos continuam a estar activos e envolvidos – observando as crianças e apoiando as suas iniciativas ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 46). O adulto deverá respeitar e promover a vontade de as crianças explorarem, tendo em consideração que esta é uma das mais importantes formas de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2009, p. 37). A combinação de elementos como a tomada de iniciativa, a curiosidade natural das crianças e o papel de explorador que diversas vezes assumem, conduzem as crianças a dar novas formas aos materiais. O mesmo poderá revelar-se potenciador de descobertas e de aprendizagens, uma vez que as crianças inseridas nestes ambientes se envolvem com “todos os sentidos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 35).

É, pois, essencial que o adulto fomente a livre iniciativa da criança, possibilitando-lhe momentos de escolha (de materiais, dos pares, das suas ações, entre outros aspetos relevantes), oportunizando à criança a livre exploração e a criação de combinações de materiais, estimulando o diálogo com a criança sobre as suas experiências, ideias e sensações. Segundo Hohmann e Weikart (2009) é possível traduzir um ambiente de aprendizagem pela ação através das diversificadas possibilidades de escolha.

Ao longo das explorações que as crianças realizam, elas fortalecem o sentido de si mesmas, criando com os pares e adultos expressivas ligações e envolvendo-se em criativos desempenhos que lhes permitem explorar o mundo ao seu redor através de manifestações corporais e linguísticas. O educador de infância inserido no modelo pedagógico High Scope salienta um ambiente de aprendizagem ativa, orientando a sua observação e planificação através das experiências-chave, dado que estas se revelam como “um organizador fundamental na observação das ações das crianças, porque ajudam a orientar e delimitar (...) observações” e possibilitam entender, apoiar e desafiar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, evidenciando-se uma ferramenta fundamental para a atuação pedagógica (Parente, 1998, p. 209).

Nos ambientes onde a aprendizagem pela ação decorre também se deverá verificar a construção de um verdadeiro clima de confiança, diálogo e compreensão, para o favorável desenvolvimento de aprendizagens. Assim, é essencial a criação de um ambiente de partilha

estimulante, onde é dada oportunidade às crianças de repensarem as experiências que viveram, atribuindo-lhes significado e exprimindo-as com os demais colegas, através da sua própria forma de linguagem. “No contexto da aprendizagem ativa (...) a linguagem da criança reflete as suas percepções pessoais, os seus pensamentos e as suas preocupações, a voz da criança é atentamente ouvida”, fomentando-se a pedagogia da escuta (Hohmann & Weikart, 2009, p. 40).

Neste seguimento, o adulto tem a responsabilidade de desenvolver um clima de apoio e de encorajamento da criança, pois, segundo Hohmann e Weikart (2009), a melhor maneira de um adulto ser útil a uma criança é auxiliando-a a aprender a auxiliar-se a si mesma. A aprendizagem pela ação carece do educador de infância um papel de “cuidador, provocador de experiências de aprendizagem” que desperte aprendizagens em distintas áreas de conteúdo, através da dinamização de propostas educativas com intencionalidade educativa e adequadas ao público-alvo (Lino, 2018, p. 107).

Sintetizando, um ambiente de aprendizagem ativa assenta em princípios de responsividade, estimulação e partilha na tomada de decisões conjunta da equipa pedagógica com as crianças. A viabilização de um clima de livre iniciativa favorecerá a autonomia das crianças e, por conseguinte, irá beneficiar o desenvolvimento da sua autoestima e espírito crítico.

“Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, (...) desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe (...). A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de carácter geral, uma vez que os princípios democráticos se expandiram pelo mundo” (Delors et al., 1996, p. 61).

O educador de infância que trabalha desta forma apoia inegavelmente a formação de futuros cidadãos civicamente conscientes, envolvidos e preocupados com as suas atitudes e com as dos outros para com a sociedade, o meio ambiente e o planeta em que vivem. Ao fazê-lo, garante “um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Revela-se indispensável que outros níveis de educação focalizem o seu olhar sobre a Educação de Infância, possibilitando ambientes e contextos de aprendizagem pela ação de modo a que as crianças desenvolvam significativas aprendizagens.

4. Espaço exterior

“Ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton et al., 2017, p. 28).

A visão do espaço exterior como potencial pedagógico é uma temática que tem vindo a ser cada vez mais abordada pelos intervenientes no processo educativo das crianças. É, cada vez mais, necessário a valorização e o reconhecimento do seu potencial. Neste sentido, começam a observar-se com mais frequência iniciativas pedagógicas que intentam a promoção do espaço exterior (Bento & Portugal, 2016).

O espaço exterior revela uma imensa riqueza pedagógica pelo ambiente de imprevisibilidade que oferece, ambiente esse que beneficia e potencializa oportunidades de descoberta e de aprendizagem que não devem ser descuradas pelo educador de infância. O “espaço exterior (...) tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). O mesmo privilegia a criatividade das crianças, desenvolve diversas formas de interação social, fomenta experiências de jogo e de movimento, oferece-lhes inúmeras possibilidades sensoriais, favorece a autoestima, o trabalho colaborativo e a motivação para estar envolvido na construção “de uma diversidade de capacidades e de saberes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Ainda na mesma linha de raciocínio, Loris Malaguzzi (1984, citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016) destaca que o espaço exterior deverá ser apreciado pelo seu potencial, visto que promove o estabelecimento de relações entre indivíduos de faixas etárias dispare; concebe um ambiente de aprendizagem cativante; proporciona constantes modificações, sendo reformulado de acordo com as necessidades e interesses das crianças; viabiliza oportunidades de ação opcionais; fomenta uma variedade de aprendizagens aos níveis sociais, afetivos e cognitivos.

De acordo com Bilton et al. (2017) é relevante a criação de ambientes onde as crianças tenham a possibilidade de decidir sobre a trajetória das suas ações, selecionando os demais pares e a maneira como as irão realizar.

O educador de infância deverá proceder à análise e reformulação do espaço exterior, para que o mesmo sirva a sua função de ser um ambiente de aprendizagem de qualidade. Para tal, “importa observar atentamente o brincar e procurar conhecer as necessidades das crianças, assumindo-se que será importante garantir um equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais e a sua boa articulação com os interesses dos seus utilizadores” (Bento, 2020,

p. 17). É baseado no processo de observação direto e sistemático que irá poder planificar de uma forma estruturada, articulando as emergências e exigências do seu grupo, de modo a que “a oferta não seja demasiado excessiva, ao ponto de gerar confusão, nem demasiado escassa, deixando a criança sem uma verdadeira possibilidade de decisão” (Bilton et al., 2017, p. 138). Pelo exposto, o educador de infância deve ser encarado como um potencial agente de transformação do espaço em foco, dado que possibilita a continuidade das atividades pedagógicas realizadas no espaço interior, promovendo a permeabilidade entre espaços educativos (Lino, 2013).

Assim, relativamente à organização do espaço exterior é necessário que esta seja “cuidadosamente pensada, nomeadamente no que se refere à introdução de materiais e equipamentos que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Bento (2020) assume a busca por decisões ideais para qualquer ambiente exterior uma incessante atividade no decorrer da prática pedagógica, preconizando diretivas sobre as linhas de organização do espaço exterior, que se resumem a seis aspetos que apoiam e otimizam a avaliação e o planeamento destes espaços. São estes a aparência global e identidade; a dimensão; a acessibilidade; a manutenção e segurança; as oportunidades de ação; o estilo do adulto e as rotinas. No que se refere à disposição do ambiente exterior esta deverá ser encarada como “um processo sempre em aberto, que se vai moldando às descobertas, interesses e sugestões das crianças”, não assumindo, portanto, um carácter estático (Bento, 2020, p. 17).

Bento (2020) refere que atuais pesquisas apontam para um restringido proveito das potencialidades pedagógicas dos contextos de exterior na Educação no nosso país. Assim, em diversificados contextos ainda se mantém uma visão de espaço exterior como um intervalo de curta duração que em nada promove a estimulação e as múltiplas possibilidades de ação, perdendo o seu papel primordial de potencial pedagógico.

Por tudo o que foi apresentado, importa sublinhar que os profissionais de educação devem investir na valorização do espaço exterior, criando “oportunidades para que o sentimento de descoberta esteja presente” e promover atitudes exploratórias num ambiente altamente estimulante para o desenvolvimento das crianças a vários níveis, assumindo-se como um verdadeiro potencializador de significativas aprendizagens (Bilton et al., 2017, p. 27).

5. A importância do brincar (em contacto com a Natureza)

“A natureza é uma grande mestra e a criança aprende brincando. O brincar é uma atividade espontânea e nata em toda a criança. O brincar ensina tudo o que os pequenos precisam aprender” (Machado, 2016, s.p.).

O brincar revela-se um constituinte fundamental da infância na medida em que as crianças “agem no seu desejo inato de explorar” e, sustentadas na sua curiosidade natural, interrogam-se sobre o mundo que as rodeia procurando respostas para as suas questões, interpretando a informação recebida (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Hohmann e Weikart (2009) referem que o envolvimento dinâmico das crianças nas brincadeiras fomenta a exteriorização de aprendizagens. Simultaneamente, afirmam que, por intermédio da aprendizagem ativa, as crianças experienciam de forma instantânea e vão retirando sentido das suas experiências, construindo a compreensão que alicerça o sentido que conferem ao mundo. Lopes da Silva et al. (2016) corroboram esta constatação, referindo que, ao brincar, as crianças manifestam o seu carácter e as suas peculiaridades, progredindo o seu espírito criativo e curioso, evoluindo ao nível das competências de convivência e de determinação, apropriando-se do sentido de responsabilidade. As autoras defendem ainda que o brincar e o jogo promovem o empenhamento das crianças na solução das suas próprias contrariedades, que se revelam determinantes na exploração das áreas e materiais e viabilizam a evolução de capacidades como pensar e raciocinar.

As crianças, que nas suas aprendizagens participam de um modo dinâmico, fortalecem as suas capacidades ao nível emocional, social e cognitivo. Portanto, o

“brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a [de infância], facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

As autoras das OCEPE defendem que é fundamental que o educador de infância considere as realizações das crianças diariamente, concedendo-lhes apreciações construtivas que se

centralizem no empenho e na busca de resposta para as contrariedades com que se deparam, favorecendo a edificação da personalidade e potenciando a vontade da criança construir conhecimento.

Nesta perspectiva de que o brincar é a forma mais elementar de aprender, o adulto assume um papel preponderante no desenrolar do mesmo. Reconhecendo a importância do brincar, o profissional de educação deve refletir criteriosamente nas oportunidades de brincar que o espaço oferece, bem como fazer uma seleção ponderada dos materiais que disponibiliza às crianças. “Brincar num ambiente em que existe apoio envolve todos os ingredientes da aprendizagem activa – materiais (...); escolhas (...); linguagem da criança (...); e apoio do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 87). Lopes da Silva et al. (2016) apontam que a colaboração do adulto no brincar possibilita o alargamento e a valorização do mesmo, desde que não desconsidere os intuitos das crianças. Hohmann e Weikart (2009) defendem, de igual modo, a visão de que o adulto deverá assumir uma postura participativa no brincar das crianças, fomentando a sua criatividade e imaginação, e estabelecendo uma relação recíproca com as mesmas para um melhor entendimento das suas vontades e interesses. Ao educador de infância compete um papel de estimulação das crianças a descobrir, a explorar, a construir, a criar e manipular os diversos materiais que disponibiliza. No entanto, apesar de uma ação participante ser fundamental, o educador de infância deve assumir situações em que se constitui um mero observador, pois, segundo Lopes da Silva et al. (2016), a observação é basilar para o entendimento das crianças, das suas evoluções e da progressão de saberes. “Quando observamos as crianças a brincar no exterior somos contagiados pelos sentimentos de alegria, fascínio e excitação que estas transmitem” (Bilton et al., 2017, p. 29). Este encantamento, advém da inevitável conexão que a criança sente com a Natureza.

Assim, ao brincar na Natureza, a criança revela-se um verdadeiro investigador, que pesquisa minuciosamente o espaço e procura aventura, demonstrando sentimentos de encantamento e exprimindo a sua felicidade. “Enquanto exploradoras incansáveis, as crianças estão constantemente a fazer descobertas no espaço exterior, encontrando muitas coisas que, por vezes, passam despercebidas ao olhar dos adultos” (Bilton et al., 2017, p. 62). Esta incansável atitude exploradora conduz as crianças a descobertas imprevisíveis de objetos naturais como paus, folhas, pedras, entre muitas outras possibilidades, que se transformam em verdadeiros aliados do brincar e da brincadeira. Estes elementos naturais são materiais não estruturados e abertos, que, por

assumirem estas características, se revelam potenciadores da imaginação e da criatividade, uma vez que as crianças podem empregar sobre eles um vasto leque de possibilidades.

“Em Portugal, bem como noutros países europeus, o brincar tem vindo a ganhar um formato cada vez mais estruturado, circunscrito a espaços fechados e controlados pelos adultos” (Bento & Portugal, 2016, p. 87). Bilton et al. (2017) revelam que no território nacional as potencialidades do espaço exterior são ainda pouco legitimadas pelas equipas educativas. Em diversos contextos enraizou-se uma cultura justificativa por parte dos adultos e, sempre que as crianças solicitam brincar no espaço exterior, os adultos argumentam que “hoje está a chover”, “está muito sol, vamos outro dia”, “podem magoar-se” ou “é melhor não porque podem sujar-se”.

Na perspetiva de que “o despertar para o esplendor da Natureza está na base da ação pedagógica no exterior” (Bilton et al., 2017, p. 31), surge relevância o repensar as práticas no espaço exterior, pois, se constantemente se privar as crianças do contacto com a Natureza dificilmente irão conseguir desenvolver laços de pertença e, consequentemente, sentimentos de proteção para com a mesma. Segundo Bento (2020), um maior contacto com o espaço exterior e o desenvolvimento de oportunidades significativas nesse contexto favorecem a promoção do entendimento ambiental, fomentando condutas protetoras e de consideração para com o ambiente.

Os benefícios do brincar ao ar livre são inúmeros, desde o aumento da criatividade, ao desenvolvimento de diversas formas de interação social, às múltiplas oportunidades de jogo de brincadeira e de movimento, ao desenvolvimento da autoestima, do trabalho colaborativo, bem como a motivação para estar envolvido na construção de saberes. É, pois, essencial reconhecer-se as oportunidades que o brincar na Natureza viabiliza às crianças, potenciando momentos de brincadeira livre e exploração deste espaço, para que as crianças realmente o possam conhecer, considerando que “viver e coexistir com a natureza constitui um aspeto fundamental do crescimento integral” (Arribas et al., 2018, p. 6).

6. Sustentabilidade e Educação Ambiental

“O desenvolvimento sustentável está hoje na ordem do dia e reúne vastos consensos em torno de o tornar uma prioridade para a ação humana do século XXI” (Folque, Aresta, & Melo, 2017).

Na cimeira do milénio, em setembro do ano de 2000, os líderes mundiais reuniram-se com o intuito de unir esforços em prol do desenvolvimento sustentável e do combate à erradicação da pobreza, determinando o estabelecimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). A

definição dos ODM foi, à época, um notável sinal de mudança dado sistematizarem um percurso conjunto para a proteção democrática e a salvaguarda do planeta Terra. No entanto, e apesar do esforço internacional conjunto, as disparidades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento persistiam e até se intensificavam. Deste modo, os ODM deram lugar aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), dada a emergência do período, que levou a que, em 2015, 193 países membros, na Cimeira da Organização das Nações Unidas, delineassem novos rumos, determinando-se metas a serem alcançadas com a aprovação da criação de uma nova agenda até ao ano de 2030 (Santos, Antunes, & Guedes, 2019).

O desenvolvimento sustentável define-se como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (Brundtland, 1991, p. 46). Para que se consiga alcançar o desenvolvimento sustentável, a nova agenda preconiza 17 ODS, que se concretizam em 169 metas e mais de 200 indicadores, que vêm reforçar o compromisso dos estados membros aos níveis económicos, sociais e ambientais. Essencialmente, os ODS, resumem uma ampla listagem de possibilidades que permitem agir concretamente em prol do ambiente, viabilizando uma otimização da ação diária (Santos et al., 2019).

Os erros humanos conduziram o planeta a um ponto quase irreversível e, por isso, é urgente dar lugar a tempos de mudança, investindo nas gerações vindouras, que terão um papel fundamental na mudança de atitudes. Assim, todos os cidadãos são diariamente confrontados com a emergência de adotarem uma postura mais proativa no que é relativo à preocupação com a Sustentabilidade. Para que se cumpram as metas e, conseqüentemente os ODS, é necessária uma ação que se quer pessoal e comunitária, sendo elementar a consciência de que é importante investir diariamente neste compromisso global (Santos et al., 2019).

A humanidade enfrenta um verdadeiro desafio. A percepção iminente do impacto humano na Natureza e nos ecossistemas conduz à emergência da adoção de práticas sustentáveis que se enraizem e se perpetuem. Deste modo, “ensinar a sustentabilidade faz parte da história e da prática da educação ambiental” (Soromenho-Marques, 2010, pp. 28-29). A Educação Ambiental é fundamental para que as crianças assumam gradualmente a consciência da importância das suas atitudes face ao ambiente. Num mundo comprometido por gerações passadas, “são as crianças que melhor garantem a sustentação no tempo de práticas sustentáveis, num constante exercício de cidadania que se quer global” (Folque et al., 2017, p. 82). Importa, então, compreender o conceito de Educação Ambiental bem como os seus objetivos.

Segundo Almeida (2002), a Educação Ambiental evidencia-se como um ensino para o comprometimento das gerações vindouras face às distintas vivências e ao próprio planeta Terra. Segundo o autor, esta Educação tem o papel basilar de trabalhar em prol de alcançar uma literacia ambiental, competindo-lhe, ainda, a disseminação de alterações comportamentais aos níveis pessoais e sociais, dado que os dilemas ambientais se prendem não só nas condutas individuais, mas, também, nas formas de vivência enraizadas na sociedade.

A Educação Ambiental assume de forma concreta, seis objetivos: “a Consciencialização; a Aquisição de Conhecimentos; a Mudança de Atitudes; a Aquisição de Competências; a Capacidade de Avaliação; e a Participação (Almeida, 2002, pp. 23-24). Ainda segundo o mesmo autor, a Educação Ambiental assume a necessidade de recorrer a propostas diversificadas relativas a qualquer um dos objetivos referidos anteriormente, aquando a dinamização de projetos de intervenção no âmbito da Educação Ambiental. Ainda que, algumas destas propostas, possam não resolver efetivamente a problemática em questão, viabilizam um melhor entendimento da mesma, desenvolvendo também aptidões nas crianças. Deste modo,

“espera-se que a participação (...) em projetos de Educação Ambiental ao longo da escolaridade possa contribuir para se atingir um nível operacional de literacia, que corresponde igualmente a uma elevada competência para a acção (...) para além de acentuar de imediato a ligação direta entre o compreender e o agir, contribui para ultrapassar o sentimento de (...) impotência por norma manifestados na sociedade; (...) acentua a vertente da educação para a cidadania conducente ao respeito pelos valores democráticos” (Almeida, 2002, pp. 24-25).

Por sua vez, Edwards (1994, citado por Almeida, 2002) refere que a Educação Ambiental poderá articular três distintos constituintes, “a *Educação acerca do Ambiente* (conhecimento), *Educação Pelo Ambiente* (valores, atitudes e acção positiva) e *Educação no ou através do ambiente* (recurso)” (p. 29). Cabe, assim, aos distintos níveis de educação o desenvolvimento de projetos neste âmbito para potenciar o empenhamento das crianças, desenvolvendo a consciência e literacia ambiental das mesmas (Almeida, 2002, p. 29).

Roth (1992, citado por Almeida, 2002, p. 24) identifica três distintos níveis de literacia ambiental: o nível Nominal, o nível Funcional e o nível Operacional. No primeiro nível, principia-se a lucidez para as contrariedades ambientais, pretendendo-se o florescer do entendimento das mesmas e a aprendizagem de breves noções. Por sua vez, o nível Funcional desperta competências de análise, sintetização e avaliação de informações, manifestando o empenhamento

individual para a transformação de ocorrências, revelando um maior entendimento e assimilação das contrariedades. Já o nível Operacional procura responder às contrariedades ambientais específicas, requerendo uma grande dedicação e empenhamento por parte dos indivíduos. À educação formal compete trabalhar em prol da evolução do nível Operacional nas crianças, não se constituindo, contudo, como o “único agente de literacia ambiental”, sendo também incumbida essa missão, aos pais, restante família e comunidade local (Almeida, 2002, p. 29).

“O relacionamento com as famílias das crianças (...) constitui sem dúvida um dos aspectos mais estimulantes possibilitados pelos projetos de Educação Ambiental especialmente com crianças dos 3 aos 10 anos. Os pais devem, na medida das suas possibilidades, instituir-se como parceiros fundamentais dos projectos, tornando-se uma mais-valia que decorre do seu ciclo de interações sociais e políticas” (Almeida, 2002, p. 31).

As crianças têm um papel realmente significativo nas ações que melhoram o mundo e que promovem um desenvolvimento sustentável. A competência das crianças deve ser um fator a ter em consideração, atribuindo-lhes o direito à participação e o direito a ter vez e voz ativa. As crianças envolvem-se ativamente nos projetos, evidenciando uma imensa capacidade de (trans)formar as práticas inadequadas das suas famílias,

“as próprias crianças podem assumir o papel de agentes catalisadores de mudança ambiental, tanto no meio familiar como no meio social em que estão inseridas. Ser agente de mudança, significa que podem também ser as crianças a influenciar os adultos, de forma a que estes possam igualmente mudar atitudes e despertar para os problemas ambientais” (Almeida, 2002, p. 31).

Diariamente as crianças comunicam com os seus familiares sobre as suas vivências educativas, contando os acontecimentos do dia, o que mais gostaram de fazer, o que aprenderam, entre outros aspetos.

As crianças, nos primeiros anos, começam a revelar o despertar da sensibilidade para temáticas tão importantes como esta. Neste sentido, revela-se fundamental que o educador de infância dê primazia a atividades educativas que tenham significado para o grupo (Almeida, 2002). Assim, baseado nos interesses e necessidades das crianças, o profissional de educação deve trabalhar em prol de práticas sustentáveis, capacitando as crianças no entendimento das necessidades e contrariedades globais da sociedade. Cada vez mais, o educador de infância deve procurar trabalhar em comunhão com a política dos 3Rs: reduzindo e evitando a quantidade de desperdício, utilizando apenas os recursos estritamente necessários; reutilizando e dando

oportunidade a materiais que, na grande maioria das vezes, são considerados inúteis; e, inevitavelmente, reciclando e acrescentando novas possibilidades aos materiais, reaproveitando-os e dando-lhes um novo uso. Para além dos tão conhecidos 3Rs, Miller (1998, citado por Almeida, 2002) acrescenta um quarto R correspondente à recusa de consumo.

Assim, os Educadores de Infância devem assumir uma atitude pró-ativa e uma grande capacidade de resiliência ao assumir práticas educativas sustentáveis, que respeitem e não coloquem em risco o planeta.

A Educação Ambiental, por compreender uma imensa variedade de temáticas, exige do educador de infância uma atualização de saberes, sendo indispensável uma “constante actualização e de articulação de áreas do conhecimento muito diversas para uma efetiva compreensão dos problemas ambientais” (Almeida, 2002, p. 43). O Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade preconiza a abordagem em Educação Pré-Escolar de temáticas como a sustentabilidade, as alterações climáticas, a biodiversidade, a ética e cidadania, entre outras (Câmara et al., 2018).

O desenvolvimento de condutas que se coadunam com o ambiente e o despertar de uma atitude conhecedora em relação ao mesmo direcionam as crianças à operacionalização de atitudes favoráveis para o “exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Ressalva-se, deste modo, a importância de o educador de infância estabelecer um ambiente de aprendizagem ativa, onde os valores da liberdade, da cooperação, da empatia, do respeito, da partilha, da solidariedade, da perseverança, da responsabilidade, da tolerância e da dignidade estejam presentes, pois, segundo Hamachek (s.d., citado por Flores & Simão, 2009), “conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos” (p. 11).

Capítulo II – Metodologia de investigação ação

“É importante que os professores não se esqueçam que o lema “aprender fazendo” também se aplica a si mesmos, no que respeita à consolidação das competências de investigação”
(Máximo-Esteves, 2008, p. 121).

1. Uma abordagem de aproximação à metodologia de investigação-ação

A investigação caracteriza-se como basilar na prática quotidiana do profissional de educação, pois o questionamento sobre a sua prática revela-se como uma via pela qual consegue otimizar uma resposta aos desafios, questões e problemas inerentes à sua profissão. Ao profissional de educação compete uma atualização constante de saberes e a indispensabilidade de formação ao longo da vida, tal como já foi referido anteriormente.

A metodologia de investigação-acção é compreendida como um modo de “investigação social” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16). A sua definição compreende um vasto leque de “perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito” sendo “impossível compreender a complexidade implícita no conceito (...) através da definição de um só autor” (Máximo-Esteves, 2008, pp. 18-21). Para os autores Bogdan e Biklen (1994, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 19) esta metodologia caracteriza-se pelo levantamento de dados de forma sistematizada com o intuito de proceder a mudanças societais. Por sua vez, Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) define a metodologia de investigação-acção enquanto meio de entendimento de um contexto societal de forma a conferir melhorias na ação. Latorre (2005) refere que a mesma viabiliza o desenvolvimento profissional, na medida em que, adotando metodologias investigativas, o educador de infância desenvolve uma postura dinâmica que lhe possibilita sustentar e melhorar a sua prática educativa, e, conseqüentemente, das instituições e da Educação.

No decorrer dos estágios nos distintos contextos, a concretização do projeto de intervenção foi viabilizada através de uma aproximação à metodologia de investigação-acção. Assim, procurou-se revestir as ações de intencionalidade, analisando criticamente os seus intuitos e trilhando com as crianças “um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 8-9). Na perspetiva das autoras, durante o desenrolar das atividades, o educador de infância deverá proceder a um questionamento constante do que o seu grupo está a experienciar e a aprender, refletindo se o que planificou se adequa às suas intenções e o que poderia aperfeiçoar ou fazer de modo diferente. Estas interrogações possibilitam nortear “um processo em espiral de

planificação, acção, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Segundo a autora, o uso de sucessivos ciclos de análise possibilita “agir e usar a acção para a transformar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11), encontrando-se a metodologia de investigação-acção no “coração da mudança” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

As semanas iniciais de estágio revelaram-se fundamentais para conhecer o contexto, assumindo-se a observação como fulcral, dado que um olhar focalizado, consciente e desperto viabilizou o entendimento do ambiente educativo cooperante, permitindo que fossem identificados os interesses, necessidades e motivações do grupo.

A reflexão é entendida por diversos autores como sendo essencial para a docência, pois é refletindo que o profissional de educação não se deixa influenciar por ações pedagógicas rotineiras que, por consequência, perdem a intencionalidade educativa, para além de questionar as suas práticas e construir bases para ações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste sentido, a elaboração de reflexões sistemáticas, que convocaram os referenciais teóricos e viabilizaram um maior entendimento da prática, possibilitaram uma análise pormenorizada e crítica da mesma.

O processo de planificação foi sustentado pelas observações e reflexões efetuadas, surgindo como forma de responder aos interesses e necessidades do grupo, tendo sido dada voz às crianças, focalizando todo o processo educativo nas mesmas.

Capítulo III – Caracterização da instituição

“Os contextos em que a criança participa exercem uma grande influência na qualidade das experiências de aprendizagem, mediante o tipo de apoio e estímulo fornecidos. Dentro e fora de portas, diferentes experiências e descobertas são potenciadas, sendo fundamental valorizar o contributo singular de cada contexto” (Bilton et al., 2017, p. 160).

1. Contexto de Creche

1.1. Caracterização da Instituição

O estágio desenvolvido na valência da Creche decorreu no período de 19 de fevereiro a 13 de junho de 2019. A Creche cooperante pertencia à zona norte e era uma instituição de cariz não governamental sem fins lucrativos.

A instituição cooperante possuía capacidade para dar resposta às necessidades de 82 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos, e respetivas famílias. A distribuição destas crianças era feita por cinco salas de atividades educativas, uma de berçário, duas destinadas às crianças dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses de idade.

O Projeto Educativo da instituição era trianual (2017 – 2020) e intitulava-se “As linguagens da arte na creche”, no qual era dada particular relevância à estimulação da criança na sua auto-descoberta e na descoberta do outro e do mundo, através da arte, fomentando a sua individualidade e o seu potencial criador. O Projeto Educativo em foque assumia como propósitos o apoio no desenvolvimento integral das crianças através da valorização e do respeito pela individualidade das mesmas, e o auxílio aos pais na intensa tarefa de educar os seus filhos, conferindo uma parceria entre a Creche e a família.

“O ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 33). Neste sentido, importa referir que o espaço físico da Creche caracterizava-se por ser térreo e por se encontrar “organizado e equipado de modo a proporcionar conforto e bem-estar a crianças e adultos, oferecendo, simultaneamente, amplas oportunidades para a aprendizagem ativa” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 83).

A entrada contemplava um amplo átrio que se constituía um ponto central e oferecia às crianças uma diversidade de oportunidades de brincadeira pelos diferentes equipamentos que dispunha como estruturas de esponja, lagartas em forma de túnel, entre outros.

Tendo como ponto de referência a entrada no átrio, seguindo em direção à direita e atravessando um pequeno corredor também localizado à direita, encontrava-se a cozinha e o refeitório onde, tanto crianças como adultos, usufruíam das suas refeições. Do lado oposto ao refeitório era possível encontrar o balcão da secretaria e uma pequena sala destinada à coordenação.

À entrada da Creche, seguindo em frente o átrio, do lado esquerdo, alocava-se o berçário e, do lado direito, as quatro salas da Creche. Do lado direito existia, ainda, um corredor perpendicular ao corredor principal, onde se situavam os vestiários da equipa educativa, bem como uma casa de banho e uma zona de arrumação. O corredor principal possibilitava o acesso a todas as salas de atividades educativas e viabilizava uma saída para o espaço exterior.

Tal como referem Post e Hohmann (2011), “a zona exterior de recreio revela-se um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (p. 161). Deste modo, importa referir que todas as salas da Creche contemplavam grandes portas em vidro, permitindo uma fácil e imediata observação para o espaço exterior e, que por serem portas de correr, facilmente possibilitavam a permeabilidade entre o espaço interior e exterior. O espaço exterior da Creche caracterizava-se por ser um espaço verde, bastante amplo e que viabilizava às crianças a exploração e o contacto com a Natureza. O mesmo era apetrechado com diversos materiais que permitiam às crianças diversificadas oportunidades de jogo e de movimento. Assim, contemplavam-se no espaço exterior escorregas, baloiços, uma casinha de madeira, entre outros materiais.

1.2. Organização do ambiente educativo

A presente caracterização irá focalizar a descrição do espaço físico da sala de atividades educativas onde foi realizado o estágio, bem como dos materiais e da rotina diária do grupo de crianças.

Relativamente ao espaço é deveras “importante que as educadoras sintam que sua sala é atraente, bem organizada o suficiente para que todos sintam prazer e satisfação ao entrar nela a cada dia” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 40). Deste modo, no que respeita, às linhas orientadoras para a organização do espaço e dos materiais, nomeadamente à criação de ordem e

flexibilidade no ambiente físico, na sala existem áreas distintas de cuidados e de brincadeira, que se organizam segundo a abordagem High Scope e, como tal, conferem comodidade tanto às crianças como aos adultos.

Na parede do lado direito à entrada da sala de atividades educativas existia um espaço destinado às produções das crianças. Este local assumia-se como o ideal para a exposição das suas produções, visto que, no momento da entrega das crianças, os encarregados de educação podiam visualizar as produções dos seus educandos e para que a própria criança se sentisse valorizada. A sala possuía bastante luz natural devido às janelas de correr previamente descritas. O chão e as paredes eram revestidos a um material plástico de cor suave (linóleo) e os tetos pintados de branco.

“O apoio à abordagem sensoriomotora na aprendizagem das crianças consagra, enquanto estratégia privilegiada, a escolha de materiais que apelem aos seus sentidos e o proporcionar de espaço e materiais que favoreçam os seus movimentos, considerando critérios como a variedade em termos de escala, diferentes níveis físicos e áreas para acomodar diferentes tipos de atividade (jogo ativo e jogo tranquilo)” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 84).

A organização do espaço do contexto cooperante favorecia a abordagem sensoriomotora das crianças, existindo em sala múltiplos níveis físicos (estruturas de movimento como, por exemplo, escadas), bem como locais adequados a diferentes níveis de atividade. Existia, ainda, um espaço de chão livre “um centro aberto deixa as crianças verem quais são as atividades disponíveis na sala, (...) conseguem também chegar facilmente onde desejam (...), um centro aberto possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas” (Post & Hohmann, 2011, p. 105).

No que se refere às distintas áreas de interesse, em sala verificavam-se sete áreas: a área de acolhimento, a área da casinha, a área das construções, a área biblioteca, a área dos jogos, a área da motricidade e a área das expressões (plástica e musical).

Em relação à área de cuidados, esta situava-se à entrada da sala do lado esquerdo e possuía um chuveiro, e três sanitas e dois lavatórios adequados à altura das crianças. Era possível encontrar, na parte superior à localização das sanitas, um armário dividido por compartimentos devidamente etiquetados, onde eram armazenados os pertences relativos à higiene pessoal de cada criança. Na mesma área havia um muda-fraldas que integrava na sua lateral umas pequenas escadas, com vista a fomentar a autonomia das crianças, e, na parte inferior, continha pequenas

repartições etiquetadas, com o nome e fotografia de cada criança, que eram utilizadas para guardar os pertences da hora do sono de cada uma das crianças.

O mobiliário existente em sala, nomeadamente sofás, cadeiras e mesas, era todo à medida das crianças, porém a existência de mobiliário à medida do adulto tornava-se descurada e é preciso ter-se em consideração que “toda a sala (...) necessita de uma cadeira adequada para um adulto segurar ou confortar uma criança” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 41). Na sala de atividades educativas existia um grande armário embutido de apoio à organização do material. Nele encontravam-se alguns materiais, tal como a caixa com animais que, pela falta de espaço, estava neste armário. Contudo, encontrava-se ao nível do chão para que as crianças pudessem ter acesso aos animais autonomamente, sem necessidade de solicitar o apoio do adulto. Tal como referem Goldschmied e Jackson (2006), “as coisas devem ser guardadas, até onde for possível em prateleiras abertas, de forma que as crianças possam alcançar as coisas por si mesmas, ou ver o que está disponível e pedir o que desejam”, cabendo ao educador de infância o papel de facilitador da aprendizagem (p. 40).

No que diz respeito aos materiais existentes em sala, as crianças tinham a possibilidade de fazer uma utilização cruzada dos mesmos, sendo estes diversificados e em quantidade adequada aos seus utilizadores, à exceção da área da biblioteca, onde existia alguma carência de livros. Os materiais, no geral, estavam etiquetados e ordenados por tipo e encontravam-se ao alcance da criança.

No que se refere à rotina do grupo, a mesma possibilitava uma estruturação das experiências e transmitia tranquilidade às crianças pela previsibilidade de perceber o que iria acontecer em seguida (Anexo 1).

“A organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 84).

As rotinas viabilizam, desta forma, a criação de laços de confiança com o adulto, na medida em que as crianças sabem que as suas necessidades básicas serão correspondidas, permitindo um ambiente harmonioso, assegurando condições para que as crianças se envolvam ativamente na aprendizagem. Hohmann e Weikart (2009) corroboram esta ideia quando registam que as “rotinas (...) consistentes encorajam as crianças à participação activa, e dão-lhes um sentimento

de controlo e auto-confiança. Tais rotinas permitem às crianças anteciparem o que se passará a seguir...” (p. 594).

A rotina da sala integrava diversificados tempos de atividade, nomeadamente tempos individuais, e tempos de pequeno e grande grupo. Apesar de previsível, a rotina do grupo constituía-se também como flexível, o que beneficiava a autoconfiança das crianças, na medida em que auxilia “ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de creche era composto por 18 crianças com faixas etárias compreendidas entre os 2 e os 3 anos, dos quais 10 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. Importa, ainda, referir que no grupo não havia registos de sinalização de necessidades educativas especiais. Para além das crianças, o grupo era composto pela equipa pedagógica que se constituía pela educadora de infância cooperante e uma assistente operacional.

No que diz respeito à caracterização do grupo, por um lado, existiam crianças que, de uma forma geral, já demonstravam muita autonomia em relação à alimentação, conseguindo manusear os utensílios para a refeição e aos cuidados, conseguindo autonomamente satisfazer as suas necessidades fisiológicas sem o apoio do adulto. Por outro lado, existiam crianças que se encontravam noutras fases inclusivamente, algumas ainda se encontravam em processo de desfralde e que, por isso, ainda, careciam de algum apoio do adulto.

“Antes das crianças poderem assumir a responsabilidade pelas suas próprias atividades, elas necessitam de ter um sentido de si próprias enquanto pessoas distintas” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 257). Nesta linha de pensamento, no que concerne às competências pessoais e sociais, o grupo encontrava-se numa idade caracterizada pelo egocentrismo. De um modo geral, nas interações com os pares dentro da sala, existiam alguns conflitos que revelavam a dificuldade de se colocarem no papel do outro e de se descentrarem dos seus próprios interesses e necessidades. Ao nível linguístico, o grupo revelava um desenvolvimento na capacidade de se exprimir e de se fazer perceber através da linguagem verbal, existindo, ainda, crianças num processo evolutivo neste âmbito e que, por isso, se expressavam de forma menos compreensível.

A educadora de infância cooperante tinha como objetivos transversais do projeto pedagógico o desenvolvimento de diversos domínios como: a motricidade, a linguagem, a representação criativa, a noção precoce de quantidade e de número. Também eram definidos como objetivos a

estimulação da independência das crianças, da sua capacidade de concentração e da exploração de objetos (diferentes texturas, sabores, e assim por diante).

A sustentação da ação, no decorrer do percurso de estágio, baseou-se nos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças. Deste modo, o grupo demonstrou interesse nas áreas da casa e das construções, na escuta e exploração de histórias, no experienciar de diferentes materiais de expressão plástica, em cantar e aprender novas canções, e em contactar com a Natureza e o espaço exterior, embora o fizessem com pouca regularidade. No que se refere às necessidades, algumas crianças demonstravam dificuldades ao nível da partilha de objetos, alguma insegurança para exprimir as suas iniciativas e dificuldade de aguardar pela sua vez.

2. Contexto de Jardim de Infância

2.1. Caracterização da Instituição

O estágio em contexto de Educação Pré-Escolar decorreu numa instituição de cariz público, no período de 24 de setembro de 2019 a 24 de janeiro de 2020. Apesar da sua proximidade com a cidade, o contexto onde foi realizado o estágio não pode ser considerado urbano, pois, ainda, evidenciava traços rurais.

A instituição possuía uma capacidade de resposta para cerca de meia centena de crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, e respetivas famílias. A relação com as famílias era um fator privilegiado, promovendo-se a criação de laços, e de um clima de confiança e de diálogo que fomentavam a colaboração das famílias no quotidiano educativo.

Importa referir que existiam duas tipologias de serviços na instituição: a componente letiva que funcionava das 9h às 12h e das 16h às 14h, e a componente não letiva, apoiada por uma animadora social e duas assistentes operacionais.

No que concerne ao espaço físico da instituição, esta era bastante acolhedora, térrea e encontrava-se organizada para satisfazer as necessidades das crianças e dos adultos. Dispunha apenas de duas salas de atividades educativas, sendo que cada uma delas possuía uma casa de banho de apoio. Para além das salas de atividades educativas, existia um refeitório amplo comum a ambas as salas e um pequeno polivalente usado para a receção e entrega das crianças às famílias. A instituição ainda integrava uma pequena copa, uma vez que a existência de uma cozinha não se revelava essencial, dado que não eram confeccionadas refeições no local, pois estas

eram entregues por um Centro Comunitário. Por fim, existia um gabinete/escritório, uns pequenos arrumos e uma casa de banho para os adultos.

O espaço exterior desta instituição não contemplava uma ligação direta com a sala de atividades educativas, não sendo viabilizado um prolongamento entre os espaços interior e exterior. Desta forma, o espaço exterior não podia ser contemplado visualmente a partir da sala, embora as janelas permitissem a observação das condições climáticas. As “múltiplas funções do espaço exterior exigem que o/a educador/a [de infância] reflita sobre as suas potencialidades e que a sua organização seja cuidadosamente pensada” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). Pelo exposto, é importante compreender que o espaço pedagógico não se limita ao espaço de sala e que, portanto, o espaço exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer”, revelando-se fundamental o seu não esquecimento e o seu merecimento da “mesma atenção do/a educador/a [de infância] que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço exterior da instituição cooperante caracterizava-se por ser amplo, existindo duas grandes áreas “distintas”: uma área com um pavimento em cortiça e uma área de terra batida. Era um espaço rodeado de cedros e possuía algumas outras árvores, bem como duas mesas com bancos e um caixote do lixo. Este mesmo espaço estava apetrechado com equipamentos diversos e adequados a aguentarem as condições climáticas variáveis: uma casa com escorrega, um baloiço, um balancé e dois pequenos “cavalinhos-baloiço”, que ofereciam às crianças oportunidades de movimento. O espaço ainda tinha bicicletas e triciclos, que potenciavam, igualmente, o desenvolvimento motor das crianças. Para além do já referido, o espaço exterior contemplava uma área de areia, enriquecida com diversos materiais (baldes, pás e materiais de escavar, entre outros) e que favorecia e apoiava as experiências e o brincar lúdico das crianças.

2.2. Organização do ambiente educativo

À entrada da sala de atividades educativas existia um espaço com cabides, devidamente etiquetado, destinado aos pertences das crianças. No que diz respeito às linhas orientadoras para organização do espaço, a sala assumia tons entre o branco, o laranja e o amarelo. O chão era revestido por madeira castanha escura.

As principais janelas da sala eram viradas para um espaço interior, que possuía, por sua vez, janelas para o espaço exterior e que, portanto, permitia a entrada de alguma luz, no entanto, não se revelava como suficiente, tornando-se evidente que a sala carecia de luz natural. As paredes

possuíam um grande *placard* de cortiça, para que pudessem ser expostas as produções das crianças. A sala possuía um armário metálico, onde a educadora de infância guardava alguns materiais mais específicos para a realização de trabalhos manuais, tais como recargas de cola quente, tecidos, fitas, entre muitos outros.

A sala de atividades educativas carecia de mais área, dado que quando se encontram as 24 crianças e os dois membros da equipa pedagógica, as próprias crianças transmitiam que, por vezes, se sentiam apertadas, aquando o momento de acolhimento e de grande grupo. O espaço encontrava-se dividido em áreas de interesse distintas distribuídas de acordo se eram áreas de maior ruído ou áreas de maior concentração. As áreas de interesse existentes na sala eram a área da Casa; área das Construções; área da Plástica, que engloba a pintura, o desenho, a modelagem e o recorte e colagem; área da Escrita e Biblioteca; área das Ciências (Anexo 2).

No que se refere à rotina diária do grupo (Anexo 3), a mesma “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224), ou seja, proporcionava uma estruturação das experiências diárias do grupo, enquanto transmitia tranquilidade e segurança pela capacidade que oferecia às crianças de preverem os acontecimentos seguintes. Esta caracteriza-se, não só pela sua organização, mas também pela sua flexibilidade.

Às segundas e quartas-feiras as crianças tinham atividades dinamizadas por docentes externos, neste caso, a música e ginástica, respetivamente. O momento de descanso/sesta não era contemplado na rotina, pois a instituição pertencia à rede pública, no entanto, as crianças mais pequenas descansavam num pequeno colchão quando denotavam algum cansaço. As crianças do grupo, na sua grande maioria, já tinham interiorizada a rotina diária e, como tal, conseguiam antecipar o que se seguia. A rotina era, deste modo, consistente e integrava momentos de grande como de pequeno grupo, momentos de planeamento e de revisão.

2.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 24 crianças, sendo que 12 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, constituindo-se por quatro crianças de 3 anos, 13 crianças de 4 anos, seis crianças de 5 anos e uma criança de 6 anos. “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem nas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Indo ao encontro desta citação, o grupo privilegiava esta heterogeneidade no que à idade diz respeito, mas também em relação a outros fatores como os interesses e necessidades, e os níveis de desenvolvimento social,

emocional e físico. Não existiam crianças com carência de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Note-se que do grupo faziam também parte os elementos da equipa pedagógica que era, por sua vez, constituída pela educadora de infância cooperante e uma assistente operacional.

No que se refere à autonomia, a grande maioria das crianças apresentava um elevado grau, concretizando e satisfazendo as suas necessidades pessoais, como a higiene e a alimentação autonomamente. No entanto, existiam, ainda, crianças que requeriam, por vezes, alguma orientação do adulto nestas tarefas, muito porque ainda se encontravam, também, numa fase de adaptação à nova instituição.

Em relação às competências linguísticas, as crianças faziam evoluções notórias, dado o seu interesse pelo que acontece no mundo, colocando questões a si mesmas e aos adultos, conseguindo, desta forma, desenvolver as competências linguísticas que melhoravam substancialmente ao longo do tempo “A facilidade crescente com que as crianças mais novas se expressam através do discurso, ajuda-as a formar a sua visão única do mundo, de formas que muitas vezes surpreendem e divertem os adultos” (Papalia, et al., 2001, p. 322). Deste modo, a heterogeneidade do grupo conduz as crianças no estabelecimento de diferentes tipos de interações, tendo sido possível observar ajustes no discurso das crianças mais velhas, para que as crianças mais novas as conseguissem compreender. Neste sentido,

“a par da linguagem, a capacidade social das crianças pré-escolares, que se encontra em desenvolvimento (...) são também caracterizadas pela intencionalidade, o desejo de amizade, e a luta para resolver o conflito entre o “eu” e o “nós” à medida que as crianças de idade pré-escolar ganham experiência no lidar com estas questões, evidenciam uma competência social crescente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 572).

Relativamente às necessidades evidenciadas pelo grupo, estas centravam-se na resolução de conflitos autonomamente, no desenvolvimento da empatia pelo outro, na partilha de objetos, no respeito pelo espaço do outro, no estabelecimento de relações positivas, no trabalho cooperativo e no cumprimento de regras.

No que concerne aos interesses evidenciados pelas crianças do grupo, os mesmos prendiam-se com as áreas das construções e da casa, bem como na área das ciências e da expressão plástica. O grupo evidenciava interesse na exploração do espaço exterior, no entanto, após uma observação atenta e focalizada, constatou-se que as crianças faziam sempre o mesmo tipo de jogo

aquando o momento de exterior, ficando limitadas a brincar às apanhadas, a jogar à bola, e à utilização do escorrega e dos baloiços.

Pelo exposto, a necessidade em valorizar e potencializar o brincar no espaço exterior foi tida em consideração no decurso do estágio académico. Como tal, a finalidade primária da atuação pedagógica pautou-se pelo fomento de novas possibilidades do espaço exterior, permitindo o desenvolvimento da criatividade das crianças e proporcionando-lhes o contacto com materiais naturais e recicláveis, com vista a desenvolver valores que contribuam para um progresso da consciência ecológica.

Capítulo IV – Estratégias de intervenção pedagógica na Creche

“A imagem de criança competente (...) requer do adulto uma atitude constante de observação, de escuta, de questionamento e investigação para responder aos desafios das crianças e, simultaneamente, criar novos desafios e provocações que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os envolvidos no ato educativo” (Lino, 2018, p. 98).

1. Identificação da problemática

O presente projeto de intervenção pedagógica decorreu no ano letivo de 2018/2019, inserido no âmbito do estágio do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Através de uma prática reflexiva, isto é, através dos processos como a observação e reflexão, foi possível identificar as necessidades e interesses deste grupo de crianças. Deste modo, partindo das observações realizadas no contexto foi possível patentear-se que as crianças denotavam interesse pelo espaço exterior. Não raras as vezes, os elementos do grupo encostavam-se às portas de vidro que davam acesso para o referido espaço para que o pudessem contemplar.

No primeiro dia de estágio, quando entrei na sala e me sentei junto do grupo, foi logo possível compreender o interesse pelo espaço exterior.



Figura 1 – Observação do espaço exterior

Nome(s) da(s) criança(s): M

Idade(s): 2 Anos

Data: 19/02/2019

Momento do dia: Acolhimento

Registo: Juntei-me ao grupo no momento de acolhimento, onde a educadora de infância e as crianças cantavam a “canção dos bons dias”. Sentei-me e ouvi o primeiro comentário do M: “hoje está solinho, quero ir brincar lá para fora Susana!”.

Assim, apesar do entusiasmo e interesse das crianças pelo espaço exterior (Figura 1) verificou-se que eram poucas as vezes que o frequentavam. Para além do referido, foi possível constatar-se que, por diversas vezes, as crianças questionavam a equipa pedagógica sobre a ida para este espaço, como comprovado pela seguinte nota de campo, referente a 26 de março de 2019.

Nome(s) da(s) criança(s): D

Idade: 2 Aos

Data: 26/03/2019

Momento do dia: Lanche da tarde

Registo: No momento do lanche o D olhava pela janela do refeitório para o espaço exterior pela janela do refeitório. Eu recomendei que ele comesse o pão que tinha na mão. O D focou o seu olhar em mim e, enquanto comia o pão, questionou-me:

D: Vamos lá para fora Patrícia? Os chapéus?

Patrícia: Eu não sei se vamos, mas tu queres ir lá para fora?

D: Sim, brincar com aquele carro grande e com os meninos.

Este questionamento conduziu à reflexão e consideração de que este era efetivamente um interesse que as crianças apresentavam, revelando vontade em procurar novos desafios no espaço exterior.

Para melhor compreender e poder contextualizar a ação educativa, questionei a educadora de infância cooperante acerca da sua opinião sobre a minha intenção pedagógica de delinear um projeto de intervenção que aumentasse o tempo de contacto das crianças com o espaço exterior, dado que o mesmo se constitui “um contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças” (Bilton et al., 2017, p. 87). A educadora de infância cooperante corroborou com a proposta apresentada.

O projeto teve como principal propósito investigar de que forma o aumento do tempo de contacto com o espaço exterior proporcionando diversas experiências significativas favorece a descoberta, as escolhas e o brincar, conduzindo à sensibilização das crianças ao nível ambiental. Assim, foram projetados os seguintes objetivos pedagógicos:

- Criar oportunidades de brincadeira, exploração e movimento;
- Explorar sensações;
- Promover o contacto com a Natureza;
- Sensibilizar para a necessidade de cuidar do ambiente;

- Criar oportunidades para que as crianças se expressem, através das diferentes áreas de expressão.

O Projeto Pedagógico da Creche intitulado “Brincando e aprendendo com a Arte na creche” estabelecia como objetivo primordial a condução da criança na compreensão do mundo que a rodeia. Desta forma, com vista a desenvolver este projeto de intervenção e indo também ao encontro do Projeto Pedagógico da Creche, a mestranda delineou as seguintes estratégias:

- Valorizar o espaço exterior;
- Reorganizar o espaço exterior de forma a acrescentar possibilidades de experimentação e de descoberta;
- Explorar materiais naturais recolhidos no espaço exterior;
- Construir materiais para o contexto com recurso a materiais de desperdício;
- Dinamizar e desenvolver propostas educativas nos diversos domínios de educação artística.

2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

A descoberta da pequena abelha

Nome(s) da(s) criança(s): D, DS, F

Idade(s): 2 Anos

Data: 04/04/2019

Momento do dia: Brincadeira no espaço exterior

Registo: No momento da ida ao espaço exterior aproximei-me de um pequeno grupo de crianças. Este estava deslumbrado com uma observação que fizera de pequenos animais. O grupo observou uma borboleta e foram a saltitar atrás dela na tentativa de chegar tão alto quanto a borboleta voava. Pouco depois de me aproximar observamos uma pequena abelha que pousou numa flor.

F: A bubueta voa alto (rindo e saltando).

DS: Eu também consigo chegar alto assim, olha F (e saltitava).

D: Olha, olha ali, é uma abelha! (apontando com o dedo).

(A abelha pousou na flor.)

D: Agora pousou, pois foi Patrícia?

Patrícia: Sim D. Vocês sabem porquê que a abelha pousou na flor?

F: Não... eu não sei. Porquê?

Patrícia: A abelha pousou na flor para recolher um pequeno “pózinho” chamado polén que é para depois fazer um alimento que nós comemos. Sabem como se chama esse alimento?

DS: É o mel!

Patrícia: Pois é! A abelha vai fazer o mel para nós comermos. Vocês já provaram mel?

DS: Eu gosto! A mamã põe no pão.

F: Eu nunca povi.

Nome(s) da(s) criança(s): D, F

Idade(s): 2 Anos

Data: 04/04/2019

Momento do dia: Rotinas de higiene

Registo: No regresso para o espaço interior, enquanto aguardavam para pelo momento das rotinas de higiene das mãos, comentei com o D:

Patrícia: D, então lembras-te que animais é que vimos lá fora?

(A F, que me ouviu respondeu.)

F: Uma bubueta, não foi Patrícia?

D: E também foi uma abelha!

Patrícia: Pois foi! Vimos a borboleta e a abelha. Sabem como faz a abelha?

F: Mmmmméééé!

Patrícia: Isso é a óó... ó-velha F. A abelha faz ZZZZZ.

Após ter sido evidenciado o interesse das crianças por pequenos insetos, questionei-me sobre de que modo poderia apoiá-lo. O equívoco da F na onomatopeia da abelha conduziu a que fosse proposto um momento da atividade pedagógica para distinção de onomatopeias. Assim, após um diálogo com a educadora de infância cooperante foi delineada a realização da presente atividade como forma de reconhecer, valorizar e dar resposta a este interesse das crianças.

Intencionalidade educativa: Apoiar os interesses das crianças. Despertar os sentidos tato, paladar e audição.

Descrição da atividade: A atividade dividiu-se em quatro momentos distintos.

Num primeiro momento, em grande grupo, foi realizada a leitura de uma pequena história intitulada “Abelhas, borboletas e jardins”. Para a leitura da mesma construiu-se uma pequena abelha (Figura 2) como forma de convidar as crianças a entrarem na viagem da história durante o decorrer da leitura. Com recurso a materiais recicláveis, como uma lata de metal e tampas de iogurte, construiu-se a pequena abelha que tinha asas que se moviam.



Figura 2 – Material construído com recurso a materiais de desperdício

Posteriormente, em pequenos grupos, as crianças tiveram oportunidade de experienciar a pintura de uma abelha. Através do seu corpo e despertando o tato, as crianças experienciaram o carimbar do seu pé e o delinear das mãos para a realização da sua abelha.

Numa terceira parte da atividade, novamente em grande grupo, foi promovido um pequeno jogo “Adivinha os sons”. Com recurso ao computador, foi estimulada a audição das crianças, no qual estas deveriam reconhecer as onomatopeias que escutavam. Assim, a atividade em foco prendia-se com a escuta atenta das onomatopeias e posterior associação ao respetivo animal.

A quarta e última parte perspetivava o desenvolvimento do paladar, no sentido em que, no momento do lanche, foi dada a oportunidade às crianças de degustar o pão com mel.

Reflexão retrospectiva: Refletindo sobre esta atividade, de uma forma geral, considera-se que o grupo se mostrou interessado. A personagem criada para a história ajudou bastante, pois como movia as suas asas, acabou por captar a atenção do grupo.

Em relação à logística da atividade de expressão plástica há a salientar que se tornou mais complexa do que se havia perspetivado aquando a sua planificação. Isto porque as crianças tinham de tirar o calçado e as meias, colocar tinta nos pés, carimbá-los, secá-los e calçar-se novamente. Deste modo, teria sido melhor planificar este momento mais atempadamente pois o tempo tornou-se escasso, e apesar de esta ser em pequeno grupo, a falta de tempo não possibilitou uma comunicação/expressão à criança para revelar o que estava a acontecer e a sentir.

Nome(s) da(s) criança(s): L, D

Idade(s): 2 Anos

Data: 09/04/2019

Momento do dia: Aquando a realização da atividade de expressão plástica, enquanto pincelava com tinta os pés da L, o D comentava:

D: Olha Patrícia, olha o meu pé, eu já tirei o sapato e a minha meia!

Patrícia: Boa D. Tu conseguiste sozinho! A seguir és tu, sim?

L: D faz cóciguinhas (rindo) ... e é feesquinho!

D: E eu também quero fazer.

Algumas crianças revelavam, enquanto sentiam o pincel a tocar no pé, que sentiam cócegas, fazendo com que se rissem. Este tipo de atividades provoca habitualmente reações muito distintas, mas todo o grupo mostrou curiosidade em relação à experimentação da tinta que tinham nos pés. O momento de carimbar os pés nas folhas foi complicado, pois algumas crianças não se conseguiam equilibrar muito bem com um só membro inferior e, como tal, houve a necessidade de as amparar para que se sentissem seguras. Depois do carimbo do pé, algumas crianças constataavam que era o seu pé dizendo-o aos demais colegas, mostrando orgulho na sua produção.

Olhando reflexivamente para este segundo momento da atividade, considera-se que, apesar de terem sido seguidos os interesses do grupo e o mesmo ter sido recetivo e participativo no desenrolar da ação educativa, este momento deveria ter sido alvo de uma planificação mais cuidada. Deveria ter sido prevista a inclusão de outros materiais e outras possibilidades. A logística desta segunda parte da atividade foi complicada, o que leva a concluir-se que, como forma de possibilitar às crianças mais tempo para se exprimirem, este momento poderia ter sido repartido por 2 ou 3 dias. Para além do exposto, revelava-se pertinente a viabilização de uma intervenção diferente, por parte das crianças, que estimulasse a iniciativa das mesmas e a oportunidade de fazer escolhas. Poderia, por exemplo, ter-se oportunizado a possibilidade de escolher entre carimbar a abelha ou a borboleta. Ainda outra possibilidade passaria, por exemplo, por contornar o pé da criança e as mãos, e, em seguida, as crianças carimbarem os seus dedos como forma de colorir a pequena abelha. Desta forma, tornava-se possível o poder de decisão das crianças no que diz respeito à forma como realizariam a pintura e, também, no deliberar de cores a utilizar.

No terceiro momento da atividade pedagógica, o volume de som do vídeo estava baixo e, como tal, as próprias crianças faziam uma quebra momentânea no ruído, para conseguirem ouvir e perceberem de que animal se tratava, o que evidencia o interesse das mesmas na atividade dinamizada. As crianças mostraram-se entusiasmadas e foi notório o seu envolvimento, por exemplo nos momentos em que confirmavam que acertaram o animal, as crianças batiam palmas e gritavam “eeehh!”. Baseada neste entusiasmo, evidencio que o grupo, de forma geral, gostou

de realizar esta atividade de exploração de sons e que, portanto, a realização destes jogos é uma “forma de capitalizar os interesses manifestado pelas crianças nos sons que as rodeiam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 663). No que refere à distinção dos sons da ovelha e da abelha, as crianças fizeram-no de forma acertada, o que leva à suposição de que a resposta da F poderá ter sido apenas por distração ou mesmo por má compreensão.

No que se refere ao último momento da atividade, no lanche da tarde as crianças mostraram interesse e abertura à experimentação do mel no pão (Figura 3). Algumas lambiam apenas o mel, outras com o seu pequeno dedo passavam no mel e experimentavam levando o dedo à boca, outras ainda mordiscavam o pão. Apenas uma criança não quis experimentar o mel, tendo sido respeitada a sua vontade.



Figura 3 – Crianças a provar mel

Pintura com elementos naturais

Intencionalidade educativa: No âmbito do domínio da expressão artística foi viabilizada uma proposta com o intuito de dar continuidade à exploração das cores que as crianças vinham a realizar com a educadora de infância cooperante. Assim, foi proposto pela mestrande, uma exploração de diferentes materiais naturais para pintura, nomeadamente flor, maçã, laranja, limão, *kiwi*, tendo em vista proporcionar a exploração e experimentação dos materiais naturais através da pintura.

Descrição da atividade: Esta atividade dividiu-se em dois momentos.

O primeiro momento, em grande grupo, consistia na leitura de uma história sobre as cores “O bolinhas e o livro das cores”. A opção da história foi fundamentada pelo evidenciar do gosto das crianças na personagem principal do livro, que se chamava Bolinhas. Os objetivos desta primeira parte da atividade prendiam-se com a promoção de momentos de satisfação na escuta de histórias, promovendo um clima de apoio e de interações positivas, assim como a exploração das cores.

Posteriormente, em pequeno grupo, num segundo momento, foi dada a oportunidade às crianças de pintarem com recurso a elementos naturais, viabilizando a exploração e experimentação dos materiais naturais e das cores, promovendo o contacto com uma diferente técnica de pintura. Assim, as crianças puderam experimentar carimbos com os seguintes elementos naturais: flor, maçã, limão, laranja e *kiwi*.

Nome(s) da(s) criança(s): D, I

Idade(s): 2 Anos

Data: 16/04/2019

Momento do dia: Aquando a realização da atividade de expressão plástica

Registo: Enquanto realizavam a exploração dos elementos naturais o D comenta com a I:

D: Vou pintar de amarelo. Eu gosto do amarelo. E quero pintar com a maçã.

I: A I qê o axul e maçã.

D: Também vais pintar com a maçã?

I: Sim, azul.

(Enquanto o D pintava com a maçã de amarelo comentou:)

D: Também quero, vou pintar azul com este (referindo-se ao *kiwi*).

Reflexão retrospectiva: Apesar da projeção desta atividade pedagógica ter sido pensada para o contexto de espaço exterior, no dia da sua dinamização a chuva intensa não possibilitou a realização ao ar livre.

No que se refere à atividade, durante a leitura da história, as crianças foram interagindo, identificando as cores dos objetos presentes no livro e os próprios objetos. No desenrolar da segunda parte da atividade, foi viabilizada às crianças a possibilidade de tomar decisões, fomentando a sua autonomia, na medida em que procederam à escolha dos materiais naturais com que queriam pintar, assim como das cores. A nota de campo acima descrita evidencia as escolhas das crianças em relação aos seus intuitos e a sua vontade de experimentar determinado

elemento natural (no caso a maçã), aliando à mesma as suas cores favoritas (no caso da I o azul, no caso do D o amarelo).



Figura 4 – Atividade de pintura com elementos naturais



Figura 5 – Produções das crianças

Através dos registos fotográficos (Figura 4) podemos observar é possível evidenciar sinais do bem-estar e da implicação das crianças na proposta (Portugal & Laevers, 2018). Note-se que, enquanto criavam a sua produção (Figura 5), as crianças iam mencionando as suas preferências, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

Nome(s) da(s) criança(s): F, M

Idade(s): 2 Anos

Data: 16/04/2019

Momento do dia: Aquando a realização da atividade de expressão plástica

Registo: No decorrer da experimentação dos elementos naturais, após pintarem com a maçã, a F e a M revelam:

F: Agora queio pintar com a flor, é pequena e amalela, queio pintar de amalelo (mostrando-se entusiasmada e sorrindo).

Patrícia: Pinta F, tens razão esta flor é mesmo pequenina! Eu também gosto do amarelo.

M: A M também qué.

Patrícia: Boa M, pega na outra flor e pinta com o amarelo, o amarelo é a cor do sol!

F: Hoje não está sol (abanando com a cabeça).

Patrícia: Hoje o sol está escondido F, ele não quis aparecer!

Com o presente registo evidencia-se a vontade da F de experienciar o elemento natural flor, tendo ainda a criança deferido atributos sobre o elemento que pretendia experienciar. Assim, constata-se que “as experiências vividas em torno da exploração de elementos naturais (...) permitem adquirir informações acerca do mundo” (Bilton et al., 2017, p. 48). Refletindo sobre a

proposta pedagógica desenvolvida, para além do momento de exploração e da produção criativa das crianças, foi possível dar lugar à opinião e expressão das crianças, através do estabelecimento de um clima de comunicação.

Experimentação da areia

A presente atividade surge baseada na nota de campo abaixo descrita, no seguimento do interesse das crianças aquando o momento de brincadeira no espaço exterior, elucidando a exploração que as crianças faziam na terra (Figura 6)



Figura 6 – Exploração da terra

Nome(s) da(s) criança(s): M e D

Idade(s): 2 Anos

Data: 23/04/2019

Momento do dia: Enquanto brincavam no espaço exterior o M e o D vieram chamar por mim.

D: Patrícia anda ver, anda aqui ver (enquanto me puxava pela bata)!

Patrícia: O que encontraram?

M: Uma formiga!

D: Estou a esconder a formiga, sabes Patrícia?

Patrícia: Porquê?

D: Porque ela pica a mim.

Patrícia: As formigas picam?

M: Sim!

Patrícia: Já estiveste com uma formiga na tua mão?

D e M: Não... (escavando com a mão tentando abrir mais o pequeno buraco com o auxílio do M)

D: Uma joaninha estava neste buraco escondida aqui.

M: Olha aqui um pau!(oferecendo ao amigo o pau)

D: É um gancho para apanhar as formigas.

O D continuou na sua exploração retirando com as mãos a terra que existia em excesso, inserindo o pequeno pau no buraco.)

Para o desenvolvimento da atividade, foram colocadas duas grandes caixas no espaço exterior, onde se colocou a areia e os materiais para a exploração da mesma.

Intencionalidade educativa: Promover o brincar com elementos naturais (areia), enchendo e esvaziando, e apoiar as descobertas das crianças, possibilitando o contacto com espaço exterior.

Descrição da atividade: Em pequeno grupo, no espaço exterior, as crianças contactaram com o elemento natural (areia), proporcionado um momento de brincadeira. As crianças tiveram, assim, a oportunidade de experienciarem a areia, enchendo e esvaziando, num ambiente descontraído. Os materiais disponibilizados consistiam em garrafas (com o gargalo aberto) e um pequeno copo.

Reflexão retrospectiva: A presente atividade permitiu apoiar as interações das crianças através do estabelecimento de um clima positivo de diálogo. Assim, estabeleceu-se um momento onde as crianças livremente se puderam exprimir, comunicando os seus sentimentos, ideias e descobertas.

Através da exploração da areia foi também visível o estabelecimento de atitudes de cooperação das crianças com os seus pares. No decorrer da atividade, as crianças estiveram bastante motivadas e empenhadas, como evidenciam os registos fotográficos (Figura 7).



Figura 7 – Atividade de experimentação da areia

As crianças estimam “chapinhar (...), apreciando o aspecto e a sensação macia da areia (...) e as contínuas mudanças que ocorrem conforme lhes vão tocando, chapinhando, fazendo montes e vertendo” (Post & Hohmann, 2011, p. 147). A atividade revelou-se significativa, contribuindo para viabilizar o aumento do tempo de qualidade das crianças no espaço exterior. A nota de campo abaixo descreve e divulga as descobertas da pequena L em relação ao peso da garrafa após a ter enchido, bem como o apoio prestado pela mestrandia na sua descoberta. A mesma nota reflete, igualmente, a dificuldade sentida em terminar a atividade em pequeno grupo, dado o evidente interesse das crianças.

Nome(s) da(s) criança(s): L, D

Idade(s): 2 Anos

Data: 06/05/2019

Momento do dia: No decorrer da atividade pedagógica em pequenos grupos

Registo: Prestes a terminar a atividade, avisei as crianças de que a mesma estava a terminar:

L: Eu quero fazer outra vez isto.

D: Eu também quero.

(Enquanto diziam isto, a L agarrava a areia com as mãos para encher a garrafa e o D, observando-a, disse:)

D: Com o copo é mais melhor.

(A L continuou a encher a garrafa com a areia, em seguida, pegou nela.)

L: Isto é muito pesado.

Patrícia: Ui, mostra L (pegando na garrafa para comprovar). Tens razão L, é mesmo muito pesado!

L: Pois é porque já não cabe mais.

Patrícia: Pois não cabe, porque tu já conseguiste encher até cima L.

Patrícia: Gostaram desta atividade?

L: Eu gostei, mas só que eu quero fazer mais.

D: Eu gostei muito.

Patrícia: Agora temos de ir para dentro, para os nossos amigos também poderem vir fazer.

D: Ainda faltam mais minutos Patrícia.

L: Ainda não acabou, só mais um bocadinho.

D: Eu quero fazer muito!

Um dos objetivos desta atividade era apoiar o desenvolvimento de interações positivas e foi possível verificar as interações que as crianças estabeleceram entre si e com a equipa pedagógica. Assim, no decorrer da atividade foi estabelecido um clima de diálogo como evidencia o seguinte registo:

Nome(s) da(s) criança(s): DS, F

Idade(s): 2 Anos

Data: 06/05/2019

Momento do dia: Enquanto exploravam a areia, em momento de pequeno grupo

Registo: Questionei o DS sobre que material estávamos a explorar:

Patrícia: Onde costumamos encontrar este material?

F: Veio do chão da praia.

DS: É areia, na praia tem muita. Sabes Patrícia, ontem fui à praia com a minha avó Sabrina e o meu avô, mas o Nelito não foi. E eu não tinha prancha.

Patrícia: A sério D? Os teus avós levam-te à praia? Tu tens muita sorte D!

DS: Sim, é em Tomar que nós vamos e eu também brinco muito com a areia na praia.

Patrícia: Tu também costumavas ir à praia F?

F: Eu também vou à praia com o mano e ele fez um castelo grande de pincetas e pincepes!

Foi ainda possível observar que as crianças desenvolveram interações positivas e empáticas com os pares, envolvendo-se na atividade de forma cooperativa, sem quaisquer conflitos, explorando e brincando naturalmente com a areia. A partir do registo que se segue torna-se evidente uma interação de partilha de brincadeira, com a atitude empática da Ma para com o Mi, evidenciando o prazer das crianças em brincar com os pares.

Nome(s) da(s) criança(s): Mi, Ma

Idade(s): 2 Anos

Data: 06/05/2019

Momento do dia: Enquanto exploravam a areia, em momento de pequeno grupo

Registo: A Ma enche a sua garrafa com recurso ao pequeno copo, ao mesmo tempo que o Mi. Após ter observado que a Ma encheu o seu copo, o Mi volta-se para o Ma e diz:

Mi: Põe aqui, põe aqui.

A Ma apressadamente pega no seu copo e ajuda o amigo a encher a sua garrafa.

Os animais

A atividade surge como forma de contextualizar a visita das crianças à Quinta Pedagógica.

Intencionalidade educativa: A intencionalidade desta atividade prendeu-se com a promoção do contacto com o espaço exterior. Para além disso, teve o propósito de antever a visita à Quinta Pedagógica através da exploração das onomatopeias e da forma de locomoção dos animais. Foi proporcionado, igualmente, um momento de contacto com pequenos animais (grilos) como forma de sensibilizar as crianças para a necessidade de cuidar dos mesmos.

Descrição da atividade: A proposta pedagógica foi dinamizada em grande grupo no espaço exterior. Numa primeira fase, a mestranda apresentou o livro “As vozes dos Animais” através de uma pequena conversa com o grupo de forma a cativar a atenção das crianças para a história, prosseguindo, então, para a leitura da mesma. Posteriormente, seguiu-se o jogo de imitação dos animais, que se iniciou com a apresentação das regras e, depois, as crianças deram início à imitação dos animais (onomatopeia e modo de deslocação), partindo de uma fotografia que escolheram aleatoriamente.

Por fim, e para sensibilizar as crianças para a necessidade de cuidar dos pequenos seres vivos, foram apresentados dois grilos, procedendo-se ao diálogo relativo à alimentação dos mesmos, bem como de outros cuidados a ter.

Reflexão retrospectiva: A nota de campo que se encontra de seguida demonstra o entusiasmo e a curiosidade de uma das crianças na manhã da dinamização desta proposta pedagógica.

Nome(s) da(s) criança(s): DS

Idade(s): 2 Anos

Data: 14/05/2019

Momento do dia: Após a minha chegada à sala de atividades educativas

Registo: Ao entrar na sala de atividades fui interpelada por uma das crianças que me observou a chegar com uma caixa na mão.

Patrícia: Bom dia, meninos!

DS: Bom dia Patrícia. O que é isso? O que vamos fazer hoje (falando com entusiasmo e aos saltinhos)?

Patrícia: Hoje trouxe uma pequena surpresa! Mas já vamos descobrir o que será!

Deste modo, torna-se evidente que as crianças criavam expectativas sobre as propostas educativas que eram dinamizadas pela mestrandia. Ao analisar esta interação reflete-se sobre a pertinência das propostas desenvolvidas, que respeitam os interesses e motivações do grupo, e, como tal, “ao iniciarem actividades interessantes e com significado pessoal (...) as crianças aprendem coisas sobre o mundo físico, sobre si próprias e sobre os seus amigos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 577).

No que é relativo à atividade pedagógica em foque, esta surgiu como forma de contextualizar a visita à Quinta Pedagógica. Na planificação foi tomada a decisão de realizar a leitura no espaço exterior e em grande grupo por se considerar que este tempo “constrói nas crianças um sentido de comunidade” e como forma de potenciar a oportunidade de se construir “um reportório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 231).

Para a estagiária, a leitura da história revelou-se bastante exigente, no sentido em que o receio que as crianças dispersassem estava presente, dado o facto de o espaço exterior se compreender como um espaço imprevisível. Assim, a riqueza do espaço exterior e as oportunidades que o mesmo viabiliza fizeram, com que as estratégias de leitura fossem sendo adaptadas à medida que a história era lida, dando mais ênfase nas entoações para que o grupo não dispersasse, paralelamente à solicitação da participação das crianças na reprodução do som

de cada animal. A leitura em voz alta revelou-se uma excelente oportunidade de interação com o grupo (Figura 8).



Figura 8 – Atividade de leitura da história ao ar livre

Após o momento da leitura foi realizado um pequeno jogo, onde as crianças teriam de retirar uma carta e, posteriormente, imitar o som e a locomoção do animal presente na carta. Quando o D retirou a sua carta saiu-lhe o sapo e, quando a criança estava de regresso ao seu lugar na roda, manteve a forma de locomoção do animal, levando à reflexão que esta continuidade da imitação até ao lugar poderia estar prevista na planificação. Nesta fase da proposta pedagógica há a partilhar que, apesar do receio de as crianças dispersarem por se encontrarem no espaço exterior, o balanço da atividade pedagógica foi muito positivo. Conclui-se, portanto, que quando se planifica e se tem em consideração os interesses das crianças, de facto, estas envolvem-se e empenham-se na realização das propostas.

A última carta deste jogo foi de forma cuidada e propositada deixada para o final, para com ela introduzir a exploração dos pequenos seres. A F foi quem ficou com a última carta e mostrou-se um pouco triste, talvez por não ter gostado muito do animal que lhe calhou (o grilo). No entanto, foi proposto à F ir buscar uma surpresa que a formanda tinha levado. A F olhou para a mestrande e, ainda admirada, sorriu e estendeu a mão como forma de dizer “vamos”. A própria F entusiasmada apresentou aos amigos os grilos, dizendo que eram dois “glinhos”. Após a

apresentação, seguiu-se um momento de observação dos animais (Figura 9), onde as crianças demonstraram a sua curiosidade e foram fazendo reparos como “ele tem muitas patas”.



Figura 9 – Observação dos pequenos seres vivos: Grilos

Posteriormente, promoveu-se um pequeno diálogo, onde se conversou sobre a alimentação e os cuidados a ter com estes novos amiguinhos, como forma de responsabilizar as crianças para o cuidado que deve existir com os animais. Por fim, os pequenos animais foram alimentados, cantando de seguida, o que deixou as crianças extraordinariamente contentes. Estes animais permaneceram na Creche, e todos os dias, após o momento do acolhimento, o responsável do dia desempenhava o papel de cuidador dos mesmos, alimentando-os. Assim, relembra-se que é importante envolver as crianças na responsabilização por estes pequenos animais,

“animais de estimação (...) podem ser uma mais valia (...) desde que as crianças estejam envolvidas no seu tratamento e alimentação e que um ou mais elementos da creche estejam preparados para assumir a responsabilidade do seu bem-estar e dispostos a tomar conta deles aos fins-de-semana e durante as férias” (Goldschmied & Jackson, 1994, pp. 166-167, citadas por Post & Hohmann, 2011, p. 164).

Ao cuidar de pequenos animais as crianças idealizam o cuidar que os pais têm para com elas, que são, no fundo, os cuidados que, muitas vezes, acabam por representar quando brincam. Com os animais, existe responsividade contrariamente ao que acontece com os brinquedos, que

se traduz num maior envolvimento das crianças favorecendo uma maior compreensão sobre o cuidar e desenvolvendo noções de Educação Ambiental, nomeadamente a literacia Nominal, na medida em que cuidar de um animal, desperta nas crianças o princípio do entendimento de que os animais requerem, tal como os humanos, cuidados básicos e que, portanto, necessitam que cuidem deles e, consequentemente, da Natureza. Também ao nível das interações, essa responsividade do animal pode traduzir-se no desenvolver de ligações, que, numa fase inicial da construção da personalidade, certamente revertem em diversos benefícios, como por exemplo ao nível social, é promovido o desenvolvimento da empatia através da sensibilidade para com as necessidades do animal. Beneficia também a auto-estima das crianças, na medida em que as próprias vão conseguindo autonomamente alimentar os animais e desenvolvendo sentimentos de autonomia e competência. Pelo exposto, a presente proposta coaduna-se com o desenvolvimento de “uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo [e que fomentou] o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Exploração da massa e do arroz colorido

Intencionalidade educativa: Esta atividade pedagógica teve como propósito possibilitar às crianças um momento lúdico de experimentação e exploração livre, dado o seu interesse manifestado na proposta de exploração livre da areia e da água. Foi, deste modo, viabilizada a oportunidade de explorar o espaço exterior com materiais da área da casinha da sala de atividades educativas, contribuindo para o sentimento de que o espaço exterior é um prolongamento do interior.

Descrição da atividade: A atividade foi realizada em pequenos grupos no espaço exterior. Sendo disponibilizados os materiais da área da casinha e duas grandes caixas, uma com arroz colorido e outra com massa, para que as crianças possam explorar livremente no espaço exterior (Figura 10).



Figura 10 – Materiais para explorar

Reflexão retrospectiva: Com esta atividade pedagógica pretendia-se tornar o espaço exterior num prolongamento do interior, permitindo às crianças a oportunidade de explorar livremente os materiais. No decorrer da exploração, as crianças manipularam de diversas formas, enquanto umas cheiravam a massa e o arroz, outras como a F experimentavam (Figura 11).



Figura 11 – Momento em que a F prova a massa e o B cheira o arroz

As crianças exerciam as suas escolhas quanto às formas de explorar o material e como tal “ao agirem e tomarem estas iniciativas, as crianças ganham confiança em si próprias, como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 577).

No decorrer da atividade foi possível observar a criatividade que as crianças foram desenvolvendo nas suas realizações distintas e criações espontâneas. Durante a dinamização da proposta foi também possível observar um momento em que uma das crianças virou o seu prato

com massa, sentando-se no chão e apanhando cada massinha que lhe tinha caído (Figura 12). Quando outra criança viu o sucedido, abeirou-se e ajudou o amigo.



Figura 12 – Crianças a cooperarem mutuamente

Nome(s) da(s) criança(s): B, DS

Idade(s): 2 Anos

Data: 05/06/2019

Momento do dia: Brincadeira no espaço exterior

Registo: No decorrer do tempo de pequeno grupo as crianças exploravam a massa e o arroz colorido de diferentes formas. O B comenta:

B: Estou a fazer um bolo de batata (apontando para uma lona que tinha impressos diferentes legumes, sendo a batata um deles, presente no espaço exterior.)

DS: Também estou a fazer bolo (enchendo o seu prato com massa), mas o meu é de chocolate.

(Entretanto, o DS deixa cair o seu “bolo de chocolate” ao chão.)

DS: Oh caiu...

(O B. observou o que tinha acontecido e prontamente se sentou no chão ajudando o DS a apanhar.)

Desta forma, verifica-se que o desenvolvimento de atitudes de cooperação contribuem para o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a empatia e a entreaajuda. Foi gratificante a possibilidade de realizar observações destes momentos em que as crianças se ajudam mutuamente por iniciativa própria. Neste sentido, relembra-se que o brincar no espaço exterior possibilita o desenvolvimento de “diversas formas de interação social” e, como tal, este mesmo espaço revela-se o “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A proposta de brincadeira livre potenciou a iniciativa das mesmas, favorecendo a criatividade e imaginação, através do jogo simbólico. Por intermédio deste foi possível viabilizar a espontaneidade do grupo de crianças “que recria experiências da vida quotidiana, situações

imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

3. Avaliação do projeto de intervenção pedagógica

Findada a intervenção em contexto, importa concretizar um balanço das aprendizagens através de uma análise da documentação pedagógica, que segundo Lopes da Silva et al. (2016), auxilia o ato reflexivo e suporta o planificar e o avaliar. Segundo Parente (2015), avaliar afasta-se da visão convencional, onde apenas são consideradas classificações, existindo uma nova visão que se focaliza nos procedimentos. A avaliação apropria-se da “ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

O contexto de aprendizagem ativa estabelecido procurou promover um clima de relações autênticas, com interações apoiantes de escuta atenta, favorecendo a realização dos intuitos delineados para o projeto.

A chegada dos grilos à sala, e o diálogo sobre os cuidados específicos que os animais exigem, favoreceu a sensibilidade e o comprometimento do grupo para com os animais, bem como a importância de cuidar do ambiente.

Apesar de planeada uma atividade em que se iria reaproveitar a água para a rega do espaço exterior, a tinta utilizada na mesma acabou por inviabilizar a sua utilização. No entanto, as crianças foram sensibilizadas para, no seu quotidiano, fecharem a água aquando as rotinas de higiene, pela importância de poupar este recurso.

Embora não se tenha procedido a uma reorganização do espaço exterior, foram acrescentadas possibilidades de experimentação e de descoberta que o valorizaram, viabilizando a exploração de materiais naturais.

O projeto contribuiu efetivamente para a ampliação das oportunidades de vivenciar o espaço exterior e o alargamento do leque de possibilidades nele existente. Inicialmente eram observáveis pequenos conflitos que, com o decorrer do projeto diminuíram, evidenciando que a sua implementação reverteu em benefícios sociais para o grupo, nomeadamente o fortalecimento de competências empáticas e de entreaajuda, num clima de cooperação e partilha.

Nome(s) da(s) criança(s): F

Idade(s): 2 Anos

Data: 09/04/2019

Momento do dia: No momento das rotinas de higiene

Registo: A F conseguiu após a lavagem da cara, retirar a sua bata sozinha.

Patrícia: Muito bem F, vês até a bata tu já consegues tirar sozinha!

(A F sorriu.)

F: A L tirou a bata sozinha?

Patrícia: A L precisou de um bocadinho de ajuda, mas foi só para tirar uma manga, depois ela também conseguiu.

F: Eu já não pexixo da tua ajuda.

Proporcionar diversas oportunidades de se expressarem promoveu a iniciativa das crianças e os *feedbacks* viabilizados possibilitaram o desenvolvimento de sentimentos de autonomia, confiança e competência, tendo sido notório um fortalecimento da auto-estima, como pode ler-se na nota de campo acima descrita.

A concretização das propostas sustentada nos interesses do grupo ampliou o interesse das crianças. Assim, ressalva-se que as atividades de natureza exploratória contribuíram para ampliar o contacto das crianças com o espaço exterior, privilegiando o seu desenvolvimento, na medida em que é partindo da “ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, [que a criança] constrói novos conhecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). As crianças demonstravam expectativa nas atividades, lembrando, por exemplo, o comentário do DS (Figura 4), que me questionou imediatamente sobre o que se iria fazer, assim que a viu entrar com uma caixa. A expectativa demonstrada pelas crianças revela a sua curiosidade e vontade de “despertar para o esplendor da Natureza” assente “na base da ação pedagógica no exterior”, comprovando a pertinência e a adequação da intervenção pedagógica realizada (Bilton et al., 2017, p. 31).

As crianças tiveram oportunidades de expressarem iniciativa no decurso da exploração da areia, expressando: “Eu quero fazer outra vez isto”, “Eu gostei, mas só que eu quero fazer mais”, entre outros comentários. Adicionalmente, estabeleceram relações empáticas com os pares, desenvolveram a linguagem quando falavam sobre as suas ações, compararam quantidades e reconheceram mais e menos, enchendo e esvaziando os recipientes com a areia e água. Foram evidenciadas evoluções nos conceitos lógico-matemáticos como o peso “Isto é muito pesado” e os intervalos de tempo “Ainda faltam mais minutos”. No decurso das atividades de exploração, as crianças tiveram oportunidade de imitar, brincando ao faz de conta e a distinção das onomatopeias também possibilitou a exploração e imitação dos sons.

Capítulo V – Estratégias de intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros”

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 33).

1. Identificação da problemática

Decorrente no ano letivo 2019/2020, o presente projeto de intervenção pedagógica insere-se no âmbito do estágio do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Tendo como finalidade acrescentar novas possibilidades ao espaço exterior, viabilizar o contacto das crianças com o mesmo apoiando o seu brincar, favorecer a criatividade e propiciar o contacto com materiais naturais e recicláveis, com vista a desenvolver valores que contribuam para um progresso da sensibilização ecológica das crianças.

Foi possível constatar nas primeiras semanas em contexto o interesse pelo espaço exterior por parte das crianças, que nele ficavam motivadas e inspiradas. Algumas evidenciavam interesse em pequenos seres vivos (Figura 13).



Figura 13 – Interesse das crianças por pequenos seres vivos

Nome(s) da(s) criança(s): LC, AA, MJ, JM

Idade(s): 3, 4 e 5 Anos

Data: 08/10/2019

Momento do dia: Brincadeira no Exterior

Registo: Enquanto observava as crianças a brincar no espaço exterior, aproximei-me do L, que se encontrava com o olhar focalizado na terra.

LC: Descobri muitas formigas! Olha, olha! Estavam tantas formigas no burquinho! Eu fiz uma casa para elas!

Patrícia: Ai sim L? Queres contar-me como fizeste essa casa?

LC: Olha, foi com as minhas mãos (exemplificando o gesto das mãos fechadas).

(O L foi partilhar com os amigos a sua descoberta, e no caminho descobriu uma formiga maior do que as que tinha encontrado até então.)

LC: Encontrei uma formiganta (evidenciando entusiasmo e alegria com a descoberta)!

Patrícia: O que é uma formiganta L?

LC: Então, é uma formiga gigante!

AA: É... no outono há muitas formigas.

MJ: Nós (MJ e JM) encontramos uma teia. E uma aranha pequeninha.

(As crianças envolveram-se numa procura cooperada de pequenos seres vivos.)

Outras crianças envolviam-se na procura de elementos naturais, recorrendo a alguns utensílios existentes no espaço exterior. Desta forma, a sua imaginação e criatividade encontrava-se em desenvolvimento (Figura 14).



Figura 14 – Momento de brincadeira livre

Nome(s) da(s) criança(s): MJ, Z

Idade(s): 5 e 4 Anos

Data: 03/10/2019

Momento do dia: Brincadeira no Espaço Exterior

Registo: A MJ e o Z encontravam-se com alguns utensílios aquando o brincar no espaço exterior (panelas/tachos já existentes na instituição educativa)

MJ: Z pode ir buscar uns pauzinhos pra mim? Eu queria fazer uma massinha!

Z: Eu vou buscar...

(O Z. volta e dão início ao “cozinhar dos alimentos”).

MJ: Já cozinhei os alimentos agora vou por no forno para ficar gostoso (enquanto coloca a panela por baixo da mesa do jardim.)

Outras evidenciam interesse pela Natureza e por elementos naturais, conforme fica facilmente patenteado através da seguinte nota de campo:

Nome(s) da(s) criança(s): MJ, LC, Z

Idade(s): 5 e 4 Anos

Data: 09/10/2019

Momento do dia: Brincadeira no Espaço Exterior

LC: (estendendo a mão dando a mostrar): Olha encontrei uma raiz, vamos plantar e ela até vai ficar muito grande.

Patrícia: Tu achas que ela vai crescer L?

LC: Ela cresce muito assim (esticando o braço na vertical), como as árvores cá de fora.

(Entretanto aproxima-se o MJ.)

Patrícia: Sabes o que é isto MJ?

MJ: Não.

Z: É uma raiz comprida!

Patrícia: O LC disse que a raiz cresce muito, acham que cresce?

Z: Eu acho que sim Patrícia.

O desenho deste projeto de intervenção foi suportado numa abordagem construtivista, baseando-se na crença de que as crianças são ativas, competentes e capazes, fomentando a aprendizagem ativa e colaborativa, e envolvendo as crianças de forma motivadora. A criança deverá assim ser “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Isto significa que é dada à criança vez de participar ativamente no seu processo de construção de oportunidades significativas, sendo escutada, salvaguardando os seus interesses e necessidades, de modo a que o ambiente educativo lhe forneça segurança e conforto.

O desenho do presente projeto de intervenção pretendeu ampliar as oportunidades e experiências ao nível do espaço exterior, procurando investigar, de que forma o enriquecimento do referido espaço e o aumento do tempo de contacto das crianças com o mesmo favorecem a

sensibilização para a preservação do meio ambiente. Assente num trabalho de aproximação à metodologia de investigação-ação tornou-se fundamental delinear os seguintes intuítos:

- Promover a aprendizagem ativa das crianças;
- Criar oportunidades de brincadeira e de exploração;
- Dinamizar o espaço exterior, acrescentando novas possibilidades;
- Promover uma mudança de atitudes, comportamentos no que diz respeito à preservação e proteção do ambiente;
- Sensibilizar para a Educação Ambiental.

O tema aglutinador do agrupamento incidia na construção de práticas de “Sustentabilidade”, intitulando-se de “Ambiente e Sustentabilidade – O que podemos fazer?”, procurando que a comunidade educativa, para além da compreensão da importância de preservar o planeta, adote práticas de reutilização e redução de consumo. Com vista ao desenvolvimento do projeto de intervenção e indo ao encontro do Projeto Curricular de Grupo, bem como do tema do agrupamento, foram delineadas as seguintes estratégias:

- Valorização do espaço exterior;
- Acréscimo de possibilidades de experimentação e de descoberta;
- Criação de uma cozinha de lama;
- Criação de uma horta biológica;
- Exploração de materiais naturais;
- Construção de novos materiais, com recurso a materiais de desperdício a partir da política dos 3 R's (reutilizar, reduzir, reciclar).

2. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

“Um dia de tempestade”

Nome(s) da(s) criança(s): L, A

Idade(s): 4 e 5 Anos

Data: 16/10/2019

Momento do dia: Momento posterior ao lanche da manhã

Patrícia: Vamos brincar lá para fora?

L: A chuva molhou, está tudo molhado por isso não podemos ir brincar.

Patrícia: Porque não podemos ir brincar lá para fora A?

A: Porque está chuva e quando chove não podemos ir.

A presente proposta pedagógica surge fundamentada na nota de campo acima descrita, que evidencia claramente que as próprias crianças não consideram a possibilidade de brincar no espaço exterior quando chove. Assim, após a análise reflexiva da presente nota de campo, foi promovido o diálogo com a educadora de infância cooperante, que corroborou com os intuítos da mestrande e, como tal, procedeu-se à concretização de uma pequena feira de outono, na qual foi possível angariar fundos monetários para proceder à compra de capas impermeáveis para cada criança poder brincar no espaço exterior mesmo quando está chuva.

Intencionalidade educativa: Experimentar o espaço exterior com manifestações climáticas diferentes das habituais.

Descrição da atividade: Após o momento de acolhimento e em grande grupo foi realizada a leitura da história “Um dia de Tempestade”. Para dar início à leitura da história, a mestrande utilizou uma estratégia utilizada habitualmente pela educadora de infância cooperante que consistia em cantar uma música e, em seguida, repeti-la em “surdina”.

Captada a atenção das crianças, foi estabelecido um diálogo e explorada a capa do livro, tendo as crianças sido interpeladas a desenvolverem as suas previsões sobre o que achavam que a história iria abordar, sendo questionadas ainda sobre o que era uma tempestade.

Nome(s) da(s) criança(s): DG, AA, GL

Idade(s): 4 e 5 Anos

Data: 08/11/2019

Momento do dia: No decorrer da proposta pedagógica

Registo: No decorrer da atividade pedagógica, durante a exploração da capa do livro, questionei as crianças:

Patrícia: Um dia de tempestade? Mas o que é uma tempestade?

DG É um travão que faz assim pummm e tem os raios!

AA: Um dia de chuva.

GL: E de muito frio...

Em seguida, já no decorrer da leitura da história (Figura 15), a mestrande recorreu à utilização de um gorro, um cachecol e umas luvas, objetos que a personagem da história ia partilhando com os

amigos, e, por isso, à medida que a leitura avançava, os agasalhos eram igualmente repartidos pelas crianças.



Figura 15 – Atividade de leitura em grande grupo

Após a leitura da história e um diálogo com as crianças sobre a mesma, como forma de assimilação e revisão foi proposto às crianças que vestissem os seus impermeáveis para poderem experienciar o espaço exterior com chuva. As crianças manifestaram-se empolgadas e contentes pelo facto de lhes ser dada tal oportunidade. Posteriormente, as crianças dirigiram-se ao espaço exterior, onde puderam brincar num dia de chuvoso (Figura 16).



Figura 16 – Contacto com o espaço exterior com diferentes manifestações climáticas

Reflexão retrospectiva: O recurso à estratégia usada pela educadora de infância cooperante contribuiu para início à atividade pedagógica, captando a atenção das crianças através de algo que já lhes era familiar.

A nota de campo acima descrita evidencia a participação das crianças que partilharem as suas opiniões e conceções sobre um dia de tempestade, tendo este momento sido fundamental para que as crianças sentissem os seus conhecimentos valorizados, como forma de as motivar para a escuta da história.

No decorrer da leitura da história, apesar de se recorrer à estratégia de partilha com as crianças para as envolver e cativar para a escuta da mesma, algumas crianças a quem se atribuiu os agasalhos manifestaram de forma mais efusiva o seu contentamento com os demais colegas, o que acabou por causar alguma “distração” momentânea. Assim, deve ter-se em consideração que, mesmo que as intenções sejam as melhores, nem sempre as estratégias utilizadas se revelam as mais adequadas.

Nome(s) da(s) criança(s): Z, MJ

Idade(s): 4 e 5 anos

Data: 08/11/2019

Momento do dia: Após a leitura da história

Registo: Enquanto vestiam os impermeáveis, observei o Z e a MJ

MJ: Vamos mesmo lá para fora chovendo?

Patrícia: Sim, vamos mesmo! Tu queres ir?

Z: Eu quero! Olha eu já vesti o meu... é fixe!

MJ: Eu também quero. Estou vestindo o meu e vamos correr na chuva, não é (rindo alegremente)? Ué, Patrícia, nós vamos mesmo poder brincar lá fora. Na chuva?

Patrícia: Sim! Vamos mesmo MJ!

Z: Sim e eu vou correr muito na chuva!

MJ: E eu vou também.

A presente nota de campo evidencia o contentamento e a admiração da MJ em poder brincar no espaço exterior, bem como a previsão do Z, que faz planos para o seu brincar, referindo a intenção de correr na chuva.

Fazendo uma apreciação geral da proposta, a oportunidade de experienciar um dia de chuva no espaço exterior da instituição revelou-se para as crianças algo fora do comum e provocou emoções de contentamento e admiração. O grupo mostrou-se entusiasmado, como também é possível depreender da nota de campo descrita, o que poderá ser revelador da adequação da proposta aos seus interesses. Para além disso, a possibilidade de poder proporcionar um momento em que as crianças experienciaram o espaço exterior num dia de chuva, revelou-se importante, na medida em que foi possível testemunhar a alegria das crianças com tal surpresa e favorecer o entendimento das crianças no que respeita a diferentes manifestações climáticas. Deste modo, como refere Bilton et al. (2017), não é possível permanecer alheio às gargalhadas e manifestações das crianças quando se encantam com o ambiente natural. Apesar de Portugal ser detentor de um clima moderado, nem sempre as crianças podem usufruir de uma maior interação com o espaço exterior, tendo vindo a acentuar-se “nos últimos anos a um declínio (...) do brincar

ao ar livre, que foi progressivamente substituído por atividades estruturadas em espaços fechados (...), diminuindo o tempo de aventura (...) na Natureza” (Neto, 2020, p. 154).

Assim, fomentar a ligação com a Natureza e o experienciar do espaço exterior revela-se basilar, sendo de extrema importância e até algo urgente que os profissionais de educação reflitam acerca do espaço exterior, nomeadamente sobre as oportunidades que o mesmo presenteia, bem como o uso que as crianças lhe oferecem. É esse “o primeiro aspeto a ter em conta na promoção de ambientes educativos ao ar livre” (Bento, 2020, p. 11), para que essencialmente seja remodelado de modo a que as crianças possam usufruir dele construindo “conhecimento através das suas próprias iniciativas e interações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 437), desenvolvendo, por consequência, um maior entendimento sobre o mundo envolvente.

“Julieta, vamos proteger a floresta?”

Intencionalidade educativa: Proporcionar um momento de diálogo através do confronto com registos fotográficos, promovendo um momento de reflexão, viabilizando o desenvolvimento do pensamento crítico e sensibilizando as crianças para a importância de preservar o património natural envolvente.

Descrição da atividade: O desenvolvimento da seguinte proposta surge no seguimento de uma observação das crianças a brincar no espaço exterior, que com tubos de cartão se divertiam, batendo nas árvores como forma de fazer cair pequenas sementes (Figura 17).



Figura 17 – Crianças a bater nas árvores com os rolos de cartão

Neste seguimento, foi viabilizada, em grande grupo, a leitura da história “Julieta vamos proteger a floresta?” do livro “Planeta Limpo”, de Filipe Pinto. Seguidamente procedeu-se a um

diálogo que promoveu a reflexão crítica das crianças, pelo confrontar dos seus registos fotográficos enquanto brincavam no espaço exterior.

Nome(s) da(s) criança(s): LC, ML, AA, DA, AS, Z, GI

Idade(s): 3,4 e 5 Anos

Data: 12/11/2019

Momento do dia: Após o momento da leitura da história “Julieta vamos proteger a floresta?”

Registo: Confrontei as crianças com os registos fotográficos retirados na semana anterior, nos quais as crianças batiam com uns tubos de papel nas árvores, fazendo cair as sementes.

LC: Os meninos estavam a fazer maldades.

ML: É feio, não se deve.

AA: Faz mal às árvores.

(Durante o diálogo questionei se as crianças se recordavam de uma pessoa que era amiga das árvores e que aparecia na história.)

DA: O senhor que estava na floresta.

AS: O guarda.

AA: O guarda da floresta.

Z: O meu avô é guarda das florestas.

Patrícia: É Z? E o que achavam se nós tivéssemos também um guarda para cuidar do nosso espaço exterior? Apanhar o lixo, ver se os meninos não batem nas árvores, nem arrancam flores... Gostavam de ter?

AA: Qualquer menino pode chamar a atenção de quem faz mal à Natureza?

Patrícia: Sim AA, o que achas da ideia?

AA: Sim, é uma boa ideia.

GL: Já sei... pode ser o responsável. Ter uma pessoa na nossa escola a dizer aos meninos as coisas erradas é muito boa ideia.

Reflexão retrospectiva: A nota de campo supracitada evidencia o momento reflexivo que foi promovido, no qual o grupo foi incentivado a pensar sobre o seu comportamento relativamente à forma como trataram a Natureza. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal, usam a linguagem para lidar com as ideias e com os problemas concretos que, do seu ponto de vista, são realmente importantes. Deste modo, a mestrandia procurou aferir a opinião do grupo proporcionando um ambiente de aprendizagem ativa, em que a linguagem da criança reflete as suas perceções pessoais, os seus pensamentos e as suas preocupações. Pelo exposto, este momento revelou-se uma oportunidade de partilha, onde a voz de cada criança foi atentamente

ouvida e registada. Esta conversa permitiu ao grupo ter a perceção de que o que fizeram não tinha sido o mais correto. Atente-se por exemplo no LC, que refere que “fizeram maldades”.

Quando sugerida a ideia da nomeação de alguém responsável por vigiar o espaço exterior e este tipo de comportamentos que não beneficiam a Natureza, o grupo mostrou-se entusiasmado com a ideia, dando de imediato a sugestão de ser o responsável do dia a exercer esse cargo. A opinião das crianças foi tida em consideração e o responsável do dia ficou encarregue de vigiar os comportamentos dos demais amigos no espaço exterior, verificando ainda se o espaço se encontrava limpo. No sentido de verificar o comprometimento do grupo, a mestrande teve a iniciativa (sem que as crianças vissem) de espalhar algum lixo no espaço exterior. O resultado traduziu-se num trabalho de colaboração e entreajuda (Figura 18), pois algumas das crianças quiseram ajudar o responsável nesta tarefa, mostrando-se indignadas com a quantidade de lixo recolhida.



Figura 18 – Momento de entreajuda na recolha de lixo no espaço exterior

Aquando o regresso à sala de atividades educativas, vindos do espaço exterior, a responsável contou aos colegas o que tinha acontecido, que tinha encontrado muito lixo, sentindo-se muito feliz, pois tinha sido amiga do ambiente e tinha sido uma boa guardiã. Foi então que surgiu uma questão pertinente para as crianças: o responsável do dia é nomeado guardião de quê? As crianças deram sugestões que foram cuidadosamente registadas no quadro da sala com recurso ao giz. Assim, as sugestões recaíram em “guardião do planeta Terra”, “guardião do ambiente”, “guardião da floresta”, “guardião da Natureza” ou “guardião do exterior”. Foi, assim, promovida uma votação democrática (Figura 19), onde seria eleita a designação que arrecadasse mais votos, que foi “guardião do planeta Terra” com 11 votos.

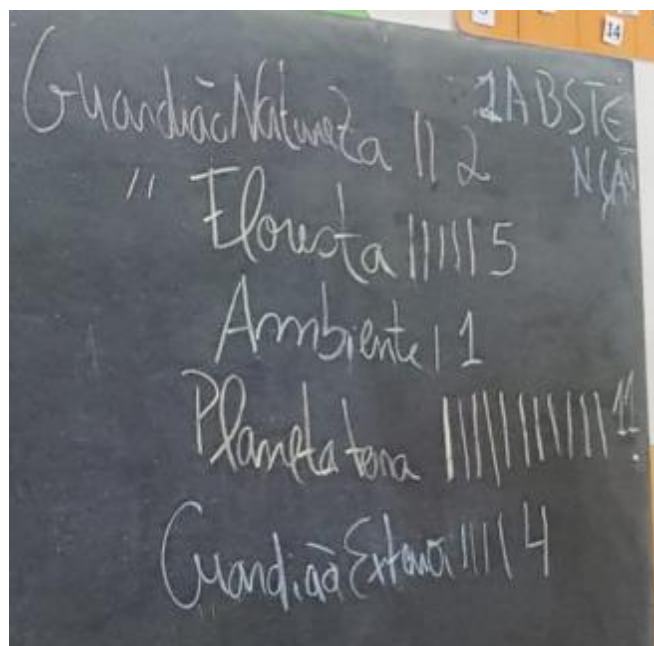


Figura 19 – Eleição democrática

A proposta desenvolvida estimulou, também, a iniciativa das crianças, que foram chamadas a participar dando o seu contributo, viabilizando a promoção de “valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36). Fazendo uma apreciação deste momento, o mesmo revela a escuta atenta por parte da mestrandia das opiniões das crianças, fomentando a sua participação e valorizando os seus pareceres. Assim, este momento constituiu-se promotor do desenvolvimento do entendimento de que todas as opiniões são importantes, mas que é necessário aceitar a vontade da maioria, dado que conviver “em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39).

Guarda florestal

Intencionalidade educativa: Com esta proposta pedagógica pretendeu-se promover um momento de grande grupo onde, através do diálogo com as crianças, foi viabilizada a oportunidade de reflexão e análise de atitudes que podem ou não colocar em risco a Natureza. Como forma de sensibilizar as crianças para a importância de preservar da Natureza foi, ainda, promovida a construção de um cartaz que refletia as opiniões das crianças. Por fim, fomentou-se a audição e interpretação da música “Floresta” do “Planeta Limpo”, de Filipe Pinto.

Descrição da atividade: Num momento em grande grupo foram disponibilizadas imagens de guardas florestais, para que as crianças analisassem qual a sua função, bem como qual a indumentária que utiliza. Posteriormente a esta análise por parte das crianças, foram disponibilizados pela mestranda alguns acessórios, nomeados pelas crianças (binóculos, farda, chapéu e o cinturão) para que o ao responsável do dia os utilizasse (Figura 20).



Figura 20 – Responsável do dia vestido com a indumentária de guarda florestal

Seguidamente, cada criança teve a oportunidade de escolher uma fotografia. As mesmas continham condutas, tais como atirar lixo para o chão, fazer fogueiras, cortar árvores, separar o lixo, apanhar lixo do chão, vigiar a natureza, entre outras. As crianças tiveram a oportunidade de falar sobre a sua fotografia, ponderando reflexivamente se o guarda florestal iria considerar uma boa ou má conduta, bem como se a atitude representada na fotografia iria ou não colocar a Natureza em risco.

A par deste momento de partilha, reflexão e escuta de opiniões, foi ainda desenvolvida a construção de um pequeno cartaz com as condutas de proteção que o guarda florestal aprovaria e as condutas que colocariam em risco a Natureza e, portanto, desaconselhadas pelo guarda florestal. Neste sentido, cada criança teve a oportunidade de declarar a frase que queria ver no cartaz (Figura 21) ao lado da sua fotografia. Para concluir a proposta pedagógica foi promovido um momento de exploração da música “Floresta” do “Planeta Limpo”, de Filipe Pinto.

Por fim, a interpretação da música “Floresta”, revelou-se um momento significativo, dado que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), o recurso à música proporciona nas crianças sentimentos de satisfação. Assim, foi possível comprovar a motivação das crianças para cantar, pois mesmo inicialmente não sabendo interpretar as frases, recorriam ao trautear da melodia, acabando rapidamente por conseguir interpretar a canção. Após o decorrer da proposta, no momento de espaço exterior, foi possível observar atitudes de cooperação e de colaboração entre as crianças (Figura 22), bem como o empenhamento das mesmas na missão de proteger o planeta. O guardião do planeta Terra contou com o apoio dos amigos na recolha do lixo que se encontrava no espaço exterior.



Figura 22 – Desempenho do papel de guardião do planeta Terra, e envolvimento e comprometimento das crianças

Aquando o retorno à sala de atividades educativas, o responsável do dia, guardião do planeta Terra, revelou vontade de mostrar ao restante grupo o lixo que havia encontrado. Deste modo, a formanda proporcionou a aproximação dos diferentes ecopontos, colocando-os num ponto central para que todas as crianças conseguissem observar e o responsável procedeu à separação dos resíduos (papel/plástico). Esta criança teve a oportunidade de partilhar e de se exprimir perante o

restante grupo (Figura 23), assumindo um papel ativo na aprendizagem respirando um clima de colaboração com os seus iguais.



Figura 23 – Partilha de conhecimentos do guardião do planeta Terra com os amigos

É possível, deste modo, constatar que “a aprendizagem pela acção não é uma estrada de um só sentido”, pois “os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 79). Esta proposta revelou-se essencial para um melhor entendimento, por parte da mestranda, da necessidade de potenciar uma maior abertura, como referem Hohmann e Weikart (2009), aos intuitos, pareceres e sentires da criança. Revelando a crença pedagógica na competência da criança, enquanto agente principal da sua própria aprendizagem, “adultos que compreendem a importância de apoiar as crianças em ação sabem que a motivação interna da criança cria uma força organizativa efetiva, quer dentro dela, quer na sala” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 35). O momento estabelecido foi enriquecedor tanto para as crianças como para a mestranda, visto que o envolvimento e a partilha de conhecimentos entre as crianças estiveram presentes, sendo, também, reveladores da adequação da presente proposta pedagógica aos interesses do grupo.

No dia seguinte à apresentação desta proposta pedagógica foi possível a elaboração do presente registo, revelador das potencialidades da mesma, do comprometimento do grupo e ainda do impacto que o momento espontâneo em que o responsável do dia anterior partilhou os seus conhecimentos sobre reciclagem.

Nome(s) da(s) criança(s): AA, JT

Idade(s): 4 e 5 anos

Data: 14/11/2019

Momento do dia: Quando se dirigiam para o almoço

Registro: O JT foi o responsável e guardião neste dia em que as crianças não foram brincar para o espaço exterior.

Patrícia: Hoje não vamos lá para fora, mas acham que um guardião do planeta Terra pode fazer alguma coisa dentro da nossa escola?

AA: Sim, pode regar as plantas!

JT: Sim pode, pode ver se os meninos gastam muita água na casa de banho quando lavam as mãos e também pode ver se separam o lixo no lanche.

Analisando o presente registo, considera-se que o momento espontâneo no dia anterior sobre a reciclagem de separação do lixo foi significativo para o JT, pela forma como refere que “pode ver se separam o lixo ao lanche”, evidenciando vontade de verificar se as crianças fazem a separação do lixo.

Ainda sobre a repercussão desta proposta pedagógica, dois dias depois da mesma acontecer, a criança que iria ser responsável do dia recolheu, com o auxílio dos pais, lixo que encontrou à porta da sua garagem quando vinha para a instituição, trazendo-o num pequeno saco para mostrar aos demais colegas. Além do exposto, a família da criança que realizou esta ação partilhou uma situação que evidencia o entusiasmo e o envolvimento das crianças em desempenhar o papel de guardião do planeta Terra.

“O Z. acordou a meio da noite a perguntar se já estava na hora de ir para a escola porque ia ser o guardião, e de manhã só dizia: *“mãe despacha-te para eu não chegar atrasado”*.”

Foi possível obter de forma clara um maior entendimento da importância fulcral da participação das famílias e que os profissionais de educação devem considerar e valorizar o contributo de cada uma delas, fomentando um bom relacionamento e um clima de diálogo. A longo prazo esse clima dará lugar a benefícios para a criança, na medida em que são viabilizadas partilhas entre encarregados de educação e educador de infância, que promovem um sentimento de conforto e segurança, para além de possibilitarem uma abertura para a partilha de determinados *feedbacks* que orientam e apoiam o trabalho do profissional de educação.

No dia em que o Z assumiu o papel de guardião do planeta Terra foi igualmente apoiado pelos demais colegas na recolha do lixo no espaço exterior e, tal como o amigo, também quis realizar um momento de separação dos resíduos encontrados nos devidos ecopontos (Figura 24).



Figura 24 – Segunda criança a apanhar o lixo no espaço exterior e a realizar a separação do lixo aquando o regresso à sala de atividades educativas

Construção da cozinha de lama

Como forma de compreender melhor a vontade das crianças e as suas preferências aquando o momento do espaço exterior, além da observação, a mestranda recorreu ao questionamento, pois, “para que o exterior funcione como um ambiente de aprendizagem de qualidade importa observar atentamente o brincar e procurar conhecer as necessidades das crianças” (Bento, 2020, p. 17).

Nome(s) da(s) criança(s): R, M, L, MJ, GL, JC, JM, AA

Idade(s): 3, 4 e 5 anos

Data: 22/10/2019

Momento do dia: Brincadeira no Espaço Exterior

Registo: Após questionadas sobre o que mais gostam de fazer quando estão no tempo de brincadeira no espaço exterior, as crianças responderam:

R: Gosto de andar de bicicleta e andar no baloiço.

M: Andar de baloiço, jogar e andar de bicicleta.

L: O que mais gosto de fazer é andar de bicicleta e de baloiço.

MJ: Gosto de brincar de pega-pega e andar no baloiço, no escorrega e também de bicicleta.

GL: Andar de bicicleta sem rodinhas porque eu já consigo, e brincar com os meus amigos às lutas de brincadeira, às escondidinhas e também às apanhadinhas.

JC: Gosto de jogar às apanhadinhas e brincar às corridas e às lutas a fingir com os meus amigos.

JM: Eu prefiro andar no escorrega e no baloiço e brincar nos cavalinhos.

AA: Eu gosto de andar de bicicleta, andar no baloiço e no escorregão.

A presente nota de campo evidencia as preferências das crianças aquando o tempo de brincadeira no espaço exterior, que se revelam muito semelhantes. Assim, o momento de escuta individual das crianças foi essencial para o entendimento das oportunidades que o espaço exterior disponibiliza, contribuindo para uma reflexão da mestrandia sobre as potencialidades deste mesmo espaço, sendo notória a carência de diversidade de oportunidades que o espaço revelava apesar da sua amplitude.

A construção da cozinha de lama aconteceu no dia 16 de novembro de 2019, e contou com o apoio e o envolvimento dos pais de ambas as salas de atividades educativas da instituição. Importa referir que o envolvimento das famílias só foi possível devido a um trabalho de preparação e informação das mesmas. Neste sentido, realizou-se previamente uma reunião durante a qual a mestrandia clarificou e partilhou as suas intenções ao realizar o projeto de intervenção, esclarecendo os pais da importância de as crianças passarem mais tempo no espaço exterior e pedindo a sua colaboração no apetrechamento do espaço, de forma a proporcionar novas oportunidades de aprendizagem. Interpeladas a prestar o seu apoio, as famílias mostraram motivação e empenhamento na transformação e melhoria do espaço exterior da instituição (Figura 25).



Figura 25 – Construção da cozinha de lama

O apoio dos pais passou não só pela construção, mas também pela cedência de materiais (paletes de madeira, uma banca de lavar louça, alguns utensílios de cozinha, eletrodomésticos avariados, ferramentas para a construção, entre outros). Neste dia foi também promovido o convívio, onde os presentes trouxeram alimentos para um lanche/almoço partilhado que decorreu durante o dia. As crianças que estiveram presentes fizeram questão de ajudar os pais na construção da cozinha, chegando os materiais necessários.

Pelo exposto, salienta-se o quanto foi compensador observar o empenhamento das famílias, e o modo como se mobilizaram e uniram para a construção da cozinha. Sem este envolvimento não teria sido possível a sua criação, dada a complexidade do trabalho em si, que exige saberes

específicos, os quais a mestrandia não possuía. Neste sentido, a mobilização das famílias assentou numa “atitude proactiva e otimista por parte da comunidade educativa” e contribuiu efetivamente para proporcionar “mudanças (...) na qualidade das experiências de brincar ao ar livre”, reforçando o espírito de comunidade e potenciando a “superação de obstáculos outrora entendidos como inultrapassáveis” (Bento, 2020, p. 23).

Plantação de bolotas

Intencionalidade educativa: Fomentar o desenvolvimento do espírito de observação da Natureza, desenvolvendo o pensamento crítico através de previsões sobre o que aconteceria com a sua bolota e sensibilizando as crianças para a importância de preservar o património natural. Promover o diálogo e a partilha democrática de opiniões, bem como o desenvolvimento da escuta, promovendo valores democráticos.

Descrição da atividade: A atividade foi realizada em grande grupo após o momento do acolhimento. Com o intuito de apoiar o desenvolvimento de interações positivas, bem como a análise da capa da obra “Jaime e as Bolotas”, foi promovido um diálogo sobre as opiniões que as crianças tinham acerca do título da história. Neste momento, as crianças puderam manipular uma pequena bolota, tendo ainda sido questionadas acerca do nome da árvore que dá as bolotas (carvalho). As crianças envolveram-se no diálogo, e apesar de não reconhecerem o carvalho como a árvore que dá bolotas, mostraram interesse em escutar a leitura da história (Figura 26).



Figura 26 – Leitura da história “Jaime e as Bolotas”

A história falava de um menino que insistentemente plantava diversas bolotas, apresentando as diversas fases do crescimento das mesmas. No entanto, apesar das insistências iam ocorrendo situações que inviabilizavam o crescimento seu crescimento (um cavalo que pisou o rebento, esmagando-o; uma cabra que comeu a árvore após germinar; umas crianças que treparam à

árvore quando ainda não era muito forte e partiram-lhe os ramos; um lenhador que cortou a árvore para fazer fogo e se aquecer), sendo que apenas uma se transformou num bonito carvalho, tendo o tempo passado pela personagem principal da história, que aparece envelhecido debaixo do carvalho ao lado dos amigos.

No fim da leitura foi novamente promovido um momento de diálogo com o intuito de aprofundar a compreensão da história apelando às crianças que analisassem as atitudes comportamentais de algumas das personagens, despertando o seu espírito crítico e sensibilizando-as para o cuidar e o respeito a ter com a Natureza, bem como o reconhecimento da necessidade de preservação. Num segundo momento, em pequeno grupo, as crianças tiveram a oportunidade de semear a sua bolota. Para tal, as crianças procederam à identificação (recorrendo ao desenho e/ou o seu nome) de um pequeno copo sementeiro, no qual procederam à plantação (Figura 27).



Figura 27 – Personalização do pequeno copo

Foram disponibilizados a cada grupo recipientes com distintos materiais naturais (pinhas, bugalhos, castanhas, bolotas), promovendo a procura e a escolha da bolota e o contacto com outros materiais naturais (Figura 28).



Figura 28 – Escolha e plantação da bolota

As crianças procederam, posteriormente, ao enchimento do seu pequeno copo com terra, semeando a bolota inicialmente selecionada e cobrindo novamente com terra. De seguida, as crianças pegaram no conta gotas e regaram as suas sementeiras (Figura 29).



Figura 29 – Rega com recurso ao conta gotas



Figura 30 – Elaboração das produções

Por fim, as crianças tiveram oportunidade de realizar uma produção (Figura 30 e Figura 31) sobre a “Sementeira da Bolota”, onde foi pedido que desenhassem o que achavam que iria acontecer à sua bolota. Tendo ainda sido possibilitado um momento em que as crianças puderam

partilhar a sua produção com os colegas, bem como as suas dificuldades e conquistas durante o processo (Figura 32).



Figura 31 – Produções das crianças: “Sementeira de Bolota”



Momento em que as crianças partilharam os desenhos com os amigos, referindo o que desenharam e ainda as suas dificuldades e conquistas durante o processo.

Figura 32 – Partilha das produções das crianças

Reflexão retrospectiva: A nota de campo abaixo descrita evidencia a capacidade de pensamento crítico que as crianças demonstraram, revelando ainda a sua sensibilidade ao avaliaram o comportamento das personagens da história, afirmando que não é correto subir às árvores e que só podemos cortar as árvores que estão doentes e que o guarda florestal autoriza. Deste modo,

evidencia-se o envolvimento das crianças que comunicavam entre si e se mostraram preocupadas com tais comportamentos.

Nome(s) da(s) criança(s): DI, AA, GL, AS, R

Idade(s): 4 e 5 Anos

Data: 20/11/2019

Momento do dia: No decorrer da proposta pedagógica

Registo: Após a leitura da história foi realizada uma reflexão/análise sobre o comportamento das crianças da história que subiam às árvores e partiam ramos, bem como sobre o comportamento do lenhador que cortou árvores para se aquecer.

Patrícia: O que fizeram as crianças aos ramos das árvores?

DI Elas, elas subirem e partirem os ramos.

Patrícia: E então isso é ser amigo do ambiente e do planeta Terra?

AA: Não, o que elas fizeram não é correto, porque nós não podemos estragar a Natureza, temos que cuidar.

GL: Patrícia o guarda florestal não ia autorizar este comportamento.

Patrícia: E o comportamento do lenhador? Vocês lembram-se do que ele fez?

GL: Ele cortou uma árvore para aquecer-se.

Patrícia: Pois foi, e o que é que vocês acham disso?

GL: Não se deve!

AS: O que ele fez não é certo.

R: Nós não podemos cortar árvores.

DI: Só podemos cortar as árvores doentes que o guarda autoriza cortar.

Deste modo, o pensamento crítico foi desenvolvido através do momento de análise/reflexão dos comportamentos, que conduziu a uma maior consciência das atitudes que não devem ter para com a Natureza. A forma como analisaram as atitudes das personagens revela o desenvolvimento de uma compreensão das atitudes de preservação a ter com a Natureza e conduz a mestrandas a acreditar que as crianças vão certamente mostrar-se preocupadas com as suas atitudes e com as atitudes dos outros para com o meio ambiente e o planeta em que vivem, tornando-se assim cidadãos comprometidos, conscientes e envolvidos na preservação do meio ambiente.

A seguinte nota de campo evidencia a forma atenta como uma das crianças escutou a história e quis partilhar o seu conhecimento prévio relativo à plantação.

Nome(s) da(s) criança(s): JC

Idade(s): 4 anos

Data: 20/11/2019

Momento do dia: Quando se dirigia para o almoço

Registo: O JC dirigiu-se a mim, tocou-me e iniciou o diálogo:

JC: Patrícia, eu estive atento a esta história.

Patrícia: Ai sim JC? Mas então conta-me lá, porquê que tu estiveste assim tão atento?

JC: Eu gostei desta história e por isso tive atento, agora vou querer plantar a minha bolota!

Patrícia: Quando viermos do espaço exterior vamos plantar as nossas bolotas, vai ser giro!

JC: Vou gostar muito, e depois temos que regar também, não é?

Patrícia: Sim, é verdade também precisamos de regar.

JC: Olha sabes Patrícia, o meu avô também tem uma horta e eu já vi ele a plantar lá alface.

Patrícia: Ai sim JC? O teu avô tem uma horta?

JC: Sim e eu ajudo ele a meter as sementes na terra e a regar também, por isso vou conseguir plantar a minha bolota, mas eu nunca plantei uma bolota Patrícia.

Patrícia: Claro que vais conseguir! Eu já vi que tu percebes muito sobre como plantar!

Este registo permite um maior entendimento da importância que a criança atribuiu à história. Deste modo, é possível compreender os sentimentos de empatia estabelecidos e o entendimento dos laços criados com esta criança, pois ela sentiu-se à vontade para confidenciar não só a forma como prestou atenção à história, mas também os seus conhecimentos sobre o assunto. O diálogo estabelecido promoveu um clima de escuta e atenção, “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e como tal o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27). Assim, através do presente registo é possível comprovar o clima de interação social positivo com estilo de comunicação baseado numa atitude de dar-receber, despertando nas crianças a vontade de aprender mais e de descobrir mais sobre a Natureza e os processos de plantação da bolota.

No decorrer da proposta de atividade em pequeno grupo, as crianças manifestaram o seu entusiasmo no momento da seleção da bolota entre todos os elementos naturais. Os restantes elementos naturais presentes também suscitaram a curiosidade do grupo e foi possível observar muitas crianças envolvidas na sua exploração. Esta exploração prende-se com o facto de as crianças terem curiosidade em relação aos elementos naturais

O momento de partilha das representações das crianças revelou-se uma mais valia para que as crianças se sentissem valorizadas e respeitadas. Revelando-se também um desafio na medida em que as crianças são confrontadas com outras possibilidades quando se deparam com os diferentes registos dos amigos. Todas as realizações são diferentes e a partilha das ideias e sentimentos aquando a realização do desenho conduz as crianças ao entendimento da existência

de vários pareceres e pontos de vista, cabendo ao educador de infância o estabelecimento de um clima de apoio e negociação.

Organizar a cozinha

Intencionalidade educativa: O intuito da proposta prendia-se com o viabilizar de um momento que proporcionasse a oportunidade de fazer escolhas, favorecendo a autonomia através da tomada de decisões. Foi ainda propósito da mesma potenciar atitudes de cooperação entre as crianças na tomada de decisões conjunta para proceder à organização dos acessórios da cozinha, fomentando o diálogo e a negociação.

Descrição da atividade: Em pequeno grupo, no espaço exterior, foram disponibilizados os materiais, alguns já existentes na instituição (panelas e tachos) e outros oferecidos pelos pais (colheres, garfos, facas, conchas, espátulas, escumadeira, pratos de madeira, copos reutilizados, balança, mais panelas e tachos, entre outros), tendo sido pedido às crianças que decidissem em conjunto com os amigos os lugares onde queriam ver os materiais da cozinha arrumados, organizando-os para que, posteriormente, pudessem brincar na cozinha.

Nome(s) da(s) criança(s): AA, MJ, Z, G, JC

Idade(s): 4 e 5 Anos

Data: 21/11/2019

Momento do dia: No decorrer da proposta pedagógica

Registo: Enquanto faziam a organização da cozinha no espaço exterior, as crianças comunicavam entre si:

AA: MJ, olha, estas taças são grandes e são de madeira.

MJ: É, até qui elas são uma gracinha né?

(Em jeito de resposta a AA sorriu para a MJ)

MJ: Olha, olha AA, esta tem buraquinhos (referindo-se à escumadeira), vou pendurar.

Z: Eu vou arrumar as facas, que tem muitas aqui...

G: Eu ajudo-te Z e também podemos guardar os garfos e as colheres.

JC: Não, eu arrumo as colheres!

Patrícia: Então como é que vamos resolver esta questão?

G: Eu é que ia guardar os garfos e as colheres com o Z, mas o JC pode arrumar as colheres e eu e o Z os garfos.

Z: Sim, mas o JC também pode ajudar a arrumar os garfos.

Reflexão retrospectiva: No decorrer desta atividade pedagógica as crianças foram deliberando sobre os sítios que achavam mais indicados para guardar os utensílios, que tinham sido gentilmente

cedidos pelos pais e alguns que já pertenciam à instituição. Inicialmente, na cozinha, apenas se encontravam dispostas pequenas caixas de madeira/gavetas, as quais permitiram a arrumação dos materiais pelos elementos do grupo (Figura 33).



Figura 33 – Organização dos materiais da cozinha de lama

Durante a proposta de atividade as crianças foram mantendo um diálogo harmonioso entre elas, falando das características de cada objeto e explorando os diversos utensílios e materiais, recorrendo aos sentidos (visão e tato), como revela a nota de campo acima descrita. Foi, igualmente, possível verificar as escolhas das crianças, nomeadamente do Z quando afirma “eu vou arrumar as facas”, e atitudes de colaboração e cooperação entre as crianças, como por exemplo quando o G refere “eu ajudo-te Z”, demonstrando que as atitudes de “cooperação entre as crianças surge[m] espontaneamente como estratégia para alcançar objetivos comuns” (Bilton et al., 2017, p. 87). Assim, as crianças envolveram-se de forma participada e cooperada na proposta, tomando iniciativa, como o exemplo da MJ que optou por pendurar os utensílios que

tivessem pequeno orifícios, bem como a de guardar todas as panelas e recipientes nas “gavetas” (caixas de madeira).

Conferir ao grupo a liberdade de fazer escolhas, favorecendo a sua autonomia e auto estima, levou a que ocorressem pequenos desentendimentos, pela multiplicidade de opiniões. Sendo “a maior predisposição para cooperar, quando as crianças brincam ao ar livre, não significa que tal seja um processo simples, exigindo a mobilização de competências empáticas (compreender o ponto de vista da outra pessoa), negociação e compromisso” (Bilton et al., 2017, p. 88). Deste modo, quando interpeladas acerca da forma como iriam resolver a questão, existiu o recurso à negociação por parte das crianças, o que por sua vez conduziu a que os pequenos desentendimentos fossem facilmente ultrapassados.

Refletindo sobre a proposta, patenteia-se que foi possível a viabilização de um clima apoiante, onde foram considerados os “ingredientes da aprendizagem activa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 162), tendo a proposta promovido uma oportunidade de qualidade no espaço exterior, favorecendo o contacto das crianças com um “contexto social rico, onde emergem diferentes oportunidades de interação e partilha” (Bilton et al., 2017, p. 87).

Os adultos colaboradores nas capacidades das crianças têm gosto em proporcionar-lhes momentos em que as mesmas “possam experimentar o impacto e a potência das suas próprias ideias e intuições”, contribuindo para que as crianças se sintam valorizadas no exercício da sua agência e favorecendo o desenvolvimento de sentimentos de competência nas mesmas (Hohmann & Weikart, 2009, p. 80).

Brincar na cozinha

Intencionalidade educativa: Proporcionar um momento de brincadeira livre na cozinha de lama presente no espaço exterior, alcançando os seus intuitos e explorando o espaço exterior com recurso aos mais diversos elementos naturais (como folhas, paus, terra) para brincar.

Descrição da atividade: A proposta de atividade pedagógica foi realizada em pequenos grupos de seis elementos, decorrendo em diferentes dias ao longo de uma semana. As crianças puderam experienciar um momento de brincadeira ao ar livre, mantendo-se em contacto com a Natureza e com elementos naturais.

Reflexão retrospectiva: A opção de proporcionar às crianças um momento de brincadeira e exploração em pequeno grupo foi intencionalmente pensada por o mesmo se constituir um “tempo destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e à resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 229). A proposta pretendeu promover o desenvolvimento da criatividade das crianças, a tomada de iniciativa e a capacidade de tomada de decisões, assim como o fomento do desenvolvimento de um clima de interações positivas, de partilha e cooperação.

Nome(s) da(s) criança(s): AA, Z, TS, DI, B, S

Idade(s): 3, 4 e 5 Anos

Data: 03/12/2019

Momento do dia: Quando se iniciou o momento em pequeno grupo

Registo: As crianças revelaram as suas intenções, fazendo o planeamento.

AA: Eu vou fazer um bolo.

Z: E eu quero fazer uma sandwish.

TS: Eu vou fazer uma sandwish com o Z.

DI: Vou fazer comida, arroz com frango batata e cenoura.

B: Vou fazer peixe e morangos de sobremesa.

S: Vou fazer batata frita arroz, feijão preto e picanha.

Com este registo torna-se clara a multiplicidade de escolhas que as crianças fazem, que revelam muito dos seus intuitos e das suas vivências pessoais. Assim, é possível denotar a agência destas crianças que “agem nos seus próprios interesses, escolhas e planos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 252). Atente-se, por exemplo, à AA que revelou a vontade de fazer um bolo. Dado que neste dia a AA fazia anos, este seu intuito poderá revelar a vontade da criança de festejar o seu aniversário com os amigos, algo que acabou por se concretizar (Figura 34).



Figura 34 – Festejo do aniversário da AA com os amigos

Tal como defendem Hohmann e Weikart (2009), “o planeamento quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo” (p. 229). Analisando o planeamento da S compreende-se que as opções que a mesma toma para a brincadeira refletem as suas vivências e as suas origens, no caso eram brasileiras.

Pelo exposto, o processo de planear desenvolvido no decorrer da proposta contribuiu para que as crianças estabelecessem os seus objetivos, sendo sido possível durante a brincadeira espontânea observar o seu envolvimento para conseguirem atingir os planos de ação delineados. Neste sentido, o planeamento possibilitou que as crianças tivessem “o controlo sobre os desafios que se colocam, e sobre a forma como lidam com eles” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 255). Saliente-se que a inexistência de regras pré-definidas fomentou a liberdade de pensamento e o desenvolvimento do espírito crítico das crianças, na medida em que as mesmas formularam autonomamente as suas ideias. Desta forma, foi estimulada a autonomia das crianças, desenvolvendo a sua criatividade e a capacidade imaginativa, pois as crianças ao revelar inicialmente as suas intenções “imaginam qualquer coisa que ainda não aconteceu, e começam a perceber que algumas das suas próprias ações podem fazer com que essa coisa aconteça” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 250).

Revela-se pertinente ter em consideração que as crianças, ao colocarem em prática as suas ações, envolvem-se em processos extremamente ricos de criatividade, atribuindo sentido e significado aos mais diversos utensílios e materiais. Atente-se, por exemplo, à AA que revelou a

intenção de fazer o bolo, ao qual juntou seis pequenos paus que encontrou no espaço exterior para que servissem de velas. Deste modo, reflete-se que os elementos naturais oferecem às crianças inúmeras possibilidades e desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento integral. Espontaneamente as crianças recorrem aos materiais naturais que o espaço exterior lhes oferece, conectando-se de forma simples com a Natureza e, por conseguinte, tendo um melhor entendimento do mundo que as rodeia. Assim, pretendeu-se dar espaço para que as crianças contactassem com o espaço exterior, explorando os seus recursos (materiais naturais) com vista a desenvolverem o seu brincar e aumentarem o seu reportório de experiências significativas ao ar livre em comunhão com os demais pares.

A manipulação dos utensílios e dos materiais naturais contribuiu para que as crianças conseguissem alcançar os seus objetivos e, através do jogo simbólico e das representações mentais que o mesmo exige, foi favorecido o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, foi possível observar várias ações no decorrer do brincar das crianças (Figura 35), como encher, esvaziar, mexer, agitar, misturar, alisar, entre outras, numa variedade de experiências vivenciadas em que as crianças referiam que cozinhavam sopa, canja, arroz de feijão preto, batatas fritas, bolos, panquecas, tostas, café, e assim por diante.



Figura 35 – Brincadeira livre das crianças no espaço exterior

Toda esta exploração levou a uma promoção da fantasia imaginativa das crianças. Assim importa referir que nesta atividade

“mais do que o resultado ou produto da experiência educativa, frequentemente hipervalorizado nas atividades de interior, no exterior, a atenção centra-se na forma como a experiência é vivida (...) Neste contexto, adultos e crianças têm a oportunidade de mostrar diferentes facetas das suas personalidades, que dificilmente são visíveis no espaço interior,

promovendo-se assim uma maior proximidade e conhecimento nas relações” (Bilton et al., 2017, p. 89).

Refletindo sobre esta proposta, a mesma revelou-se uma experiência muito positiva para as crianças e contribuiu certamente para o desenvolvimento saudável das mesmas revertendo em benefício a vários níveis: social, cognitivo e linguístico. Ainda a forma livre com que as crianças foram desafiadas a brincar, a explorar e a desenvolver as suas intenções (Figura 36) conduz a mestranda a acreditar que as mesmas desenvolveram boas memórias para que num futuro próximo, quando questionadas sobre “quais são as recordações que tens da infância?”, estes momentos façam inevitavelmente parte da resposta.



Figura 36 – Brincadeira livre das crianças no espaço exterior

3. Avaliação do projeto de intervenção pedagógica

Os profissionais de educação devem ser capazes de recolher dados de forma eficaz para que, posteriormente, reflitam sobre os mesmos e, desta forma, redirecionem a sua intervenção educativa, ajustando-a à realidade do grupo. Assim, as diversas formas de registo utilizadas revelam-se basilares para a compreensão das especificidades e acontecimentos em contexto, permitindo um melhor entendimento do desenvolvimento e das particularidades de cada criança. Note-se que as diferentes formas de registo e documentação pedagógica sustentam a evolução e a avaliação do projeto de intervenção pedagógica desenvolvido.

No decorrer do estágio o recurso à observação foi fundamental por possibilitar uma melhor adequação e planeamento de “propostas que partindo os interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11). Para além disso, a observação revelou-se “um meio privilegiado de recolha de informação”, que complementada com as notas de campo, possibilitou que a informação e os episódios marcantes não fossem esquecidos (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). A reflexão revelou-se como uma ferramenta essencial para a transformação da prática, dada a capacidade de a reajustar e modificar.

O recurso aos registos fotográficos, ao áudio e ao vídeo possibilitaram à mestranda a criação de memórias que reconstituíram e tornaram compreensível o processo educativo, visto que reuniam “momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo”, complementando a compreensão do contexto e das crianças, focalizando o olhar e o modo de observação da criança sob várias perspetivas (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14).

Os *feedbacks* da família foram também uma forma de recolher informações das crianças, assumindo-se a partilha dos mesmos essencial para um maior entendimento dos sentimentos e das vontades das crianças. Assim, a valorização e o envolvimento das famílias viabiliza uma maior abertura para que seja possibilitada a partilha destes mesmos *feedbacks*. Neste sentido, torna-se pertinente relembrar o registo da mãe do Z (acima descrito na proposta de atividade 3), em que a mesma partilha com a mestranda o entusiasmo e a motivação desta criança para ser guardião do Planeta Terra, tornando-se evidente que o projeto foi significativo para a criança.

Como forma de assinalar o fim do estágio e, portanto, dar por concluída a intervenção da mestranda, foi disponibilizado a cada criança um pequeno saco de tecido (Figura 37) que, posteriormente, pode ser decorado.



Figura 37 – Sacos decorados

Para além da decoração, cada criança escolheu uma frase que revelasse de que forma se iriam comprometer a ajudar o planeta. Após a entrega destes sacos às crianças surgiu um novo

feedback, revelador de atitudes de proteção e sensibilização das crianças pelo cuidar da Natureza. Assim, a mãe do D partilhou um registo fotográfico acompanhado do seguinte comentário “quando o teu filho aprende bem a lição”, que evidenciava a recolha do lixo pela criança no saco que lhe foi oferecido (Figura 38). Um outro *feedback* de uma mãe (Figura 39) não só evidencia o sentimento de competência desta criança em relação aos conhecimentos que desenvolveu sobre o ambiente, como também apoia a compreensão do impacto do projeto pedagógico desenvolvido, contribuindo para a avaliação do mesmo.



Figura 38 – *Feedback* dos pais

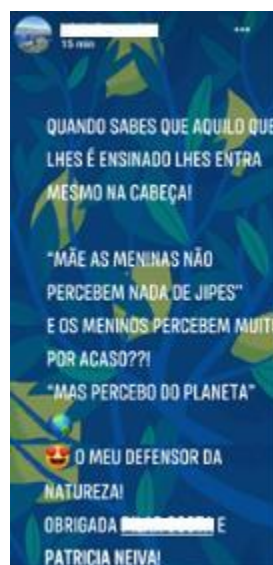


Figura 39 – *Feedback* dos pais

Com vista a uma última partilha do *feedback* das famílias procede-se à partilha do momento em que os pais levaram a criança ao parque (Figura 40) e esta se demonstrou seriamente preocupada com a poluição do parque, bem como da cidade. A criança avançou para a recolha do lixo existente nas redondezas, envolvendo, também, o irmão mais novo. Deste modo é possível comprovar que as crianças demonstram o entendimento de atitudes de proteção do ambiente e da Natureza, revelando o respeito pelos mesmos e demonstrando a sua sensibilidade com a necessidade de preservação. É, ainda, notório o envolvimento do irmão desta criança que, de forma espontânea, observando as atitudes do irmão, se aliou também na recolha, demonstrando a capacidade de mobilização que as crianças detêm. Neste mesmo sentido, Folque et al. (2017) registam que “são as crianças que melhor garantem a sustentação no tempo de práticas sustentáveis, num constante exercício de cidadania que se quer global” (p. 82).



Figura 40 – *Feedback* dos pais: Recolha de lixo no parque

Uma nova partilha realizada pela educadora de infância cooperante revela que findada a Prática de Ensino Supervisionada a 24 de janeiro de 2020 ainda foi possível sentir repercussões do projeto pedagógico desenvolvido em março no desfile de Carnaval. A profissional de educação revelou que na preparação do desfile apenas foi pedido pelo contexto que os fatos fossem construídos e não comprados, evitando o consumo desnecessário e o dispendio económico das famílias. Foi possível verificar que algumas das escolhas das crianças evidenciaram o tema da Natureza (

Figura 41), encontrando-se inclusive um guardião do planeta Terra ao “serviço da proteção da Natureza e do Ambiente” (Figura 42).



Figura 41 – Fatos de Carnaval



Figura 42 – Fatos de Carnaval: Guarda florestal

Assim, ao longo do seu desenvolvimento, de um modo geral, as crianças mostraram-se recetivas às propostas de atividades pedagógicas, o que se poderá traduzir numa resposta pertinente e adequada da mestrandia às necessidades e interesses do grupo.

No que se refere aos objetivos propostos na fase inicial, a fim de investigar de que modo o aumento das oportunidades de contacto das crianças com o espaço exterior favorece a sensibilização para a preservação do meio ambiente, pode afirmar-se que foram alcançados, tendo em consideração as evidências supramencionadas. Ressalva-se que somente não se concretizou a criação da horta biológica devido às dificuldades económicas e de se arranjar material. Porém, as dificuldades foram contornadas com a criação de uma estufa na sala de atividades educativas. Este novo elemento enriqueceu o projeto, dado que as crianças tiveram a oportunidade de semear as bolotas e pequenas sementes de alface e tomate, assumindo a responsabilidade de cuidar das suas plantações. O intuito desta estufa era que, após a germinação das sementes, estas fossem plantadas na horta biológica, quando se reunissem condições para a sua construção. Com este objetivo em mente iria permitir-se um maior entendimento das crianças relativamente ao tempo que as sementes demoram a germinar e todos os cuidados inerentes a este processo de plantação, até ser possível verificar o crescimento dos legumes e frutos.

Assim, verifica-se que o considerável aumento do tempo de contacto com o ar livre e a realização de experiências no mesmo contribuiu para potenciar o desenvolvimento da sensibilização das crianças relativamente às questões ambientais.

Considerações finais

“O princípio da aprendizagem ativa é extensível aos processos de desenvolvimento profissional dos adultos, reconhecendo-a enquanto via privilegiada para a análise de crenças e assunções pessoais acerca da educação e da aprendizagem” (Hohmann, 1997, citado por Araújo, 2018, p. 86).

O estágio constituiu-se uma oportunidade única de vivenciar contextos distintos, que possibilitaram desenvolver e edificar a identidade da mestranda enquanto futura educadora de infância. Tal oportunidade, revelou-se essencial para uma maior compreensão de vários aspetos, tais como: a importância de uma articulação entre a teoria e a prática; o desenvolvimento da capacidade reflexiva da mestranda; entendimento da importância do trabalho em equipa; a assimilação dos benefícios de uma maior abertura às famílias, compreendendo-as, incitando à sua participação, valorizando os seus talentos e a diversidade cultural existente. O estágio favoreceu uma postura de pesquisa e questionamento, possibilitando, o alargamento de novos horizontes, despertando uma maior consciência da importância de investir continuamente na formação com vista à melhoria das práticas pedagógicas.

No decorrer deste percurso foram, como espectável, sentidas algumas dificuldades que se prendiam, sobretudo, com a escolha das estratégias a utilizar na abordagem às questões de sensibilização para a Educação Ambiental. Porém as dificuldades começaram a dissipar-se, após a observação dos comportamentos das crianças, quando batiam nas árvores do espaço exterior. Esta observação e posterior reflexão, impulsionou o trabalho realizado no âmbito da Educação Ambiental. Existiram alguns contratempos facilmente ultrapassados, como a não realização da horta biológica devido à falta de apoio de material e financeiro, tendo sido necessário reajustar-se a estratégia, criando-se uma estufa na sala de atividades.

Refletindo acerca dos pilares sobre os quais a sustento a construção da minha profissionalidade, um deles diz respeito às interações com as crianças que devem ser o motor para a promoção da autonomia, da participação e do respeito. Devendo deste modo, ser consistentes e autênticas, dado que “desenvolvem sentimentos de competência [nas crianças] porque recebem encorajamento e apoio para as suas acções, escolhas e comportamentos exploratórios, para os seus pensamentos e para as suas explicações pessoais que se encontram a emergir” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 53).

A observação constitui-se como um olhar atento e consciente sendo “através da observação e da interação os adultos aprendem a conhecer as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 141). Por sua vez, a escuta deverá ser sistemática, dado que viabiliza uma focalização de todo o processo educativo nas crianças, uma vez que são tidas em consideração as suas opiniões, levando a sentimentos de valorização e reconhecimento e que conduz o educador de infância a considerar as diferenças entre elas, apreciando a multiplicidade de opiniões existente e favorecendo, assim, o processo educativo.

A observação e a escuta atenta de cada criança evidenciam-se como fatores fundamentais na construção da profissionalidade da mestrandia, pois cada criança é um ser único e individual, com necessidades e interesses díspares que devem ser considerados para que a criança seja agente ativo na construção da sua aprendizagem. A aprendizagem deverá realizar-se “de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelecem com os outros e na construção da sua identidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10).

Revela-se também extremamente importante, a capacidade de refletir e a necessidade de uma postura crítica e reflexiva considerando-se como impulsionadores do desenvolvimento profissional e também pessoal, na medida em que esta promove questionamento da prática, desenvolvendo e reconstruindo conhecimentos. A prática quotidiana reveste-se de “uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5).

Uma das funções do educador de infância passa pela organização do ambiente educativo, devendo considerar uma abertura que possibilite dar vez e voz às crianças, respeitando a diversidade em presença. A criação de um ambiente acolhedor e harmonioso, revela-se outro dos pilares sobre os quais suporta a construção da minha profissionalidade.

Tal como referem Portugal e Laevers (2018), “o princípio da livre iniciativa oferece-lhe [à criança] o espaço necessário para realizar o seu próprio trajeto de desenvolvimento, ativando o desejo de exploração, de autonomia” (pp. 120-121).

Estimular a iniciativa e a autonomia das crianças é fundamental dado que estas se revelam cruciais no desenvolvimento holístico pelo modo como vão “ao encontro da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem”, sendo que “por excelência, a criança exerce a sua livre iniciativa é no brincar” (Portugal & Laevers, 2018, pp. 120-121).

Pelo exposto, o educador de infância deverá ser um profissional qualificado de modo a fazer propostas pedagógicas que tenham em conta o desenvolvimento harmonioso e holístico, através de desafios de exploração e de descoberta, apoiando, encorajando e estimulando as crianças.

Ao longo da realização do presente Relatório de Estágio, foi evidenciada a articulação teórico-prática que possibilitou o desenvolvimento do início da construção do perfil profissional da mestranda. A identidade pessoal define-nos pelos valores intrínsecos como pessoas, assim, a nossa ação deverá pautar-se por valores de respeito, honestidade, justiça, cooperação e tolerância, trabalhando em prol de uma Educação para a diversidade e contra o preconceito. Tal como a identidade pessoal, construída a pouco e pouco, também a profissionalidade, se constrói diariamente revelando-se um processo moroso. Indo ao encontro do tema desenvolvido na prática, fazendo uma analogia entre a construção da profissionalidade e o ato de semear, para semear é necessária terra fértil, para que a semente possa germinar. Terra fértil essa que, na construção da profissionalidade, se traduz na bagagem de saberes adquiridos ao longo da formação académica. A colocação da semente na terra assemelha-se à imersão nos contextos, onde foram colocados em prática os saberes adquiridos, reconstruindo-os através dos processos reflexivos construindo novas aprendizagens. A água e o sol são essenciais para a vida de todos os seres vivos. Sendo fundamental para a vida da semente, a água assemelha-se às interações em Educação de Infância, que são de igual modo basilares. Por sua vez, o sol, que fará crescer a semente, remete para a importância da intensidade com que se vivenciam as relações, reconhecendo a importância de processos de socialização calorosos com todos os intervenientes do processo educativo, potenciando o desenvolvimento e as aprendizagens. A capacidade de interligar a teoria e a prática, a reflexão e a capacidade de interpretar e significar os acontecimentos vivenciados, são sinais de que a semente começa a germinar. Pequenas folhas começam a crescer, revelando-se sinais evidentes do desenvolvimento do nosso trabalho. Um dia, a pequena semente tornar-se-á uma flor, para tal, é extremamente importante uma atitude de empenho e dedicação numa constante aprendizagem requerida ao longo da vida. Enquanto profissionais de educação, os valores, crenças, capacidades deverão ser invocados, de modo a transformar a prática favorecendo e contribuindo significativamente para otimizar a competência profissional. As aprendizagens realizadas favorecem o entusiasmo e a vontade de querer continuar a trabalhar, fazendo mais e melhor por um futuro de esperança. O combate das dificuldades e contratempos fortalecem o crescimento enquanto pessoa e profissional, contribuindo para a aquisição de competências e conhecimentos essenciais para a prática desta profissão.

Para terminar, o tempo será um fator essencial no processo de crescimento do que se escolheu semear, restando a consciência da importância de se criarem raízes sólidas e salvaguardando-se a importância de não perder de vista, que mesmo que a semente não dê a sua flor, a consciência de que se fez tudo o que estava ao alcance para a disseminação das mesmas compensou todo o esforço investido.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN:972-674-385-0
- Araújo, S. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-92). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34469-4
- Arribas, M., Echeverria, M., Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., ... & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje*, 2, 4-6.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. Disponível em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância: Go-external*. Aveiro: UA Editora. ISBN: 978-972-789-650-9
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34282-9
- Brundtland, G. (1991). *Comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento: Nosso futuro comum* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf
- Câmara, A., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H., Vieira, I., ... Castro, S. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN:978-972-742-421-4
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro para descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN:85-249-0673-1
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (vol. 1). Porto Alegre: Penso. ISBN:978-85-8429-067-3

- Flores, A. & Simão, A. (2009). Nota de apresentação. In M. Flores & A. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedago.
- Folque, M., Aresta, F., & Melo, I. (2017). *Construir a sustentabilidade a partir da infância*. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/22876>
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN:978-85-363-0694-0
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-31-0797-5
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona: Editorial Graó. ISBN:978-84-7827-292-1
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 109-140). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-01730-7
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para creche. In J. Oliveira-Formosinho e S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93-111). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34469-4
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN:978-972-742-404-7
- Machado, A. (2016). *Brincando com os 4 elementos da natureza*. Disponível em <http://www.educandotudomuda.com.br/?s=Brincando+com+os+4>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34463-2
- Mitchell, S., Reilly, R., & Logue, M. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344–349. Disponível em https://www.academia.edu/22178180/Benefits_of_collaborative_action_research_for_the_beginning_teacher
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto. ISBN:978-989-666-239-4
- Oliveira, L. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI-Grupo de Trabalho e Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN: 978-85-363-0842-5
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 29-70). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-34469-4
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill. ISBN:972-773-069-8
- Parente, C. (1998). *Uma experiência de formação dos professores(as) de educação infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 207-227). Porto Alegre: Artmed. ISBN:85-7307-462-0
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (29-41). Santo Tirso: De Facto Editores. ISBN:978-989-8557-62-9
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN:978-972-0-00052-1
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN:978-972-311018-0
- Santos, P., Antunes, S., & Guedes, A. (2019). Os objetivos do milénio – Os resultados de 2015 e prospetiva para 2020. *I Congresso global de Direitos Humanos: Novas políticas de cidadania e de desenvolvimento sustentável*. Disponível em <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6131/1/artigo%20psantos.pdf>
- Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável?. *Noesis*, (80), 26-29. ISSN:0871-6714

Normativos legais

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A – 5569-5572. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A – 5572-5575.

Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexos

Anexo 1 – Rotinas de Creche

Horário	Momentos da rotina
8:00/9:00	Receção da assistente operacional
9:00/9:30	Receção da educadora de infância Lanche matinal
9:30/9:45	Rotinas de higiene
9:45/10:15	Acolhimento Atividades de grande grupo
10:15/10:45	Atividades de pequeno grupo
10:45/11:15	Brincadeira livre nas áreas de interesse
11:15/11:25	Arrumação das áreas de interesse
11:25/11:40	Higiene Preparação para o almoço
11:45/12:30	Almoço
12:30/12:50	Higiene Preparação para a sesta
12:50/15:00	Sesta
15:00/15:25	Higiene Preparação para o lanche
15:30/16:00	Lanche
16:00/16:15	Rotinas de higiene
16:15/17:15	Tempo de escolha livre/ Espaço exterior
17:15/18:30	Transição para o espaço interior Saída

Anexo 2 – Áreas de interesse de Educação Pré-Escolar

Área da casa



Área das construções



Área da escrita e da biblioteca



Área dos jogos



Área das expressões



Área das ciências



Anexo 3 – Rotinas de Educação Pré-Escolar

Horário	Momentos da rotina
7:00/9:00	Receção das crianças (AAAF)
9:00/9:30	Receção da educadora de infância
9:30/9:45	Higiene
9:45/10:00	Acolhimento
10:00/10:30	Atividades de grande grupo
10:30/10:50	Lanche matinal
10:50/11:20	Momento de brincadeira livre nos espaços exterior/interior
10:45/11:15	Brincadeira livre nas áreas de interesse
11:20/11:35	Higiene
11:35/12:00	Atividades de pequeno grupo
	Almoço (AAAF)
12:00/14:00	Higiene
	Momento de brincadeira livre nos espaços exterior/interior
14:00/14:15	Tempo de escolha/Planeamento
14:15/15:30	Brincadeira livre nas áreas de interesse
15:30/15:45	Arrumação das áreas de interesse
15:45/16:00	Tempo de revisão
16:00/16:15	Higiene
16:15/16:30	Lanche
16:30/19:00	Permanecem com a equipa das AAAF que dinamiza algumas atividades e entrega as crianças às famílias