



**Instituto Politécnico de Santarém**

---

**Escola Superior de Educação**

**Prática Pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância**

**A Educação Ambiental na Educação  
Pré-escolar e a exploração de histórias  
infantis**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na  
Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar**

**Filipa Sofia Oliveira Pires**

Orientadora

Professora Doutora Elisabete Linhares Manzoni de Sequeira

**2017, março**

## Agradecimentos

Em todo o meu percurso académico, pude contar com a presença de diversas pessoas que me acompanharam e que contribuíram para a realização desta minha formação. Deste modo, apresento a minha gratidão:

Aos meus pais que me deram a possibilidade de prosseguir os estudos, dando-me todo o apoio nesta caminhada, permitindo-me chegar até aqui e ser o que sou hoje, bem como a toda a restante família que me foi dando força para continuar.

À minha grande avó, por todo o amor, carinho, amizade e força que desde sempre me deu, apoiando-me em todos os momentos da minha vida, mas que infelizmente já não tem a oportunidade de me ver finalizar este percurso.

À minha prima Daniela que contribuiu para a realização deste trabalho, incentivando-me e auxiliando-me nas traduções que necessitei de fazer.

Às minhas amigas pela partilha de saberes, por me terem acompanhado e terem estado sempre ao meu lado, apoiando-me nos bons e maus momentos, ao longo destes anos.

À minha amiga Sofia que se disponibilizou para responder ao questionário, dando o seu parecer e validando o mesmo, bem como por ter estado sempre presente nesta minha caminhada.

À minha orientadora Elisabete Linhares que se disponibilizou para me ajudar em tudo o que necessitasse, não apenas no presente relatório de estágio mas durante toda a minha caminhada. Por todo o incentivo, o empenho, espírito crítico, profissionalismo, disponibilidade e confiança que sempre demonstrou, características essenciais para atingir mais esta meta no meu percurso pessoal e profissional.

Ao professor Bento Cavadas pela revisão e validação do questionário aplicado na minha investigação, mas também por todos os conhecimentos que me proporcionou adquirir ao longo da licenciatura.

Às educadoras cooperantes com as quais tive a oportunidade de partilhar os estágios, acolhendo-me e disponibilizando-se para me auxiliarem em tudo o que precisasse, proporcionando-me diversas aprendizagens e enriquecendo-me como futura profissional da educação.

Às educadoras que se prontificaram a responder aos questionários, colaborando, assim, para complementar o presente relatório.

Deste modo, quero dedicar este trabalho aos que partilharam comigo conhecimentos, me apoiaram e me deram força para concluir esta caminhada.

A todos, um muito obrigado!

## Resumo

### A Educação Ambiental na Educação Pré-escolar e a exploração de histórias infantis

O presente relatório retrata o percurso percorrido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. Este trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte consta uma análise reflexiva das atividades desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Creche e Jardim de Infância. Na segunda parte, é apresentada uma investigação acerca da Educação Ambiental no Pré-Escolar e a utilização das histórias infantis como um recurso promotor dessa prática. Com este estudo pretendeu-se conhecer as perceções de educadoras de infância em relação ao ambiente e compreender se as mesmas têm reflexo nas práticas adotadas. Procurou-se, ainda, conhecer o papel das histórias infantis na promoção de valores ambientais. Apesar das educadoras evidenciarem preocupações face ao ambiente (perceção ecocentrista) emergem ainda sinais de antropocentrismo. As histórias constituem um recurso com bastante potencial na promoção de valores ambientais desde que devidamente exploradas.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Educação Ambiental, Histórias infantis, Valores ambientais.

## **Abstract**

Environmental Education in Preschool Education and the analysis of children's stories

This report describes the path taken in the Masters in Preschool Education held at the Higher Education School of Santarém. This work is organized in two parts. The first part presents a reflexive analysis of the activities developed during the Supervised Teaching Practice in a Nursery school and Kindergarten. In the second part presents an investigation about Environmental Education in Preschool and how children's stories can be used as a resource that promotes this practice. This study aimed to know the perceptions of childhood educators towards the Environment and to understand if they have a reflection on the practices adopted. We also sought to know the role of children's stories in the promotion of environmental values. Although the educators show concern for the environment (ecocentrist perception) signs of anthropocentrism still emerge. Stories are a resource with too much potential in promoting environmental values if they are properly exploited.

**Keywords:** Preschool Education, Environmental Education, Children's stories, Environmental values.

## Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Introdução.....	1
Capítulo I – Os Estágios .....	2
1.1 Estágio em Creche .....	2
1.1.1 Caracterização da Instituição e organização do ambiente educativo .....	2
1.1.2 Caracterização do grupo de crianças .....	5
1.1.3 Percurso de desenvolvimento profissional.....	7
1.2 Estágio em Jardim de Infância.....	12
1.2.1 Caracterização da Instituição e Organização do Ambiente Educativo ...	12
1.2.2 Caracterização do grupo de crianças .....	15
1.2.3 Percurso de desenvolvimento profissional.....	16
1.3 Percurso Investigativo .....	23
Capítulo II – Investigação .....	26
2.1 Introdução .....	26
2.2 Educação Ambiental e a literatura para a infância .....	27
2.2 Metodologia.....	33
2.2.1 Opções Metodológicas .....	33
2.2.2 Participantes.....	34
2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	34
2.3 Análise de dados .....	36
2.3.1 Apresentação de Resultados e Discussão.....	36
Considerações finais.....	64
Reflexão final.....	65
Referências Bibliográficas .....	67
Anexos .....	70

Anexo I – Grelha de observação sobre o envolvimento das crianças na sementeira dos feijões.....	72
Anexo II – Grelha de observação sobre o envolvimento das crianças na digitinta ...	74
Anexo III - Questionários das Educadoras .....	77
Anexo IV - Análise de dados – Questionários das Educadoras .....	82
Anexo V – Entrevista Educadora cooperante (guião e transcrição).....	88
Anexo VI - Síntese de análise das histórias .....	100
Anexo VII – Ficha de Leitura .....	104

## Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala.....	3
Figura 2. Crianças a explorarem frutos secos.....	8
Figura 3. Crianças a semearem alface e tomate.....	19
Figura 4. Registo da história “A semente sem sono” – Criança A.....	61
Figura 5. Registo da história “A semente sem sono” – Criança B.....	61
Figura 6. Criança a cuidar dos feijões .....	62
Figura 7. Momento de exploração da história.....	63
<i>Figura 8. Utilização de histórias para trabalhar esta temática na instituição A.....</i>	<i>87</i>
<i>Figura 9. Utilização de histórias para trabalhar esta temática na instituição B.....</i>	<i>87</i>

## Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Conceções de Educação Ambiental na Instituição A</i> .....	38
Quadro 2. <i>Conceções de Educação Ambiental na Instituição B</i> .....	38
Quadro 3. <i>Importância atribuída ao Ambiente na instituição A</i> .....	40
Quadro 4. <i>Importância atribuída ao Ambiente na instituição B</i> .....	40
Quadro 5. <i>Temáticas a trabalhar referidas pelas educadoras da instituição A</i> .....	41
Quadro 6. <i>Temáticas a trabalhar referidas pelas educadoras da instituição B</i> .....	41
Quadro 7. <i>Justificação apresentada para a realização de saídas de campo da instituição A</i> .....	42
Quadro 8. <i>Justificação apresentada para a realização de saídas de campo da instituição B</i> .....	42
Quadro 9. <i>Identificação de problemas ambientais pelas educadoras da instituição A</i> .....	43
Quadro 10. <i>Identificação de problemas ambientais pelas educadoras da instituição B</i> .....	43
Quadro 11. <i>Identificação de atividades para trabalhar a Educação Ambiental na instituição A</i> .....	44
Quadro 12. <i>Identificação de atividades para trabalhar a Educação Ambiental na instituição B</i> .....	44
Quadro 13. <i>Identificação de recursos para trabalhar a Educação Ambiental na instituição A</i> .....	46
Quadro 14. <i>Identificação de recursos para trabalhar a Educação Ambiental na instituição B</i> .....	46
Quadro 15. <i>Tipologias de história suscetíveis de abordar a Educação Ambiente</i> .....	48
Quadro 16. <i>Conteúdos explorados nas histórias exploradas em sala</i> .....	51
Quadro 17. <i>Valores e atitudes veiculados pelas histórias infantis</i> .....	52
Quadro 18. <i>Elementos ficcionais presentes nas histórias infantis</i> .....	54
Quadro 19. <i>Formas de despertar para a importância da Natureza</i> .....	56
Quadro 20. <i>Outras dimensões contempladas nas histórias</i> .....	57
Quadro 21. <i>Identificação da perspetiva ambientalista</i> .....	59
Quadro 22. <i>Níveis de classificação relativos à afirmação D da instituição A</i> .....	85
Quadro 23. <i>Níveis de classificação relativos à afirmação D da instituição B</i> .....	85

## Introdução

Ao longo da minha frequência no Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação de Santarém, tive a oportunidade de realizar dois estágios em contextos distintos, tendo sido o primeiro na valência de creche, mais propriamente numa sala de dois anos e o segundo na valência de Jardim de Infância, numa sala de três anos. Da prática pedagógica realizada durante estes estágios resultou o presente trabalho com o intuito de apresentar uma descrição e uma reflexão fundamentada acerca do percurso desenvolvido e das aprendizagens efetuadas, bem como o trabalho investigativo que surgiu desses contextos.

O presente relatório encontra-se, assim, organizado em duas partes. Na parte I, é realizada uma contextualização das instituições onde são fornecidas as informações principais relativas às mesmas e as aprendizagens realizadas em ambos os contextos que resultaram das experiências que vivenciei. A parte II contém a informação referente à investigação sobre a temática da Educação Ambiental no Pré-Escolar e a utilização das histórias infantis como um recurso promotor dessa mesma prática. Esta secção inicia-se com a introdução do estudo onde são apresentados os objetivos e as suas questões investigativas. Em seguida, é apresentado um enquadramento teórico sobre o tema resultante de uma revisão bibliográfica efetuada. Na abordagem metodológica é indicada a natureza do estudo, o *design* adotado, são ainda identificados os participantes e caracterizadas as técnicas de recolha de dados. Prossegue-se com a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do questionário destinado às educadoras, das fichas de leitura relativas às histórias utilizadas no contexto de Jardim de Infância e a entrevista realizada à educadora (da instituição B). Termina-se com as considerações finais.

Schön (1987, citado por Roldão, 2000) afirma que o docente desenvolve e constrói os seus saberes na ação e pela reflexão acerca da mesma, sendo crucial que esteja em constante reflexividade para que, em conjunto com a sua prática, possa evoluir. Assim, para finalizar o presente relatório é apresentada uma reflexão final que emergiu das experiências vivenciadas ao longo de todo o percurso realizado (nas quais se inclui a pesquisa realizada), quer durante a Prática de Ensino Supervisionada quer durante a frequência das aulas no Mestrado em Educação Pré-escolar.

# Capítulo I – Os Estágios

## 1.1 Estágio em Creche

### 1.1.1 Caracterização da Instituição e organização do ambiente educativo

O estágio de intervenção em creche foi realizado numa instituição Particular de Solidariedade Social que apoia a comunidade envolvente, prestando o bem-estar, a formação e a educação a cerca de cento e setenta crianças.

A presente unidade integra três valências de cariz educativo, sendo elas: Creche, Jardim de Infância e o Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L) e, para além destas, o serviço de apoio social.

O horário letivo decorria entre as nove horas da manhã e as cinco horas da tarde. No entanto, a instituição possibilitava a entrada das crianças às oito horas da manhã e a sua saída às sete horas da tarde, permanecendo na instituição em tempo não letivo.

No que diz respeito às características do edifício, esta instituição encontrava-se bem organizada e, apesar de cada valência (Creche e Jardim) estar situada numa ponta do edifício, as crianças acabavam sempre por contactarem umas com as outras, quer nos espaços comuns (recreio, corredores), ou até mesmo nas salas, pois existia o hábito de realizarem atividades paralelas, proporcionando, assim, o estabelecimento de relações e a aprendizagem entre as diferentes faixas etárias.

Esta instituição era constituída por dez salas de atividades, sendo cinco de Creche e cinco de Jardim de Infância; uma sala de acolhimento; um salão polivalente; um escritório/ sala de reuniões de pessoal docente; três refeitórios, uma cozinha, uma copa; duas instalações sanitárias para adultos e oito para crianças, dois *halls* de entrada e uma sala destinada ao pessoal docente e não docente, permitindo, desta forma, responder a todas as necessidades e funções dos seus utilizadores. Como espaços exteriores existia o pátio que se situava na parte de trás da instituição, bem como a horta e o relvado localizado na frente da mesma. Para além destes constituintes, a unidade estava inserida num espaço envolvente que proporcionava às crianças o contacto direto com os animais e a Natureza. Todo este espaço era bastante valorizado, sendo explorado em diversos momentos pelas educadoras que articulavam as suas práticas com estes atributos do meio natural. Com efeito, as educadoras proporcionavam experiências e vivências enriquecedoras às crianças, ao promover aprendizagens em contexto real.

A sala onde estagiei (sala de dois anos) era bastante acolhedora e as crianças podiam brincar livremente no seu interior sem estarem expostas a perigos. Na sala, existia a área da casinha, uma piscina com bolas de diversos tamanhos e cores, vários livros, jogos e outros brinquedos (peluches, animais e carros), todos estes adequados à faixa etária das crianças. Assim, era possível verificar a existência de apenas uma área para o grupo brincar, sendo que os restantes materiais não se encontravam agrupados de acordo com as suas funcionalidades, como era possível observar num armário que continha livros e os mais variados jogos. As reduzidas dimensões da sala e a forma como esta se distribuía, num espaço formado por duas áreas, limitava a sua organização (Figura 1).

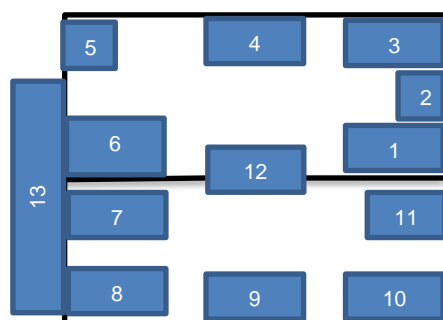


Figura 1 - Planta da sala.

Legenda: 1- Armário para arrumar materiais; 2- Porta para o fraldário; 3- Armário com materiais na parte superior e livros e jogos na parte inferior (aos quais as crianças tinham acesso); 4- Espelho; 5- Porta para o exterior; 6- Tapete para as crianças se sentarem; 7- Espaço com mesas; 8- Brinquedos (peluches, animais e carros); 9- Área da casinha; 10- Piscina com bolas; 11- Porta para interior da instituição; 12- Porta que divide a sala; 13- Janelas.

Através da intervenção e observação do grupo quando este estava a brincar, confrontei-me com algumas limitações relacionadas com a forma como o espaço educativo estava organizado. As crianças acabavam por espalhar e misturar os brinquedos por toda a sala e brincavam com tudo ao mesmo tempo, o que não só dificultava a sua arrumação, como também a possibilidade de fazerem escolhas tendo em conta as suas preferências. A organização do espaço é reconhecida por Cardona (2007) como fundamental para um processo de ensino-aprendizagem que seja mais profícuo às crianças:

o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças. (p.11)

Para que a criança construa o seu próprio conhecimento necessita de um contexto educacional que apoie, promova e simplifique a sua participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, é crucial existir uma boa organização do ambiente educativo, pois é através da exploração do espaço, bem como das interações que as crianças estabelecem no mesmo, num determinado período, que têm a oportunidade de tomar decisões, desenvolver a comunicação e o pensamento. Portanto, o contexto em que as crianças se encontram inseridas deve ser organizado, de acordo com as suas características, como um ambiente rico e estimulante, que permita o desenvolvimento das mesmas (Ministério da Educação, 1997). Tendo por base as ideias mencionadas anteriormente, a educadora estruturava o espaço e proporcionava às crianças as mais variadas atividades, dando-lhes a oportunidade de experienciarem o que as rodeava e de contactarem com toda a comunidade educativa. Ao longo da exploração realizada pelas crianças, esta apoiava-as, não as limitando só porque se sujavam ou porque não estavam a fazer tal como tinha idealizado.

O dia a dia das crianças desta sala era organizado segundo uma rotina que começava com o acolhimento/momento de brincadeira livre, seguindo-se a realização de atividades planificadas, terminando a manhã com a arrumação e higiene. Depois iam almoçar, fazia-se novamente a higiene, para preparar o grupo para o repouso. Posteriormente, as crianças lanchavam, era feita a higienização e terminavam o dia com brincadeira livre até à chegada dos familiares. Para Oliveira-Formosinho (2013) criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um momento rico de experimentações educacionais e relações positivas. Já segundo Portugal (2012) a rotina é formada por momentos essenciais no dia a dia das crianças que lhes permite interagir com o outro (crianças/adultos) e adquirir as mais diversas aprendizagens sensoriais, atitudinais e comunicacionais. Assim, é possível verificar que estas são fundamentais na vida das mesmas, pois permitem que estabeleçam diversas interações, transmitindo-lhes um sentimento de confiança e segurança no meio que as rodeia.

O Projeto Educativo da presente instituição tinha como temática a alimentação saudável e o bem-estar, sendo dois pontos fundamentais na vida das crianças. Tendo em conta que cada vez mais as mesmas têm em casa uma alimentação pouco equilibrada, é necessário criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação, para compreender e aceitar a necessidade de uma alimentação saudável e diversificada. No que diz respeito ao bem-estar, este era promovido através da relação estabelecida com as crianças em todos os momentos da rotina. Quando essa relação

é positiva, as crianças sentem-se bem consigo próprias, o que é fundamental para se envolverem nas diversas atividades propostas ao longo do dia.

De acordo com o artigo 6º (Decreto- Lei n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011), o Projeto Pedagógico é um instrumento de planeamento das atividades sociopedagógicas desenvolvidas pela creche, tendo em conta as características das crianças sendo, por isso, fundamental para organizar o trabalho a desenvolver em torno das diversas áreas (pessoal; social; cognitivo e motor). O Projeto Pedagógico do grupo que acompanhei valorizava os interesses e as necessidades das crianças, preocupando-se ainda com a participação da família e da comunidade escolar na educação das mesmas, de modo a proporcionar um bom desenvolvimento e a formar indivíduos assentes em princípios e valores próprios. Este projeto estava articulado com o Projeto Educativo da instituição, na medida em que ambos tinham como finalidade o bem-estar das crianças e a promoção de aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento.

### **1.1.2 Caracterização do grupo de crianças**

No presente estágio, tive a oportunidade de intervir numa sala de dois anos. Este grupo era constituído por quinze crianças, das quais sete elementos eram do género feminino e oito do género masculino. No grupo com o qual trabalhei, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais.

A maioria das crianças do grupo transitou da sala de um ano mantendo a mesma educadora e auxiliar. Este acompanhamento de um ano para o outro permite aos adultos um conhecimento mais profundo das crianças, das suas necessidades e do modo adequado para responder às mesmas. Segundo Portugal (2012), a criança atinge estabilidade emocional, sente-se segura e confiante, através das experiências agradáveis com que as pessoas e o mundo a presenteiam. Deste modo, neste grupo, era notória uma relação de confiança e um grande à-vontade de ambas as partes (adultos-crianças).

As crianças gostavam bastante de explorar a Natureza, tanto em conjunto, como individualmente. Para além disso, gostavam de cantar e de ouvir e analisar histórias. A realização de trabalhos manuais também era algo que as fascinava, principalmente a pintura. Adoravam mexer livremente nas tintas e misturar diferentes cores, observando os resultados finais. Era também possível verificar como se sentiam bem quando iam para o recreio, onde podiam contactar com outras crianças e brincar livremente, pois tal como defende Bettelheim (2003) a brincadeira tem uma enorme importância para as crianças, uma vez que lhes proporciona divertimento e prazer, transmitindo-lhe alegria de viver. Para além disso, durante estes momentos, estas

utilizam-na como um modo para se exprimirem, demonstrando como veem o mundo, desenvolvendo o seu intelectual e aptidões motoras.

A nível da linguagem, algumas crianças já integravam no seu léxico um bom leque de vocabulário, de modo a construírem frases simples, outras referiam apenas palavras soltas, mas demonstravam entender tudo e fazerem-se entender quer nas ordens e pedidos, quer a nível dos seus desejos e interesses.

Na sala não era visível a formação de grupos distintos, o que revelava que sabiam brincar com todos, contudo havia preferências para a brincadeira. No grupo, existia uma criança que “vivia no seu mundo” e, por isso, não se aproximava das restantes. Estava sempre num canto da sala a brincar, recorrendo a “representações mentais” para evocar objetos ou acontecimentos encontrados, mesmo em sua ausência: “essa é a função simbólica (...) pela qual a criança aprende a exprimir um significado com a ajuda de um significante (palavra, desenho, comportamento...)” (Piaget citado por Tourrette, 2013, p. 22). Quando algumas crianças se tentavam aproximar, era possível verificar que ela tinha algum receio e que as ignorava, continuando a sua brincadeira. Perante esta realidade, tentei aproveitar todos os momentos para interagir com a referida criança e aproximar-me para que começasse a confiar em mim. Após várias tentativas que realizei ao falar e ao brincar com ela, consegui que o fizesse e, apesar de, às vezes, apenas sorrir para mim, já se percebia o progresso realizado. No final do estágio, foi bastante visível a evolução da mesma, pois o pequeno sorriso que me dava no início, deu lugar a diálogos, passando a conversar com alguma naturalidade comigo e a sorrir abertamente. Para proporcionar o contacto da mesma com as restantes crianças, tive a preocupação de a sentar sempre junto de alguém; de lhe solicitar para ir entregar algum objeto a outra criança, ou o contrário; de a chamar para realizar um jogo, comigo e com alguns elementos do grupo; ou até mesmo que alguém fosse ter com ela para brincarem em conjunto. Deste modo, foi também notória alguma evolução relativamente ao contacto com outros membros do grupo, apesar de ainda ser algo bastante limitado. As restantes crianças já tinham a capacidade de comunicar umas com as outras, no entanto, a partilha de brinquedos ainda não era muito bem aceite. Assim, tanto nos momentos livres como nos momentos orientados, proporcionei situações em que as crianças exploravam materiais individualmente para, posteriormente, os darem a outras crianças, fornecendo também materiais para serem explorados em conjunto. A exploração conjunta visava proporcionar não só a partilha, como a comunicação e o estabelecimento de amizades. Durante a atividade de exploração dos balões, o grupo tinha alguma curiosidade em perceber o que estava no interior dos mesmos, então, ao

intervir junto de cada criança, tinha o cuidado de dialogar com ela e chamar outra criança para que explorassem em conjunto o som de ambos, descobrissem o que cada um tinha dentro e, assim, os partilhassem. Com o trabalho desenvolvido, comecei a constatar que algumas crianças tendiam a partilhar os materiais apenas com as que lhe eram mais próximas e em quem mais confiavam, verificando-se algum progresso nas atitudes das crianças. O grupo, no geral, era cumpridor de regras e tinha curiosidade e vontade de participar nas atividades propostas. Nos momentos de refeição, a maioria das crianças já era bastante autónoma, pois já se alimentava sozinha. Assim, o grupo era bastante ativo, atento, carinhoso e com espírito de descoberta e exploração.

### **1.1.3 Percurso de desenvolvimento profissional**

A temática do projeto implementado no contexto de creche surgiu através da observação que tive oportunidade de realizar, antes de começar a intervir. Ao longo da primeira semana de estágio, verifiquei que todas as atividades e experiências proporcionadas pela educadora às crianças, partiam da exploração dos cinco sentidos. Então optei por escolher como temática “Estímulos sensoriais”, sendo este um tema fundamental nesta idade, tal como evidencia Portugal (2000):

aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem com os sentidos. (p.89)

Tendo por base esta ideia de Portugal, o projeto educativo e o pedagógico, defini como objetivos para este projeto: a) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o período de tempo em que se encontram parcialmente afastados do seu meio familiar por estarem a frequentar a creche; b) colaborar com os pais no objetivo de educar e assegurar os cuidados básicos dos seus filhos; c) promover o desenvolvimento socio-intelectual e psicomotor das crianças, proporcionando o convívio entre elas como forma de integração social; d) incentivar a exploração do meio que as rodeia; e e) fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos. Assim, todo o trabalho organizado desenvolveu-se em torno das áreas: pessoal; social, cognitivo e motor, de modo a satisfazer as necessidades das crianças, promovendo o seu bem-estar e que estas, através do que as rodeava e do que o adulto lhes proporcionava, fossem exploradoras e agentes da ação, permitindo não só o desenvolvimento dos sentidos, bem como o seu desenvolvimento integral, proporcionando ainda a aquisição de alguns conhecimentos.

O período de estágio decorreu de outubro a dezembro, então organizei todo o trabalho em torno da época do ano em que nos encontrávamos, partindo sempre da exploração sensorial. Deste modo, trabalhei o S. Martinho, dando a conhecer às crianças a lenda através de uma dramatização. Para além disso, organizei uma atividade de exploração das castanhas (assadas, cruas, com e sem casca) e do ouriço acompanhada da respetiva apresentação do castanheiro com recurso a imagens. Como última atividade, mas ainda em torno desta data, as crianças fizeram bolachas com a forma e a cor das castanhas, de forma a dar a conhecer os diversos ingredientes utilizados e desenvolver a motricidade fina.

Durante a implementação do projeto, apresentei às crianças alguns frutos secos (noz, avelã, amêndoa) (Figura 2), bem como outros frutos da época (romã e laranjas). As crianças exploraram os mesmos, observando, provando, cheirando e sentindo, o que permitiu descobrir e analisar algumas características à medida que o faziam.



Figura 2 - Crianças a explorarem frutos secos.

Foram planificadas algumas saídas de campo, de modo a permitir o contacto direto com a Natureza (animais, árvores, flores, horta, etc.), aproveitando, assim, a oportunidade que estas crianças tinham em poderem, a qualquer momento, disfrutar de todo o Meio Ambiente que as rodeava. Segundo Portugal (2012), as crianças ao contactarem com os vários elementos da natureza (areia, flores, troncos, água, pedras, etc.), deparam-se com diversos desafios e realizam descobertas, acedendo física e sensorialmente ao mundo. Para além disso, durante estes passeios proporcionava também às crianças a interação com os diversos trabalhadores da quinta (agricultores, investigadores, coordenação, cozinheiras, técnicas de apoio social, etc.), por forma a fomentar a inclusão das crianças e a compreenderem a existência de diferentes atividades económicas/profissões.

Propicie também ao grupo, duas atividades de exploração, em que foi visível a sua motivação através da participação e descoberta facultada. Para a concretização

destas atividades, coloquei a reproduzir músicas natalícias ou infantis, de modo a criar um ambiente mais acolhedor. Numa das atividades, as crianças tiveram a oportunidade de explorar diversos materiais natalícios (fitas, bolas, sinos, estrelas e pinhas). Na outra atividade exploraram vários balões que continham no seu interior diversos elementos produzindo, assim, sons quando os manipulavam. Ao longo desta segunda atividade, foi possível observar que as crianças tentavam reproduzir diferentes ritmos com os balões e perceber o que se encontrava no interior dos mesmos. Algumas crianças do grupo utilizaram os balões como acessórios que acompanhavam os movimentos de uma possível coreografia ao ritmo das músicas. Ambas as atividades permitiram uma exploração livre, durante as quais foi possível contactarem com diferentes texturas, materiais e cores, o que as deixou fascinadas e bastante curiosas. Mais uma vez, foi possível verificar, o quanto as crianças são originais e que a qualquer objeto atribuem um significado que lhes permite praticar uma determinada ação.

A pintura foi uma atividade que também implementei, recorrendo a diversas técnicas (pincéis, esponjas, berlindes e esparguete), dando sempre oportunidade às crianças para explorarem os materiais, escolherem as cores das tintas e a forma como queriam pintar, não condicionando a sua criatividade e imaginação. A técnica do esparguete não correu como esperava, pois as crianças carregavam e deslizavam o esparguete, não se percebendo os traços que o mesmo fazia. No entanto, considero que a experiência que elas tiveram foi gratificante, pois apesar de no início estarem receosas por sujarem as mãos, com o meu auxílio e as técnicas que utilizei, acabaram por perceber que não havia problema e, assim, puderam tocar à vontade na massa, verificando que a mesma escorregava, pintava, era fria e comprida. Esta atividade fez-me refletir que como futura educadora, não devo pensar apenas nos resultados finais, se ficou bonita ou não, mas sim na experiência que proporciono às crianças.

Ler ou contar histórias a bebés desperta-lhes o imaginário e a curiosidade, direcionando-os para a descoberta e a compreensão do mundo que os rodeia. Portanto, esta é uma prática fundamental na educação infantil, uma vez que serve de base para as diversas descobertas dos bebés. Durante este estágio, contei às crianças algumas histórias, recorrendo à dramatização e à utilização de fantoches, para tornar esse momento mais encantador. No entanto, também utilizei alguns livros para explorar com elas partindo, na maioria das vezes, apenas das imagens. Nestes momentos, as crianças demonstravam interesse pelas figuras, cores e formas, encontravam-se atentas, participavam e tentavam imitar, muitas vezes, os sons ou as palavras que enunciava. Deste modo, esta prática nutre não só o gosto pelas histórias,

como pela linguagem, pois é falando e escutando que as crianças aumentam o seu vocabulário que lhes servirá para as mais variadas experiências.

Sendo a creche um local que acolhe crianças até aos três anos de idade, durante a ausência da família, um dos objetivos que se pretende alcançar, neste contexto, é o de garantir às crianças um acompanhamento individualizado, tendo em conta as suas necessidades (Decreto- Lei n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011). Portanto, procurei organizar todo o meu trabalho de modo a atingir o mesmo. Todas as atividades que careciam de uma exploração mais acompanhada (pinturas, colagens, etc.) foram realizadas individualmente, para poder dar indicações mais específicas ao longo da concretização das mesmas e orientar essa mesma exploração consoante as necessidades da criança. Assim, enquanto uma das crianças realizava o trabalho as restantes brincavam livremente na sala. A exploração de frutos da natureza e o conto de histórias foram atividades realizadas em grande grupo. As orientações destas atividades foram dadas para todas as crianças ao mesmo tempo. No entanto, também me aproximei e estabeleci o diálogo com algumas crianças para perceber o que estavam a fazer/ver, de modo a que tirassem maior partido de todo o trabalho desenvolvido.

Parente (2012) defende que observar uma criança é uma competência e um indicador de qualidade profissional que faz parte do dia a dia na creche, uma vez que é através da observação que se conhecem as crianças e se adequa a prática, tanto relativamente aos cuidados, bem como à educação, dando respostas apropriadas aos seus interesses e necessidades. Assim, para efetuar a avaliação deste projeto recorri à observação que realizei ao longo de todo o período de estágio. A partir dessa técnica surgiram notas de campo que descrevem as ações que experienciei e que foram completadas com reflexões.

A realização deste estágio e a implementação deste projeto permitiram-me adquirir inúmeros conhecimentos compreendendo o que deve ser trabalhado e o que é mais importante para as crianças nesta faixa etária.

No início do estágio, tinha a ideia que estas crianças eram muito pequenas para realizarem determinadas tarefas. Contudo, a educadora deu-me a hipótese de verificar que apesar de serem pequenas, as crianças são capazes de colaborar consoante as suas aptidões. No dia em que confeccionei com elas um bolo, apenas tinha planeado dar-lhes para explorarem os ingredientes e não mexerem a massa, partirem os ovos ou até mesmo untarem a forma. No entanto, a educadora chamou-me à atenção dizendo que elas eram capazes de o fazer. Face a este comentário, foi dada a possibilidade de as crianças poderem realizar os diferentes passos da receita.

Depois de a tarefa ter sido realizada, considero que se tornou mais gratificante tanto para elas, como para nós, pois pudemos interagir com todas e elas acabaram por demonstrar entusiasmo por terem contribuído para a realização do bolo. Assim, posso concluir que se deve dar oportunidade às crianças de participarem, tendo em atenção que cada uma atua ou se relaciona de acordo com o seu próprio ritmo (Post & Hohmann, 2003).

Neste contexto, verifiquei como é importante aproveitar todos os momentos em que estamos com as crianças e torná-los momentos de qualidade, sendo um dos princípios apresentados por Gabriela Portugal (2000). Como o dia a dia das crianças em creche é baseado em tarefas de rotina (mudar fraldas, lavar, vestir, dar de comer) é muito mais rico para elas, bem como para o educador, se estas não forem meras ações mecânicas, mas sim momentos onde ambos estão totalmente presentes e envolvidos, estabelecendo interações individualizadas. Bronfenbrenner (1979, citado por Portugal, 2000) defende que é durante as interações diádicas (adulto-criança), ou seja, os momentos em que são prestados os cuidados às crianças mais pequenas que estas aprendem, sendo por isso, tempos educativos de excelência. Deste modo, o educador deve aproveitar todas as ocasiões para proporcionar experiências positivas, assim como educativas. O educador tem também um papel fundamental no desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças, uma vez que estas têm a necessidade de receber carinho, afeto e de sentirem que gostam delas. Assim, é muito importante a presença do educador no momento do acolhimento em que elas saem de um “colo” familiar, para um “colo” que não lhes é tão familiar, provocando-lhes alguma tristeza e desconforto. O educador deve ter a capacidade de cativar as crianças nesse momento um pouco doloroso proporcionando um ambiente favorável à sua adaptação.

Outra competência que desenvolvi surgiu através das atividades de pintura. Nessas atividades forneci às crianças alguns moldes (natalícios ou folhas de outono) para decorarem livremente. No decorrer destas atividades de pintura, as crianças apresentavam algumas dificuldades a pintar no espaço reduzido do molde. Esta situação permitiu-me concluir que devia ter realizado moldes maiores, uma vez que ainda não conseguem realizar movimentos minuciosos.

A planificação da intervenção pedagógico-didática foi uma dimensão em que senti algumas dificuldades. Apenas pensava nos objetivos e áreas ou domínios mais óbvios para uma determinada atividade, o que tornava a intervenção um pouco incompleta. No entanto, ao longo do estágio, houve alguma evolução quer na realização das planificações como nas minhas intervenções devido às sugestões dadas pela educadora.

A implementação deste projeto decorreu de forma a atingir os objetivos formulados para o efeito, proporcionando, deste modo, o desenvolvimento integral das crianças, tendo em conta as suas necessidades, num ambiente de segurança física e afetiva.

## **1.2 Estágio em Jardim de Infância**

### **1.2.1 Caracterização da Instituição e Organização do Ambiente Educativo**

A prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância foi realizada numa Instituição de Particularidade Social, inserida na cidade de Santarém. Na instituição, existia a valência de Creche e a de Pré-escolar que, em conjunto, acolhiam cerca de cento e noventa e sete crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos. O principal objetivo deste Jardim de Infância era o de promover a educação e o bem-estar das crianças.

A estrutura do edifício era formada por dois andares, o que levava a que ambas as valências se encontrassem separadas, pois uma situava-se no primeiro andar (Creche) e a outra no rés-do-chão (Pré-escolar). A creche era composta por dois berçários, duas salas de um ano, duas salas de dois anos e uma sala heterogénea (com um grupo multietário). Todas estas salas continham um fraldário interior. Existia ainda uma copa que era utilizada como refeitório. Já a valência de Pré-escolar tinha duas salas de três anos, duas de quatro e duas de cinco anos, cada uma com instalações sanitárias próprias. Para além disso, existia ainda um refeitório, uma cozinha e um escritório destinado à coordenadora da instituição.

A sala do grupo que acompanhei era bastante ampla e estava equipada com materiais lúdicos apropriados à faixa etária das crianças. Estes estavam dispostos e organizados de modo a configurar diferentes áreas de atividades (casinha, biblioteca, jogos, pintura/ desenhos, garagem e o tapete), permitindo às crianças adquirir diversas aprendizagens curriculares. Junto de cada área encontrava-se a sua identificação e as quatro formas de representação (o algarismo, desenho de crianças, de traços e a imagem dos dedos) correspondentes ao número máximo de crianças que as podiam frequentar. Normalmente, nos momentos de brincadeira livre, cada criança escolhia a área para onde queria ir, permitindo experienciar o Mundo de distintos ângulos (Oliveira – Formosinho, 2013). No entanto, tinham que ter em atenção o limite de crianças por área. Nesta sala existiam diversos placards onde eram expostos alguns trabalhos das crianças.

Como espaço exterior existia apenas um pátio que se situava na retaguarda da instituição. O pátio encontrava-se dividido em várias áreas, por forma a cada faixa etária ter um lugar para brincar. Para os diversos momentos do dia ou da semana, existia uma escala com a distribuição dos diversos grupos havendo, assim, uma rotatividade que permitia às crianças o contacto com todas as áreas, bem como com os materiais presentes nas mesmas. Estes materiais didáticos eram adequados às idades e aos interesses das crianças.

A instituição dispunha ainda de um ginásio onde eram realizadas as sessões de movimento e algumas atividades extracurriculares (dança, yoga). Existia também uma biblioteca onde as crianças podiam ver, ouvir, cantar, pesquisar livros e requisita-los para levar para casa ou para a sala. Na biblioteca eram também realizadas algumas atividades extracurriculares, tais como o inglês e a música.

O Projeto Educativo tinha como principal objetivo desenvolver nas crianças as relações com os seus pares, as atitudes de respeito e valorização através de experiências de aprendizagem, para formar futuros cidadãos conscientes e preocupados com eles próprios, com os outros, o meio ambiente e o planeta em que vivem. Cada educador tinha a liberdade de poder trabalhar tendo em conta a idade, o ritmo e os gostos das crianças.

O Projeto Pedagógico não tinha um tema específico, pois pretendia abranger diversas áreas. Contudo, este tinha por base a problemática da preservação do meio ambiente, de modo a promover nas crianças atitudes de respeito e de valorização pelo meio, bem como a inter-relação com os seus pares, indo ao encontro da temática do Projeto Educativo da instituição. Para a sua construção, a educadora baseou-se nos interesses e necessidades do grupo de crianças. O Projeto Pedagógico dava destaque às rotinas diárias, pois é através delas que as crianças se sentem seguras, uma vez que o tempo está organizado, permitindo que reconheçam o que se segue ao momento em que se encontram, compreendendo assim a relação entre o espaço e o tempo. Deste modo, a adequada organização da rotina diária permite à criança ter tempo suficiente para fazer as suas escolhas, tomar decisões e resolver eventuais problemas, à medida que os acontecimentos surgem. Assim, a criança age, num clima de maior segurança e estabilidade, desenvolvendo a sua autonomia. O ambiente educativo era também tido em conta, uma vez que é neste que as crianças se desenvolvem de forma global e adequada. Portanto, este deve ser acolhedor, dinamizador de aprendizagens e promotor de cuidados. A organização do mesmo rege-se pelo modelo *High Scope*. Este modelo defende que a criança aprende através das suas próprias ações, e, por isso, é a construtora da sua inteligência e dos seus

conhecimentos, sendo fundamental que esta seja o centro do processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2013). Para tal, é necessário proporcionar um espaço que a cative e lhe transmita segurança para que possa explorar e agir, sem que necessite constantemente do adulto, tornando-se, assim, independente. Esse espaço deve ser delimitado por áreas, onde diversos materiais se encontram agrupados, permitindo que as crianças contactem com distintas situações pedagógicas quotidianas, através das quais se promovem diversas aprendizagens. No presente contexto era possível verificar essa delimitação (área da casinha, biblioteca, jogos, pintura/ desenhos, garagem e o tapete), onde as crianças encaravam diversos papéis sociais, consoante a área em que se encontravam, acedendo assim ao Mundo, através de diversas experiências.

Neste projeto era também dada bastante relevância ao envolvimento das famílias, uma vez que tanto a família como a instituição são dois contextos que contribuem para a educação da criança, devendo existir uma relação entre ambos, cooperando para o mesmo objetivo (Ministério da Educação, 1997). Para isso, a educadora solicitava a participação dos familiares, quer na realização de trabalhos (completar cartazes e decoração de alguns elementos como folhas, flores, etc.) relativos às temáticas abordadas na sala, assim como para participarem na festa de natal e trabalharem com as crianças alguns temas, tais como as profissões e assinalar alguns dias como, por exemplo, o dia do celíaco, devido a uma criança ser intolerante ao Glúten. No que respeita a esta última situação, a mãe dessa criança organizou, em conjunto com a educadora, algumas atividades para dar a conhecer esse problema de saúde. Além disso, a educadora contava também com a participação das famílias na leitura de histórias e, posteriormente, na realização de uma pequena ficha de leitura, onde os familiares colocavam algumas questões às crianças e registavam as suas respostas. Esta atividade acontecia uma vez por mês, sendo que as histórias eram selecionadas e requisitadas pelas crianças, na biblioteca do Jardim de Infância e o restante trabalho era realizado em casa. No dia definido pela educadora para as crianças trazerem as histórias e as respetivas fichas de leitura, algumas delas eram lidas e mostradas ao grande grupo. Todos os trabalhos realizados pelas crianças e seus familiares eram expostos pela educadora enaltecendo a sua participação.

### **1.2.2 Caracterização do grupo de crianças**

Na valência de Jardim de Infância, acompanhei um grupo de três anos constituído por vinte e quatro crianças, das quais dezasseis eram do género feminino e oito do género masculino. O grupo não tinha nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, porém, existia uma criança alérgica ao glúten e que era também portadora de artrite reumatoide. Esta criança necessitava de acompanhamento reforçado por parte de toda a equipa educativa.

O horário de frequência deste grupo decorria entre as nove horas e as dezasseis horas. No entanto, algumas crianças permaneciam no Jardim de Infância após o horário letivo, frequentando as diversas atividades extracurriculares existentes (yoga, dança e música). Estas atividades extracurriculares constituíam um recurso para as famílias com necessidade de adaptar o tempo de permanência das crianças neste contexto. Através destas atividades, as crianças tinham a oportunidade de socializar com outros adultos e outras crianças, enriquecendo o seu leque de amigos e desenvolvendo a comunicação. Para além disso, estas atividades permitem também o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

O dia a dia do grupo era organizado segundo uma rotina que iniciava com o acolhimento/ momento de brincadeira livre. Em seguida, todas as crianças iam para o tapete, local onde se definia o chefe do dia e este principiava as suas funções distribuindo por todas as crianças do grupo uma ou duas bolachas. Após este momento, dava-se início à leitura de uma história que poderia ser escolhida pelo grupo ou que já tinha sido selecionada previamente, tendo em conta a temática que se pretendia desenvolver. No final da leitura era realizado um pequeno diálogo de modo a resumir/ analisar o conteúdo da mesma. Este era um momento que contava sempre com uma participação ativa das crianças. Posteriormente, era apresentado o trabalho que as crianças iam concretizar. Como a maioria das vezes o trabalho era realizado individualmente, o chefe do dia chamava uma criança de cada vez e entregava-lhe a sua fotografia para escolher a área da sala onde queria brincar. Após toda a distribuição do grupo pela sala, iniciava-se a atividade planificada. Em seguida, decorria o momento da higiene e, posteriormente, o almoço. No final do almoço, as crianças realizavam de novo a higiene e à medida que cada criança ficava pronta, deitava-se na respetiva cama para repousar. Passado cerca de duas horas, começava-se a acordar as crianças e a prepará-las para irem lanchar. O tempo letivo terminava com um momento de brincadeira livre.

O grupo demonstrava bastante interesse ao realizar atividades do domínio das expressões motora, plástica e musical, bem como em tudo o que dissesse respeito à

área de conhecimento do mundo, pois eram atividades mais ligadas à exploração. Para além disso, também adoravam ouvir histórias, o que normalmente era realizado todos os dias. De acordo com Almeida (2002) a contagem de história permite desenvolver os conhecimentos, a imaginação das crianças e contactar com os valores existentes na sociedade da qual fazem parte. Estas crianças também gostavam imenso de brincar no recreio onde podiam andar livremente. Segundo o Ministério da Educação (1997), o espaço exterior surge como prolongamento do espaço interior, proporcionando às crianças diversas oportunidades educativas, dando-lhes a possibilidade de explorar diversos materiais e recriar o espaço com outras características e potencialidades. Desta forma, o espaço exterior deve ser valorizado pelo educador, aproveitando ao máximo as suas potencialidades quer para a realização de atividades planificadas, quer para os momentos livres. Hohman e Weikart (1997 citado por Carvalho, 2011) defendem que é no recreio que as crianças se sentem mais espontâneas e têm maiores oportunidades de se exprimirem, por terem maior liberdade do que nos espaços interiores que frequentam. Assim, este é fundamental para o desenvolvimento das mesmas, pois proporciona-lhes o contacto com elementos da natureza, o relacionamento com outras crianças/ adultos, e permite-lhes adquirir competências motoras e cognitivas.

Ao nível da linguagem, este grupo apresentava um bom leque de vocábulos, à exceção de uma criança que ainda pronunciava poucas palavras estando, por isso, a ser acompanhada por uma terapeuta da fala.

As crianças deste grupo eram no geral alegres, bem-dispostas, carinhosas, interessadas, atentas, autónomas, cumpridoras de regras e conseguiam envolver-se e participar em todas as tarefas realizadas. Assim, realço neste grupo a vivacidade, curiosidade e espírito de descoberta. Para além disso, tinham uma boa relação entre si e com os adultos, aceitando bem as atividades propostas.

### **1.2.3 Percurso de desenvolvimento profissional**

“Aprender: da leitura à natureza”, foi a temática escolhida para o projeto implementado na valência de Pré-escolar. Esta surgiu tendo por base o projeto educativo e pedagógico, bem como a observação orientada para as necessidades das crianças e o seu nível de desenvolvimento. Conforme o Ministério da Educação (1997) destaca “as diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletida e progressivamente mais complexa” (p. 48). Por esta razão, todo o trabalho planificado teve em conta as características das crianças.

Uma das funções que o educador de infância tem, segundo o perfil específico de desempenho profissional, é planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, definindo objetivos abrangentes e transversais que proporcionem às crianças, aprendizagens nos vários domínios curriculares (Decreto- Lei n.º 241/2001, 30 de agosto de 2001). Portanto, como objetivos que estabeleci para a intervenção educativa deste projeto, destaco: reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade; colocar e responder a questões, demonstrando que compreendeu a informação que lhe foi transmitida oralmente; contactar com a leitura e, conseqüentemente, com a escrita; saber que a escrita e o desenho transmitem informação; compreender os fatores necessários para a germinação de sementes e, por último, identificar a permanência e a mudança nos processos de crescimento. Para o mesmo, também identifiquei cinco valores-chave fundamentais no desenvolvimento das crianças, sendo estes: o respeito pelo outro; a cooperação e a interajuda; o cuidado a ter com os livros e as sementeiras; a capacidade de resolução de problemas; a autonomia e a autoconfiança.

A temática incidia sobretudo, nas áreas de conteúdo do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação: abordagem à leitura. No entanto, a planificação procurou sempre articular as várias áreas de conteúdo e domínios.

Quando decidi a temática do presente projeto, ligado à área do Conhecimento do Mundo tinha como intenção trabalhar a Educação Ambiental. Contudo, foi necessário proceder a algumas adaptações das ideias iniciais de trabalho e relacionar da melhor forma possível as atividades sugeridas pela educadora com esta área. Tendo em conta que nos encontrávamos na Primavera e que se pretendia trabalhar esta estação, optei por explorar com as crianças o processo de germinação das sementes, de modo a dar a conhecer os fatores que influenciam a germinação, e acompanhar o crescimento das plantas. Para além disso, trabalhei também os frutos, como forma de preparar as crianças para uma visita de estudo que realizaram a uma quinta pedagógica. Nesse local, poderiam disfrutar de um contexto propício à valorização e compreensão da importância do ambiente natural. As temáticas trabalhadas acabavam por estar relacionadas com a dimensão do ambiente, dada a sua relevância para que o processo de desenvolvimento de uma planta se dê de forma equilibrada.

Segundo Sá (2002), as crianças desde cedo começam a formar algumas ideias sobre o mundo que adquirem na relação com os outros, bem como na exploração de tudo o que as rodeia, procurando assim dar-lhe sentido. Deste modo, no que diz

respeito à sementeira e germinação de sementes, inicialmente, tentei perceber se estas tinham conhecimentos prévios, sendo que, apenas três/ quatro crianças já tinham semeado uma semente, dando como respostas: “sim, eu já meti na terra uma sementinha com a mamã” – criança 1, “e eu com o avô” – criança 2, “uma semente é muito pequenina” - criança 3. Tendo em conta a resposta da criança três, achei por bem apresentar a todo o grupo algumas sementes (feijão, alface, tomates, laranja, maçã) e possibilitar o contacto com elas através de algumas atividades, para permitir às crianças reconhecer a adequação ou inadequação das suas ideias. Para além disso, como forma de complementar essa exploração, proporcionei um diálogo em grupo, para clarificar as ideias. No entanto, considero que poderia ter utilizado sementes ainda maiores, pois teria sido mais fácil para elas verificarem que existem sementes de grandes dimensões, demonstrando que nem todas as sementes são pequenas. Assim, parti do que estas crianças sabiam, procurando através de diversas experiências educativas, enriquecer os seus saberes e construir novas aprendizagens científicas. Para trabalhar esta temática, proporcionei ao grupo o contacto com três formas diferentes de semear, contando com a presença de uma mãe (estreitando desta forma as relações entre escola-família) e de um senhor da comunidade envolvente, para orientarem duas destas atividades. Tendo em conta que as crianças se encontram inseridas num contexto social e dele fazem parte, tanto a família, como a restante comunidade, torna-se benéfico a participação de ambas no trabalho educativo. Esse trabalho decorreu num clima de comunicação, para o qual contribuíram os conhecimentos e as competências de todos os intervenientes permitindo ampliar e enriquecer os momentos de aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997). Estas sementeiras foram realizadas em dias distintos, sendo que a mãe de uma criança da sala organizou a sementeira das alfaces e tomates (Figura 3) e o senhor a germinação de cogumelos em borra de café. Ambas as atividades foram desenvolvidas para todo o grupo ao mesmo tempo, mas todas as crianças tiveram oportunidade de participar, explorar e conhecer todos os materiais necessários. A atividade relacionada com a germinação das sementes de feijão foi realizada individualmente e cada criança tinha o seu próprio copo com os seus feijões.

Apesar de não ter sido eu a dinamizar diretamente as duas primeiras atividades, contextualizei-as com recurso às histórias infantis e a imagens e estive sempre disponível para colaborar com os dinamizadores.



Figura 3 - Crianças a semearem alface e tomate.

No seguimento da germinação dei a conhecer as restantes fases de desenvolvimento de uma planta com flor até à origem dos frutos (frutificação). Para além disso, proporcionei também o contacto com alguns frutos, explorando as suas características e descobrindo as diversas utilidades que podem ter nas nossas vidas.

Para Reis (2008), as crianças têm uma enorme curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia, assim, este define-os como pequenos “cientistas ativos”, pois através da exploração buscam satisfazer essa mesma curiosidade. Deste modo, para que estas se sintam interessadas e motivadas no contexto onde se encontram inseridas, é fundamental que os educadores recorram ao trabalho prático, como uma metodologia que as confronta e as envolve ativamente no processo de aprendizagem, fomentando valores e atitudes experimentais e científicas, tais como o rigor e o raciocínio (Hodson, 1988, citado por Dourado, 2001). Assim, neste projeto, mais concretamente na área do Conhecimento do Mundo, optei por recorrer a esta metodologia, por considera-la uma mais-valia para as crianças. A participação das crianças incentiva-as a gostar desta área, a adquirirem diversos saberes, bem como a alcançarem capacidades para investigar soluções para eventuais problemas que lhes vão surgindo, sentindo-se assim úteis no processo educativo. Ao longo das atividades planificadas, proporcionei-lhes também o contacto com diversos materiais tanto da vida corrente, como outros mais específicos (por exemplo, jiffys e lupa), uma vez que, de acordo com o Ministério da Educação (1997), a exploração e utilização destes instrumentos é um método fundamental para introduzir a ciência.

As crianças com o desenrolar do projeto foram adquirindo valores relacionados com o cuidado a ter com as plantas, vendo se precisavam de água, se cresciam, entre outros aspetos. Todos estes procedimentos fizeram com que adquirissem autonomia e responsabilidade sobre algo que lhes pertencia e que tinham de cuidar.

Considerando o referido por Rigolet (2009) “um livro é uma janela aberta para o mundo, pois é capaz de nos transportar para outras realidades e de nos fazer construir castelos de fantasia. Seja ele qual for, o livro será sempre uma fonte inesgotável de riqueza (...) (p.9), a hora do conto que existia na sala possibilitava essa entrada para “novos mundos e aprendizagens”. Como no Pré-Escolar as crianças ainda não conseguem decifrar o texto escrito, apenas conseguem explorar as histórias interpretando e descrevendo as imagens, organizando sequências ou inventando pequenas histórias a partir das gravuras, na hora do conto, as crianças tinham a oportunidade de vivenciar um momento em que o adulto lia ou contava histórias que as podiam transportar para outras realidades sem, no entanto, deixarem de viver a sua realidade. Em função desta prática, selecionei alguns livros de histórias cujo conteúdo se centrasse em torno das temáticas adotadas, centradas na área do Conhecimento do Mundo. A utilização e a exploração dos mesmos serviram como ponto de partida para o que pretendia abordar nos vários dias, uma vez que estes apresentavam uma elevada função educativa.

Como sou reservada, inicialmente era pouco expressiva ao contar as histórias às crianças, o que não era muito favorável neste contexto, pois quanto mais expressiva se for, mais conseguimos prender a sua atenção. Tendo em conta que os educadores são um modelo para as crianças que lhes transmitem práticas que condicionam os seus gostos, estes devem criar hábitos que as motivem para a leitura e, conseqüentemente, o prazer de ler (Sim-Sim, 2001). Com o decorrer do estágio, notei alguma evolução quer na leitura, tentando realizar diferentes vozes, juntar gestos, quer na exploração, dado que permiti que as crianças participassem não apenas com respostas, mas também com movimentos, tornando esse momento mais apelativo.

Neste contexto, organizei também o trabalho de modo a promover a emergência da linguagem escrita. De acordo com o Ministério da Educação (1997), o ambiente e as atitudes do educador devem permitir que as crianças contactem e se familiarizem com o código escrito. Assim, em todos os trabalhos que as crianças realizaram, questionava-as sobre o que tinham feito e legendava todas as figuras representadas. Deste modo, sendo o desenho uma forma de as crianças comunicarem e, por isso, uma forma de escrita, as legendas completava-os e as crianças começavam a compreender que o que desenhavam e o que diziam se podia escrever através de um código.

O domínio da matemática esteve sempre presente, designadamente aquando da análise das histórias onde, por exemplo, se realizava a contagem dos animais ou

dos legumes/sementes e na comparação de tamanhos; na concretização de tabelas de registo das sementeiras e na realização de sequências (espetada de frutas e de imagens desde a germinação da semente até à origem dos frutos).

No que diz respeito ao domínio da expressão plástica, utilizei diversas técnicas tais como o desenho, a pintura, digitinta, a rasgagem e o recorte, sendo este último introduzido por mim. Como era algo completamente novo, necessitei da orientação da educadora de modo a organizar a implementação desta técnica. A técnica foi organizada em duas etapas. Na primeira etapa, as crianças recortaram livremente partes de uma revista, para se começarem a adaptar ao modo de pegar e manusear a tesoura e o papel. Numa segunda fase, recortaram por umas linhas que rodeavam as imagens e que serviam para as orientar. Nestes primeiros momentos, foi necessário auxiliar as crianças tanto a segurar o papel ou a mão que tinha a tesoura, como a dar indicações (abrir e fechar a tesoura, o modo como deviam segurar), de modo a desenvolver esta capacidade de recorte. O trabalho que desenvolvi permitiu-me perceber como se deve implementar técnicas deste género, partindo sempre de trabalhos mais livres de exploração para trabalhos mais concretos e delimitados.

Ao longo da implementação do projeto recorri quer a atividades realizadas em grande grupo, quer individuais. Como exemplo de atividades concretizadas em grande grupo, destaco a leitura e análise de histórias, a realização de uma tabela de registo da germinação das sementes e a exploração de lengalengas e músicas infantis. Todas as restantes atividades (sementeira do feijão, registo de histórias, sequência de imagens, elaboração de uma espetada de frutas e exploração das mesmas, pintura, recorte) foram realizadas individualmente, de modo a ser prestado a cada criança um acompanhamento personalizado em função das suas necessidades.

Durante a minha prática procurei envolver as famílias, dado que este contacto “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (Zabalza, 1998, p.55). Assim, constitui um fator fundamental para todo o processo educativo. As famílias ao participarem, acompanharem e ajudarem no trabalho das crianças, fazem com que elas se sintam mais felizes, motivadas e, conseqüentemente, apresentem maior aproveitamento, desenvolvendo as suas capacidades, sendo este o princípio básico do envolvimento familiar. As famílias, por sua vez, têm a oportunidade de compreender todo o processo educativo, ficando mais esclarecidas sobre o modo como os educadores trabalham com as crianças e acabam também por se sentirem motivadas e úteis, uma vez que as auxiliam. Por isso, deve-se promover a participação das mesmas no processo

educativo (Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997).

Nos primeiros dias de estágio, senti alguma dificuldade em identificar atividades adequadas a esta faixa etária e a articular as diferentes áreas e domínios, para planificar a intervenção educativa. Contudo, através da experiência que me foi proporcionada e à medida que o tempo avançava e que me inseria melhor no contexto, as minhas dificuldades foram sendo colmatadas. Deste modo, ao analisar todas as planificações que realizei, constatei ter evoluído nas mesmas a todos os níveis (organização e conteúdo). Para além disto, tive também a oportunidade de aprender várias canções infantis, com auxílio das crianças, assim como da educadora e da ajudante de ação educativa. Inicialmente, não me sentia muito à vontade para cantar, contudo, com o decorrer deste período, comecei a superar esse meu receio, tornando todos os momentos mais apelativos e estimulantes. Deste modo, considero a prática fundamental para se poder evoluir profissionalmente e poder por em prática a teoria dada nas aulas, sempre de forma contextualizada, ou seja, em função do grupo.

O modo de divulgação deste projeto foi decidido em conjunto com o meu par de estágio e com a educadora cooperante. Assim, optámos por realizar uma exposição para os encarregados de educação das crianças, de modo a dar-lhes a conhecer todo o trabalho desenvolvido e, no final, entregámos um CD a cada um, com um pequeno vídeo como forma de registo e apresentação de todas as atividades realizadas.

A avaliação centrou-se na observação que efetuei ao longo do tempo, nos vários momentos do dia, assim como através da interação que tive oportunidade de estabelecer com as crianças. Para complementar a observação, utilizei a escala de envolvimento (Anexos I e II), sendo esta um instrumento que permite registar o nível de envolvimento da criança em ação. Esta escala foi utilizada em dois momentos, com o objetivo de verificar não só o progresso das crianças quanto ao seu envolvimento nas diversas atividades, bem como o tipo de atividades em que demonstraram estar mais envolvidas. O primeiro momento em que recorri ao presente método, para realizar a avaliação das crianças foi na sementeira dos feijões, tendo sido esta a primeira atividade que desenvolvi com o grupo. O segundo momento ocorreu na última semana com a atividade da digitinta. Tendo em conta que ambas as atividades eram totalmente desconhecidas para o grupo e bastante distintas entre si, foi visível um maior envolvimento na atividade da digitinta, apesar de no início se ter verificado algum receio por parte das crianças ao colocarem as mãos na tinta e verem que ficavam pintadas. Contudo, com o decorrer do tempo, as crianças começaram a

envolver-se cada vez mais e a realizarem as suas próprias criações, demonstrando satisfação pelo trabalho que estavam a executar. Nesta atividade as crianças já estavam mais habituadas ao meu método de trabalho e tiveram a oportunidade de escolher não só as cores com as quais queriam trabalhar, bem como o que pretendiam desenhar. Esta situação esta na origem do envolvimento das crianças, pois puderam explorar livremente sem serem condicionadas. Relativamente à atividade do feijão, como esta foi a primeira a ser realizada, considero que as crianças ainda não se sentiam muito à vontade para trabalhar comigo, o que pode ter limitado um pouco a forma como estas se dedicaram à atividade. No entanto, foi possível constatar que três crianças se envolveram mais nesta atividade do que na digitinta. Estas crianças ficaram fascinadas com o material que lhes apresentei, demonstrando muita curiosidade em conhecê-lo e em realizar a sementeira. Recorri também às notas de campo para relatar o que observei, experienciei e pensei e, posteriormente, refleti acerca desses dados (Bogdan & Biklen, 1994). Estas notas de campo foram particularmente úteis para redefinir a minha intervenção e melhorar a minha postura, por exemplo, ao escrever as situações decorridas naqueles dias/semanas. O processo reflexivo proporcionado permitiu-me não só identificar os pontos positivos e negativos relacionados com a minha prática, bem como o modo de chegar às crianças para que atingissem os objetivos planeados. A reflexão que o educador realiza é fundamental para evoluir e se desenvolver como profissional.

Com a avaliação deste projeto concluí que as crianças atingiram na generalidade os objetivos propostos. Para mim, foi um enorme desafio realizar este projeto de forma a envolver todas as crianças, com necessidades diferentes, alcançando o seu desenvolvimento pleno. Nem sempre foi fácil conseguir chegar até elas, mas com dedicação colmatei as dificuldades procurando desenvolver um bom trabalho.

### **1.3 Percurso Investigativo**

No decorrer da primeira prática de ensino supervisionada, no contexto de creche, verifiquei que as crianças desta instituição tinham uma oportunidade que a maioria das crianças não possui por poderem interagir, com frequência, com a natureza. A localização da instituição e as práticas da educadora assim o possibilitavam, pois a instituição encontrava-se situada numa área com vários animais dando-lhes a possibilidade de os observar e de lhes dar comida. Para além disso, tinham também acesso a muitos espaços verdes com diferentes árvores e a uma horta onde participavam ativamente, nomeadamente a plantar, a semear e a cuidar das suas culturas. Foi possível observar a satisfação e a curiosidade das crianças com

estas experiências de exploração e contacto com o meio envolvente. Dado o interesse e envolvimento das crianças pela natureza, considerei que seria relevante centrar a minha pesquisa na área da Educação Ambiental. Comecei então por orientar as minhas pesquisas nesta área e selecionei duas temáticas - a reciclagem e a água, cuja abordagem me permitia relacionar com práticas do quotidiano, despertando para a necessidade de poupança da água, pois é uma necessidade básica para todos os seres vivos. Com estas atividades pretendia dar a conhecer as problemáticas existentes e trabalhar algumas práticas e valores para proteger o meio ambiente. No entanto, como tive que me ajustar ao contexto e às atividades já planificadas, senti a necessidade de realizar algumas adaptações tendo, por isso, optado por partir da estação do ano em que nos encontrávamos (Primavera) e trabalhar o processo de germinação e frutificação. Estas temáticas acabavam por estar também relacionadas com o ambiente, por ser o meio que possibilita o desenvolvimento das plantas.

Atendendo à temática do projeto implementado “Aprender: da leitura à Natureza”, selecionei diversas histórias infantis como ponto de partida para introduzir ou aprofundar alguns conteúdos relativos à área do Conhecimento do Mundo proporcionando, através do contacto com as mesmas, a capacidade de interpretar a informação apresentada e de compreender as ideias relevantes, bem como promover o prazer pela leitura (Ministério da Educação, 1997). O recurso às histórias infantis pelos educadores permite o despertar das crianças para o prazer a leitura levando a que se sintam mais motivadas para manipular e analisar diversos livros, e possibilita a ampliação da sua perceção acerca do mundo (Rigolet, 2009). O recurso a atividades que possam ter por base a contagem de uma história poderá contribuir para se trabalhar a Educação Ambiental. Desta forma, esta abordagem pretendeu educar e sensibilizar as crianças para os problemas ambientais existentes no Mundo. Almeida (2002, p.144) defende que a “utilização de textos para outras finalidades educativas revela-se também uma forma consistente, e inteligente, de os alunos aprenderem de uma forma mais integrada (...), deixando de se associar a análise de textos exclusivamente à aprendizagem da Língua Portuguesa”. Assim, de acordo com esta ideia, é bastante viável a utilização e exploração de histórias que trabalhem a Educação Ambiental, pois estas contribuem não só para o esclarecimento de problemas deste cariz, bem como para a construção de algumas noções relacionadas com a forma de atuação perante essas situações. O trabalho desenvolvido em torno das histórias deve ser realizado de forma adequada para que as crianças sejam capazes de compreender, sem se perder o rigor científico.

Por conseguinte, considerou-se pertinente analisar as histórias infantis que utilizei, procurando conhecer as suas características e os diferentes aspetos passíveis de serem explorados, bem como os critérios a ter em conta na seleção de histórias para trabalhar a Educação Ambiental. Esta análise poderá permitir-me uma seleção mais criteriosa de histórias e identificar as suas potencialidades e limitações quando pretender trabalhar esta área, contribuindo para a minha formação e crescimento profissional através de escolhas mais conscientes.

Além disso, nesta investigação procurei conhecer algumas conceções que as educadoras têm acerca da educação ambiental e o trabalho que desenvolvem em torno desta temática. A conceção que se tem de ambiente e da Educação Ambiental poderá influenciar o tipo de abordagem realizada pelo educador com as crianças, a sua frequência e as aprendizagens proporcionadas às crianças. Reigota (1998, citado por Oliveira, Obara & Rodrigues, 2007) defende que é necessário conhecer as representações dos indivíduos envolvidos no processo educativo, a fim de identificar o que pretendem trabalhar e como atuam perante as mesmas. Para responder a este meu interesse, foi elaborado um inquérito por questionário para as educadoras com quem tive a oportunidade de contactar. Assim, esta técnica de recolha de dados pretendeu saber como é que estas questões são tratadas por estas profissionais e compreender se as suas perceções têm efetivamente reflexos nas práticas adotadas.

Atendendo à minha ideia inicial, pretendo também verificar se as características do local onde se encontram implantadas as instituições poderão influenciar as práticas de Educação Ambiental das educadoras.

Tendo por base o princípio geral, enunciado pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de 1997) que define a Educação Pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica no processo de educação de um indivíduo, procurei proporcionar às crianças o contacto com o mundo que as rodeia através de diversas atividades multissensoriais. Dias (2003, citado por Scardua, 2009) define a Educação Ambiental como um processo que permite desenvolver o conhecimento, as habilidades e a compreensão do Homem, possibilitando adquirir valores e atitudes para lidar com os problemas ambientais e encontrar soluções sustentáveis para os mesmos. Deste modo, sendo as crianças “os adultos do mundo de amanhã”, é fundamental integrar práticas de Educação Ambiental na educação infantil. Portanto, como futura educadora, considerei pertinente abordar esta temática no presente trabalho como forma de me elucidar mais sobre a mesma, refletindo de forma mais profunda sobre o papel das histórias infantis e a influência que as

concepções das educadoras de infância podem ter na integração de práticas promotoras de valores ambientais nas salas do jardim de infância.

## **Capítulo II – Investigação**

### **2.1 Introdução**

Esta investigação decorre dos dois contextos de estágio nos quais tive oportunidade de intervir durante o Mestrado em Educação Pré-escolar. No meu primeiro contexto de intervenção, o contacto privilegiado que as crianças tinham com a natureza e a motivação que o meio ambiente lhes proporcionava, despertou o meu interesse em desenvolver uma pesquisa na área da Educação Ambiental. A finalidade última da Educação Ambiental é a de formar cidadãos ambientalmente literatos em termos ambientais (Fernandes, Gonçalves, Pereira & Azeiteiro, 2007). Dotar as crianças não apenas de conhecimentos como de atitudes e valores em relação ao ambiente natural são dimensões da literacia ambiental valorizadas desde a educação pré-escolar. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME DEB, 1997; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) a abordagem do Conhecimento do Mundo deve proporcionar a criação de hábitos de respeito pelo ambiente (em inter-relação com a área da Formação Pessoal e Social). A realização de práticas contextualizadas e desafiadoras nesta área de conteúdo é facilitadora do desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade (Silva et al., 2016). Consciente da relevância destas práticas e do papel do(a) educador(a) na promoção de “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente” (Silva et al., 2016, p. 85) em relação ao património natural, formulei as seguintes questões de investigação: a) Será que a perceção de ambiente das educadoras influencia a sua prática na promoção da Educação Ambiental? Que outros fatores poderão interferir no trabalho desta temática?; e b) Quais as potencialidades e dificuldades das histórias infantis para trabalhar conteúdos do Conhecimento do Mundo e valores ambientais?

Para responder a estas questões de investigação e orientar o estudo definiram-se os seguintes objetivos: a) conhecer as percepções de ambiente de um grupo de educadoras de infância; b) compreender se as percepções de ambiente das educadoras têm reflexo nas práticas adotadas; c) identificar as potencialidades e as limitações das histórias infantis para se trabalhar conteúdos da área do Conhecimento

do Mundo; e d) compreender alguns critérios importantes na escolha das histórias infantis para trabalhar a educação ambiental.

A educação pré-escolar, através dos seus profissionais, constitui um contexto privilegiado para impulsionar práticas positivas de preservação do Ambiente.

## **2.2 Educação Ambiental e a literatura para a infância**

### **A Educação Ambiental**

Uma análise dos dois vocábulos do conceito que constitui o foco desta pesquisa - Educação Ambiental -, remete-nos para a relevância do papel da educação e de esta proporcionar o contacto com realidades que vão para além do meio próximo:

educar significa exactamente alargar os horizontes, expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola. Tal propósito pressupõe que se proporcione aos alunos o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar directamente. (Roldão, 1995, p.18)

Assim, a educação que decorre na escola deve dar diversas oportunidades às crianças para o desenvolvimento de novos saberes, de modo a ampliar o seu leque de conhecimentos. Para Alves (1998), a educação é um processo que desenvolve as faculdades psíquicas e intelectuais dos sujeitos, promovendo a sua formação geral e integral, de modo a tornarem-se cidadãos ativos e conscientes daquilo que os envolve. Também a UNESCO, em 1998, destaca na Declaração Mundial sobre Educação para Todos a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e caracteriza a educação como sendo um direito generalizado a todos os indivíduos, independentemente das idades ou do género e que lhes permite, através do contacto com o real, progredirem tanto a nível pessoal, como social, acompanhando, assim, a constante evolução da sociedade.

No que concerne ao ambiente, a Lei de Bases do Ambiente (Lei nº11/87, de 7 de abril, artigo 5º, ponto 2, alínea a), apresenta a definição de Ambiente como: “o conjunto dos sistemas físicos, químicos, biológicos e suas relações e dos factores económicos, sociais e culturais com efeito directo ou indirecto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem” (p.1387). Deste modo, pode-se concluir que o Ambiente é tudo aquilo que rodeia o Homem, ou seja o meio natural que “condiciona a vida dos seres humanos uma vez que são modificados e condicionados por estes” (Marcote & Suárez, 2005, p.3).

A Educação Ambiental é entendida como um procedimento de formação contínua onde os conhecimentos adquiridos permitem que os indivíduos participem, de modo a contribuir para a resolução de diversos problemas no sentido de preservar a qualidade ambiental (Almeida, 2002). Deste modo, a Educação Ambiental vai para além do mero estudo do meio natural ou da compreensão de problemas, pois é crucial a intervenção dos indivíduos para colmatar as situações de crise relacionadas com os problemas socioambientais locais e globais (Pinto, 2004). A Lei de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/1999 de 27 de abril de 1999), no seu artigo 1.º, define a mesma como sendo os:

“[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (p.1)

Trata-se de uma área de formação em que importa, não apenas adquirir conhecimentos como, também, a forma como podem ser colocados em prática, com o intuito de minimizar ou mesmo abolir os problemas existentes que comprometem as diversas formas de vida. Assim, torna-se fundamental formar uma população mundial com conhecimentos, competências e motivações nesta área, para trabalhar individual e coletivamente, de modo a colmatar os problemas existentes e prevenir o seu reaparecimento (Instituto Nacional do Ambiente, 1990).

### **A evolução da Educação Ambiental**

Em Portugal, a Educação Ambiental é marcada um período que decorre antes e depois da Revolução do 25 de abril de 1974. O primeiro marco histórico relativo a esta temática surgiu no ano de 1948 com a criação da primeira Associação de Defesa do Ambiente. Contudo, apenas em 1969 se começa a abordar as questões ambientais de forma mais centralizada resultando, por isso, um modelo de funcionamento e organização pioneiro - a Comissão Nacional do Ambiente (Pinto, 2004). Pinto (2004) destaca como objetivo desta Comissão: “estimular e coordenar as actividades do país relacionadas com a preservação e melhoria do meio natural, a conservação da natureza, a proteção e a valorização dos recursos naturais” (p.153). Esta Comissão foi reestruturada em 1975, ao ser criado um Serviço Nacional de Participação das Populações, com o intuito de formar a população e proporcionar a sua participação na preservação do Ambiente. Com efeito, a Educação Ambiental começou a ter maior visibilidade a partir da década de 70, sendo que até então todo o trabalho desenvolvido em torno da proteção de diversas áreas com importância ecológica era realizado de forma espontânea e envolvendo algum secretismo (Alves, 1998).

Em 1977, Portugal participa na conferência de Tbilissi, onde se apresentaram algumas iniciativas desenvolvidas no país em relação a esta temática e, através desta troca de ideias, foram renovados os conceitos e os princípios subjacentes à Educação Ambiental. Para além disso, entre 1977 e 1982 iniciaram os cursos de formação na área da Educação Ambiental, procurando estabelecer bases aos professores para formarem uma “Escola Activa” (Alves,1998), capaz de promover esta educação aos alunos.

A entrada de Portugal na União Europeia no ano de 1986 tornou a política de ambiente do país novamente visível. Neste mesmo ano, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro), que reconhece na Educação Ambiental novos objetivos para formar os alunos dos diversos níveis de ensino. Deste modo, foram também publicados dois diplomas legais indispensáveis: Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº10/87 de 4 de abril) e a Lei de Bases do Ambiente (Lei nº11/87 de 7 de abril), dando origem a um novo organismo, o Instituto Nacional do Ambiente (INAmb), que não só apoiava os projetos desenvolvidos acerca desta temática, bem como promovia a formação e informação. O Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais foi criado em 1990, devido à importância dada ao ambiente a nível político-governamental.

No Rio de Janeiro, Brasil, em 1992, realizou-se a Cimeira da Terra onde se avaliou a evolução da situação ambiental e se debateu os problemas que na época mais ameaçavam o planeta. As primeiras Jornadas de Educação Ambiental para Associações de Defesa do Ambiente também se realizaram neste ano.

Apenas em 1993, foi fundada em Portugal a primeira rede de Educação Ambiental, designada por Rede Associação para o Desenvolvimento da Educação Ambiental (RPEA), contudo esta só ficou legalmente constituída em janeiro de 1995, visando o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Em 1996 foi assinado um Protocolo de Cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente, com o intuito de introduzir a Educação Ambiental nas orientações curriculares e formar professores na área, agrupando de forma integradora ações comuns ao nível dos projetos escolares (Pinto, 2004). O Currículo do Ensino Secundário, em 2003, foi sujeito a uma reestruturação e nele incluíram “áreas curriculares não disciplinares” que permitiam o desenvolvimento de projetos onde podia ser trabalhada a temática da Educação ambiental.

Através desta breve cronologia dos acontecimentos relativos à Educação Ambiental em Portugal, é possível verificar que esta tem tido uma evolução lenta. Não

obstante esta situação, destaca-se a sua implementação nas escolas, de modo a promover a formação dos indivíduos nesta área.

### **A Educação Ambiental no pré-escolar**

O contexto Educativo, ao ser o local onde estão inseridas as crianças e os adultos que dele fazem parte, deve ser organizado de modo a que a interação entre ambos os intervenientes seja uma partilha de conhecimentos e um diálogo sobre a realidade que as envolve, permitindo às crianças o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016). Deste modo, sendo o ser humano parte integrante do Meio Ambiente é fundamental que se trabalhe a Educação Ambiental na Educação Pré-escolar.

Segundo as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (Silva et al., 2016), esta temática encontra-se inserida na área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente na componente referente ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, que valoriza o contacto das crianças com a natureza, como forma de promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância da preservação do ambiente e dos recursos naturais.

A Educação Ambiental pode ser considerada um pouco complexa para se trabalhar com crianças tão pequenas, uma vez que estão subentendidos na mesma alguns conceitos com elevado grau de generalização (Almeida, 2002). Contudo, cabe ao educador identificar problemas possíveis de serem abordados com o grupo de crianças com que trabalha, partindo do meio mais próximo e com o qual contactam. Assim, estes problemas ao serem reais para as crianças tornam mais fácil a sua compreensão e permite-lhes perceber que podem contribuir para modificar algo na sociedade.

Os educadores possuem, deste modo, um papel crucial perante este tipo de público, devendo cativar a atenção das crianças através de experiências positivas, proporcionando-lhe entusiasmo acerca desta temática e trabalhando os mais diversos conhecimentos de modo que seja possível agir mediante os problemas existentes e que nos rodeiam. Para além disso, de acordo com Silva e seus colaboradores (2016) estes devem ter em atenção o rigor, quer ao nível dos processos desenvolvidos, quer dos conceitos apresentados de forma a não criar perspetivas erradas que possam comprometer a estruturação do pensamento científico das crianças. O Pré-escolar é um contexto que permite “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro de

1997, p.670), sendo por isso, a partir da educação infantil que a criança começa a consciencializar-se das consequências que resultam do não cuidar do ambiente e da importância que é desenvolver comportamentos amigos do ambiente.

### **Perspetivas Ambientalistas**

O ser humano desenvolve diferentes concepções dependendo da forma como olha o mundo, como entende o seu funcionamento e de como age e se relaciona com o ambiente. Assim, na sociedade é possível depararmo-nos com a existência de diferentes pontos de vista, relacionados com a forma como cada indivíduo reflete acerca do seu papel no planeta. É possível considerar três perspetivas ambientalistas - Antropocentrismo, Biocentrismo e Ecocentrismo - que permitem caracterizar as concepções de ambiente da população.

Segundo Almeida (2007), o Antropocentrismo é definido como sendo uma perspetiva que destaca a relação existente entre o Homem e o Universo. Como o ser humano é a espécie dominante do planeta e possui diversas capacidades, é colocado numa posição de domínio e controlo perante a natureza, o que permite caracterizar esta perspetiva como uma visão instrumental da mesma. Neste âmbito, o Homem ao apenas se importar em disfrutar das potencialidades ilimitadas do mundo e ao prestar atenção aos avanços científicos e tecnológicos da sociedade, acaba por se esquecer que é um ser que depende dos ecossistemas e das restantes formas de vida, colocando a sua própria vida e a vida de futuras gerações em risco. Tendo por base estas ideias, o estado atual em que se encontra o planeta é resultado desse estatuto atribuído aos seres humanos.

De acordo com Almeida (2002), o Biocentrismo é caracterizado por ser o contrário do Antropocentrismo, uma vez que neste é valorizada a vida, dando assim a entender que todas as formas de vida têm pleno direito de existir, independentemente do valor que estas apresentem para o ser humano, assim como as características do mesmo também não devem servir para desconsiderar os outros seres vivos. No que respeita ao Ecocentrismo, as ideias subjacentes visam a salvaguarda, a valorização da preservação e do equilíbrio dos ecossistemas, uma vez que são cruciais para o desenvolvimento dos seres vivos. Os ecossistemas são unidades geradoras da diversidade biótica fundamentais para o funcionamento global da terra. O Homem como membro da comunidade biótica deve ter presente um comportamento de respeito pelos seus constituintes, bem como para com a sua comunidade. Assim, relativamente à presente perspetiva é fundamental repensar na postura da humanidade (Almeida, 2007).

São diversas as experiências de vida que ajudam a formar as nossas percepções acerca do ambiente e da educação ambiental. As histórias infantis proporcionam um contexto propício ao desenvolvimento de conhecimentos e de valores ambientais nas crianças, pelo que importa conhecer melhor este recurso.

### **Literatura para a infância**

O contacto das crianças com a leitura, mais propriamente o texto literário, é um princípio básico para que as mesmas adquiram o gosto e o prazer pelos livros, sendo por isto crucial proporcionar às mesmas este tipo de experiência uma vez que, de acordo com Giasson (2000, citado por Rigolet, 2009):

A literatura preenche vários papéis na criança e no adolescente: ela permite-lhes conhecer melhor o mundo que os rodeia enquanto os ajuda a construir atitudes positivas, como a autoestima, a tolerância para com os outros, a curiosidade perante a vida. (p.157)

Assim, a familiaridade precoce com a literatura é essencial para facultar à criança novas experiências, bem como os recursos necessários para o desenvolvimento da sua personalidade.

Para Almeida (2002), a “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (p.140). Neste sentido, a leitura e exploração de histórias permite o desenvolvimento integral das crianças e a aquisição de valores que lhes serão úteis ao longo de toda a vida. O contacto com as histórias infantis contribui para “o desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança” (Almeida, 2002, p.140), pois ao prestar atenção ao que o contador de histórias apresenta, fixa pormenores presentes no texto e nas ilustrações. Para além disso, os hábitos de leitura que a criança vai desenvolvendo e a relação de empatia construída entre o contador de histórias e a mesma, possibilita articular ideias e consolidar as mesmas. O recurso às histórias permite também “apurar a inteligência” da criança (Almeida, 2002, p.140) ao estimulá-la para a resolução de enigmas. Os conflitos cognitivos proporcionados com as histórias levam a criança a encontrar soluções e a estimular a tomada de decisões para a resolução de problemas, alargando os seus horizontes para lá das experiências do dia a dia. A utilização de histórias infantis também contribui para “estimular a criatividade” da criança (Almeida, 2002, p.140), pois ao conhecerem diversas histórias estas acabam por enriquecer o seu imaginário, tornando-se mais criativas, demonstrando-o na produção de novas histórias ou nas recriações que fazem das que exploram. O contacto com narrativas infantis favorece o enriquecimento do vocabulário das crianças, tornando-o mais diversificado. Por outro

lado, também possibilitam “alargar o conhecimento da natureza e da vida em sociedade” (Almeida, 2002, p.140), pois as histórias dão a conhecer às crianças o mundo, os problemas do mesmo e a forma como os seres se relacionam.

Este recurso potencia, assim, aprendizagens do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da área do conhecimento do mundo (Almeida, 2002; Marques, 1991). Almeida (2002) salienta ainda o “desenvolvimento da socialização da criança” (p.141) como potencialidade que decorre ao longo de todo o processo de leitura de histórias pelo estabelecimento de relações, baseado na partilha de ideias e de opiniões acerca da problemática trabalhada nas mesmas. A partilha contribui, também, para a autoconfiança das crianças porque são convidadas a participar expressando as suas opiniões e preocupações.

Algumas limitações da literatura infantil são também apresentadas por Almeida (2002), nomeadamente o facto de proporcionar o contacto das crianças com um mundo de fantasia e, por consequência, as afastar do mundo real em que se encontram inseridas. Para alguns autores, as histórias podem promover um pensamento pré-científico, serem cruéis, violentas e transmitirem inúmeros valores conservadores como, por exemplo, a estratificação social (Almeida, 2002). Pelo exposto, é fundamental que o educador tenha em atenção a interpretação que as crianças fazem das histórias, para que as possa explorar e gerir da forma mais adequada.

O livro pode ocupar um espaço importante na vida das crianças, servindo como alavanca para implementar e sensibilizar acerca de diversas temáticas, tais como a Educação Ambiental. De facto, o livro é “o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia” (Sobrinho, 2000, p.36).

A literatura para a infância é um recurso que ajuda a modelar a personalidade das crianças podendo inculcar diversos valores, nomeadamente de consciência ambiental e, assim, fomentar a necessidade de atuação na sociedade em prol de um ambiente mais sustentável.

## **2.2 Metodologia**

### **2.2.1 Opções Metodológicas**

Para a realização de uma investigação educacional está sempre subentendida uma metodologia que depende do que se pretende abordar e dos procedimentos que se concretizam. Neste caso em concreto, ao ter em conta a temática do presente trabalho e os seus objetivos, a metodologia definida e implementada foi o estudo de

caso, tendo por finalidade “procurar locais ou pessoas que possam ser objetos de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89), para organizar o trabalho em torno dos mesmos. Como define Yin (2005), um estudo de caso resulta da observação minuciosa de um contexto que incide sobre acontecimentos atuais. Para além disso, esta metodologia abrange todo o processo de investigação desde o planejar, o definir as técnicas de recolha de dados e a concretização da análise dos mesmos, requerendo algum tempo destinado à sua execução. Contudo, é um género de estudo que não se pode generalizar, dada a natureza da sua recolha de dados (Yin, 2005). Esta pesquisa é de cariz qualitativo, pois tendo por base as ideias de Bogdan e Biklen (1994) as questões investigativas foram formuladas com o objetivo de “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade, (...) em função de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos naturais” (p.16). Assim, ainda de acordo com os autores acima mencionados, os procedimentos utilizados (questionário, entrevista, observação) para a recolha de dados caracterizam esta investigação, pois permitem alcançar pensamentos, comportamentos e atitudes das educadoras descrevendo-os, bem como os locais onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

### **2.2.2 Participantes**

Durante a Prática de Ensino Supervisionada nos contextos de Creche e Jardim de Infância tive a oportunidade de contactar com diversas educadoras quer da instituição A, bem como da B, o que permitiu facilmente definir os participantes do presente estudo. Assim, sete das participantes pertenciam à Instituição A e nove integravam a Instituição B, perfazendo um total de 16 participantes.

### **2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Na elaboração de um trabalho investigativo de natureza qualitativa, as técnicas a utilizar não são de todo uma etapa que o investigador pode minimizar, uma vez que destas dependem os objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011). Assim, a fim de garantir maior rigor e validade na investigação e de modo a atingir os objetivos estabelecidos para este estudo, a recolha de dados centrou-se: na observação, no inquérito através de questionário, bem como de entrevista e, por último na análise documental.

#### **2.2.3.1 Observação**

Durante as Práticas de Ensino Supervisionadas tive a oportunidade de me integrar e observar os contextos onde estava inserida e proceder, assim, à recolha de diversas informações, sendo esta uma característica apresentada por Quivy e Campenhoudt (1992) para a presente técnica. Deste modo, nesta investigação a

observação direta e participante foi um dos métodos utilizados durante os estágios, tendo por base a ideia de Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (p.68)

### **2.2.3.2 Inquérito por questionário**

Para se aceder às conceções das educadoras das instituições A e B em relação ao ambiente, selecionei como técnica o inquérito por questionário (Anexo III).

Este questionário apresenta questões abertas que permitem ao inquirido expressar livremente a sua opinião, sem que esteja limitado com categorias formadas pelo inquiridor e questões fechadas onde é apresentada uma lista limitada de respostas, levando-o a selecionar de entre as opções dadas (Vilelas, 2009). Deste modo, este tipo de questionário é considerado misto.

O questionário foi organizado em quatro partes, sendo a primeira relativa à caracterização pessoal das educadoras, a segunda centrou-se nas perspetivas de Ambiente, a terceira foi direcionada para as práticas da Educação Ambiental e, a última secção aborda as histórias infantis na promoção de conhecimentos ambientais.

Os questionários, antes de serem entregues às educadoras, foram submetidos a uma validação por um especialista da área, sendo ainda submetido a um pré-teste com uma educadora exterior ao presente estudo, com o intuito de verificar se as questões se encontravam compreensíveis e se iam ao encontro dos objetivos definidos. Esta deu-me um parecer positivo do mesmo, tendo por isso, sido implementado nos contextos.

### **2.2.3.3 Entrevista**

Para conhecer melhor a educadora e o contexto onde a mesma trabalha, considerei pertinente recorrer à entrevista (Anexo V), uma vez que esta é uma técnica característica da investigação qualitativa que permite obter informações em profundidade através do contacto direto entre investigador e entrevistado. Tal como afirma Aires (2011), a entrevista não permite “somente obter informação sobre o que o sujeito pensa, sobre o assunto que investigamos, mas sobre a sua forma de actuação face a esse assunto” (p.31). A educadora foi informada dos objetivos da entrevista e foi assegurado à mesma o anonimato de todo o processo (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta entrevista foi concretizada em dois momentos, tendo por isso duas partes. A primeira ocorreu no princípio da Prática de Ensino Supervisionada e a segunda no final, com o intuito de fazer o balanço dessa mesma prática.

#### **2.2.3.4 Análise documental de grelhas de histórias infantis**

Nesta investigação realizei uma análise às histórias infantis utilizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada na instituição B. Para tal, recorri a uma ficha de leitura (Anexo VII) elaborada tendo por base as questões e os conteúdos abordados por Almeida (2002). Com esta técnica pretendia conhecer as características das histórias infantis que utilizei no estágio e compreender quais os critérios a ter em consideração na seleção de histórias infantis para trabalhar a Educação Ambiental.

### **2.3 Análise de dados**

O presente estudo de natureza qualitativa, assenta numa análise de conteúdo categorial, contudo recorreu-se também a uma análise quantitativa das respostas obtidas aos questionários aplicados, bem como a alguns conteúdos das fichas de leitura realizadas. Esta análise é baseada no cálculo de frequências absolutas e relativas, para evidenciar tendências nos dados obtidos e no caso particular das histórias, identificar as dimensões abordadas. A análise de conteúdo resulta de uma categorização dos dados recolhidos apresentando-se assim de uma forma mais simplificada e compreensível (Bardin, 1977).

#### **2.3.1 Apresentação de Resultados e Discussão**

##### **Perceções e Práticas das Educadoras em relação à abordagem da Educação Ambiental na Educação Pré-escolar**

Com o objetivo de conhecer as perceções que as Educadoras tinham em relação ao ambiente e as práticas que adotavam no seu dia a dia com as crianças, no âmbito da Educação Ambiental, nos contextos de estágio em que intervimos, solicitei a sua colaboração no preenchimento de um inquérito por questionário. Assim, em seguida, são apresentados os resultados relativos à análise dos mesmos.

Dos 16 inquéritos por questionário distribuídos nas duas instituições (número total de educadoras em função durante o período em que decorreu este estudo), apenas cinco educadoras responderam ao mesmo em cada um dos locais de estágio, perfazendo, assim, um total de 10 inquéritos.

Na instituição A, todas as educadoras (100%) se mostraram interessadas em frequentar formações na área da Educação Ambiental, apresentando como temáticas de interesse: Proteger a floresta (100%); Prática dos 3R (40%) e Gestão Ambiental e

Sustentabilidade (40%). Na instituição B, duas educadoras (40%) responderam afirmativamente à participação em formações nesta área, indicando como possível temática a “prática dos 3R”. Pelo contrário, outras duas (40%) responderam negativamente e uma não respondeu. Ao analisar estes dados, é possível verificar que as educadoras da instituição A não só se encontram mais recetivas em adquirir conhecimentos nesta área, como também têm ideias mais formadas sobre possíveis temáticas que gostariam de abordar, o que é fundamental para poderem transmitir os valores adequados às crianças com quem trabalham. A temática “Proteger a floresta” ao ter sido selecionada por todas as educadoras da Instituição A, permite relacionar a atualidade da problemática, devido aos problemas que afetam este ecossistema (incêndios, desflorestação, poluição) com o local onde a instituição está inserida (meio rural). O contacto com um meio com características similares, envolvido por diversos terrenos de cultivo e floresta, pode ter estado na origem da escolha desta temática. Relativamente à formação sobre a prática dos 3R, mencionada por educadoras de ambas as instituições, esta é uma mais-valia para que possam enriquecer os seus conhecimentos e esclarecer possíveis dúvidas acerca da mesma e, assim, proceder a uma implementação mais rica, uma vez que esta pode ser trabalhada com as crianças nos contextos educacionais.

A área do Conhecimento do Mundo (60%) e a área da Expressão e Comunicação (40%) são as áreas de conteúdo que as educadoras da instituição A dedicam uma maior carga semanal. No entanto, estas também mencionam os domínios da linguagem oral (40%) e da expressão plástica (20%). Na instituição B, a área do Conhecimento do Mundo também é a mais elegida pelas educadoras com 60%, seguindo-se a área da Formação Pessoal e Social, selecionada por duas educadoras (40%). O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (60%), o domínio da matemática (40%) e o da expressão plástica (40%) são os domínios que este grupo de educadoras apresenta como sendo os que dedicam maior carga semanal. No geral, foram mencionadas todas as áreas de conteúdo, assim como os respetivos domínios.

Em ambas as instituições todas as educadoras (100%) responderam que têm por hábito trabalhar a Educação Ambiental na sua prática. Na instituição A, 60% das educadoras dão como justificação o facto de o Projeto pedagógico ser direcionado para a vertente Ambiental e 80% afirmam que é crucial sensibilizar as crianças para a proteção e o cuidado do Meio Ambiente. Já na instituição B, as educadoras defendem que é fundamental transmitir valores às crianças (62%) e também sensibilizá-las e educa-las para proteger e cuidar do Meio Ambiente (40%). A Educação Ambiental é

trabalhada nas duas instituições e por todas as educadoras inquiridas, uma vez que segundo elas é primordial proporcionar o contacto das crianças com esta temática, para desenvolver nas mesmas atitudes positivas face ao Meio Ambiente. Tal como refere a educadora B1 (E):

*ao longo desta etapa escolar, temos que educar as crianças e não só prepará-las para a escola a ter a noção do número, ter a noção das letras, mas também prepará-las para a sociedade (...) sendo por isso, uma das minhas preocupações educá-las em relação ao ambiente.*

Quando questionadas sobre o que entendiam por Educação Ambiental, as respostas obtidas pelas participantes da instituição A centraram-se nas seguintes categorias: a) sensibilizar para a importância do meio envolvente (80%); b) estimular hábitos de proteção da natureza (60%); e c) recursos naturais e sustentabilidade (20%) (Quadro 1). Na instituição B, as respostas foram organizadas pelas categorias: a) transmitir valores para preservar o meio ambiente (60%); b) estimular hábitos de proteção da natureza (40%); e c) trabalhar temas relacionados com o Ambiente (40%) (Quadro 2).

Quadro 1.  
*Conceções de Educação Ambiental na Instituição A.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Sensibilizar para a importância do meio envolvente	4	80%
Estimular hábitos de proteção da natureza	3	60%
Recursos naturais e sustentabilidade	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Legenda: \* Categorias não são exclusivas.

Quadro 2.  
*Conceções de Educação Ambiental na Instituição B.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Trabalhar temas relacionados com o Ambiente	2	40%
Transmitir valores para preservar o Meio Ambiente	3	60%
Estimular hábitos de proteção da natureza	2	40%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

A maioria das educadoras da instituição A (80%) considera que a Educação Ambiental permite sensibilizar para a enorme importância que o meio tem, transmitindo a ideia de que devemos ter como hábito cuidar e respeitá-lo (60%), utilizando recursos naturais para garantir o desenvolvimento sustentável sem comprometer a vida das futuras gerações (20%). Pois, segundo elas, a Educação Ambiental serve para: “*sensibilizar as crianças (o ser humano em geral) de forma a olharem em volta e perceberem o quanto é importante proteger e desenvolver atitudes positivas em relação ao Meio Ambiente*” (Q.A3). Na instituição B, três docentes focam-se mais na transmissão de hábitos e valores com o intuito de preservar o meio ambiente. Assim, a Educação Ambiental é entendida como “*a passagem de valores às crianças educando para a preservação do ambiente e a importância desses comportamentos para a vida futura de todos nós*” (Q.B5). As restantes duas educadoras dão indicações mais centradas no estudo do meio natural, ou apenas na compreensão dos problemas ambientais, definindo a Educação Ambiental como “*tudo o que está relacionado com o Meio Ambiente e ciências*” (Q.B1) e ainda que é a “*forma de podermos trabalhar temas relacionados com o Ambiente, como por exemplo: poluição, fogos, reciclagem*” (Q.B3). A identificação de problemas ambientais não é suficiente para definir Educação Ambiental, uma vez que o principal objetivo deste tipo de educação não é apenas de transmitir ou adquirir conhecimentos, mas sim utilizá-los como organizadores de ação, procurando combater os diversos problemas existentes (Almeida, 2002). Em ambas as instituições são apresentados alguns referenciais base do que é efetivamente a Educação Ambiental, evidenciando alguns conhecimentos. Não obstante esta situação, as respostas dadas pelas participantes em ambas as instituições remetem-nos para uma perspectiva antropocêntrica, pois valorizam a preservação do meio em função da vida humana, tendo por base a ideia de Jonas (1994, citado por Almeida, 2007) “é o destino do homem, enquanto afectado pela condição em que estiver a natureza, que nos obriga a preocupar com a preservação da natureza” (p.39).

Todas as educadoras, quer da instituição A quer da B consideram o Ambiente muito importante, tendo seleccionado o nível 4, numa escala de 1 a 4, sendo o 1 - nenhuma importância e o 4 – muita importância.

Como justificação à presente questão, na instituição A, a totalidade das educadoras defendem que este é importante porque o ser humano faz parte do Meio Ambiente. Uma delas ainda afirma que “*não é possível viver sem ele*” (Q.A5) (Quadros 3 e 4).

Quadro 3.

*Importância atribuída ao Ambiente na instituição A.*

Categorias	Nº	
	peçoas	Percentagem *
O ser humano faz parte do Meio Ambiente	5	100%
Não é possível viver sem ele	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Legenda: \*Categorias não são exclusivas.

Quadro 4.

*Importância atribuída ao Ambiente na instituição B.*

Categorias	Nº	
	peçoas	Percentage
O ser humano faz parte do Meio Ambiente	1	20
Não respondem ao solicitado	4	80
<b>Total</b>	<b>5</b>	

As respostas dadas apontam para a perspectiva ecocentrista caracterizada por uma visão mais integrada, na qual se tem consciência que os seres vivos não vivem independentemente do meio que os rodeia, sendo fundamental a preservação dos ecossistemas, para não se comprometer a vida das espécies (Almeida, 2002). Contudo, o facto de uma das participantes referir que “não é possível viver sem ele” remete para uma visão mais antropocentrista e utilitária, pois ao cuidar do planeta estaremos a assegurar a nossa sobrevivência (da Humanidade) (Almeida, 2002). Das inquiridas da instituição B, apenas uma educadora responde diretamente à questão, dando como justificação que o ser humano faz parte do ambiente, correspondendo a uma visão ecocentrista. As restantes participantes contornaram o que era perguntado, centrando as suas respostas na importância de se educar para o ambiente desde criança. Quando entrevistada, a educadora B2, refere “*para mim é fundamental sermos educados para a preservação do ambiente, para que possamos tratar e cuidar do mesmo desde criança até à fase adulta*”, destacando a importância de agir positivamente ao longo da vida. Assim como a participante B5 “*desde criança que devemos ser educados nesse sentido para que a preservação ambiental seja uma conduta sempre presente na nossa vida*”. Estas profissionais destacam a importância de começar desde criança a incutir valores para que, juntamente com os adultos, atuem perante os problemas ambientais existentes, continuando a fazê-lo ao longo de toda a vida. No geral, as respostas dadas pelas inquiridas de ambos os estabelecimentos, estão mais focadas na relevância que o ambiente tem, apenas para o ser humano, desvalorizando assim as restantes formas de vida.

Como temáticas a serem trabalhadas com crianças da educação pré-escolar, as educadoras de ambas as instituições apresentam quatro em comum e com igual percentagem, sendo elas: a) a reciclagem (100%); b) o respeito e proteção da natureza (60%); c) a poluição (40%); e d) as hortas biológicas (20%). Contudo, mencionaram duas ideias distintas, sendo uma delas a temática do fogo (educadora da instituição B) e a exploração do ambiente (educadora da instituição A) (Quadro 5 e 6).

Relativamente à temática identificada como “exploração do ambiente”, a educadora fez referência a um método que permite às crianças contactar com o meio ambiente e melhor compreender a realidade envolvente.

Para além das temáticas elegidas é solicitado às educadoras uma justificação da sua escolha. Deste modo, de entre as cinco inquiridas da instituição A, duas educadoras não apresentaram qualquer justificação. Das três restantes, uma indica que se deve sensibilizar para os poluentes (20%), outra que é fundamental evitar desperdícios de materiais (20%) e, por fim, que se deve respeitar e conservar o planeta (20%).

Quadro 5.

*Temáticas a trabalhar referidas pelas educadoras da instituição A.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Reciclagem	5	100%
Respeito e proteção da natureza	3	60%
Poluição	2	40%
Hortas biológicas	1	20%
Exploração do ambiente	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

\* Categorias não são exclusivas.

Quadro 6.

*Temáticas a trabalhar referidas pelas educadoras da instituição B.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem</b>
		*
Reciclagem	5	100%
Respeito e proteção da natureza	3	60%
Poluição	2	40%
Hortas biológicas	1	20%
Fogos	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Relativamente às educadoras da entidade B, apenas uma expõe a sua justificação, referindo que estas “são cruciais para sensibilizar para a importância e preservação da natureza” (B5). Assim, das quatro fundamentações dadas, duas delas

são mais restritas, pois estão relacionadas apenas com as formas de combater a poluição, já as outras duas são mais abrangentes, estando direcionadas para a preservação do meio ambiente.

Quando questionadas sobre a pertinência das saídas de campo para se trabalhar a Educação Ambiental, na instituição A, quatro educadoras consideraram que são fundamentais, enquanto outra das participantes (Q. A4) selecionou ambas as opções (sim e não), apresentando como justificação para o sim, “*num infantário de cidade e/ ou longe do próprio campo*”, e o não explicando “*caso a instituição estiver incluída numa quinta e /ou espaço verdejante*”. Na instituição B, todas as inquiridas (5) consideram importantes as saídas de campo como metodologia para trabalhar esta temática.

As saídas de campo têm como vantagem o facto de se realizarem ao ar livre e permitirem que os acontecimentos ocorram espontaneamente (Pedrinaci, Sequeiros & Garcia, 1992, citado por Dourado, 2001).

As educadoras da instituição A, a favor das saídas de campo, apresentaram como justificação o facto de esta metodologia permitir às crianças maior facilidade em estabelecer contacto direto com o meio envolvente. Para além disso, a educadora A3 apresenta como opinião que, através do contacto estabelecido nestas saídas, os órgãos dos sentidos das crianças são despertados: “*considero os passeios por esta quinta de grande riqueza a nível dos cinco sentidos – ver, ouvir, sentir, cheirar e até saborear em algumas circunstâncias, por exemplo: piqueniques de fruta*” (Quadro 7).

Quadro 7.

*Justificação apresentada para a realização de saídas de campo da instituição A.*

Categorias	Nº	
	peçoas	Percentagem
Maior facilidade em estabelecer contacto com o meio envolvente	4	80%
Despertar os órgãos dos sentidos	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Quadro 8.

*Justificação apresentada para a realização de saídas de campo da instituição B.*

Categorias	Nº	
	peçoas	Percentagem
Contacto direto permite compreender melhor	3	60%
Conhecer o mundo e tomar consciência da realidade	2	40%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Deste modo, a maioria concorda com a realização de saídas de campo, uma vez que para além de dar a conhecer o mundo às crianças, permite diversas oportunidades educativas, cativando-as para a descoberta do que as rodeia e desenvolvendo as mais variadas capacidades de observação, análise e de investigação (Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito aos problemas ambientais que reconhecem nos locais onde moram, as educadoras referiram problemáticas coincidentes (Quadros 9 e 10).

Quadro 9.

*Identificação de problemas ambientais pelas educadoras da instituição A.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem *</b>
Poluição	5	100%
Elevado consumo e excesso de lixo	2	40%
Florestas em risco de extinção	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Quadro 10.

*Identificação de problemas ambientais pelas educadoras da instituição B.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Poluição	4	80%
Elevado consumo e excesso de lixo	1	20%
Fogos	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

\* Categorias não são exclusivas.

No conjunto das duas instituições, as educadoras apresentaram quatro tipos de problemas, sendo eles: poluição, elevado consumo e excesso de lixo, florestas em risco de extinção e fogos. As duas primeiras problemáticas, para além de serem mencionados pelas educadoras de ambas as instituições e terem uma maior percentagem, estão relacionadas, pois sendo o Homem um ser consumidor, acaba por produzir bastantes resíduos ao longo da sua vida. Como muitos cidadãos ainda não estão sensibilizados para esta problemática, não atuam de forma a combater os excessos e a ter os cuidados necessários, dando assim origem à poluição dos mais variados locais (canais de água, florestas, ruas, etc.). De acordo com os resultados obtidos, é possível verificar a poluição é algo com que todas as educadoras se deparam no seu dia a dia, nos meios onde habitam. Relativamente aos restantes dois

problemas apresentados (florestas em risco de extinção e fogos) por uma educadora de cada instituição, os dois acabam também por estar relacionados, uma vez que os fogos são um fenómeno que levam à extinção e conseqüente perda da biodiversidade. Todas as problemáticas apresentadas prejudicam bastante o meio ambiente, por esta razão, é crucial que o Homem, como o principal responsável pelas mesmas, se capacite e procure soluções para agir e as combater, de forma a não comprometer a sustentabilidade do planeta Terra.

As atividades que as educadoras realizam para se trabalhar a área da Educação Ambiental foram bastante diversificadas (Quadro 11 e 12).

Quadro 11.

*Identificação de atividades para trabalhar a Educação Ambiental na instituição A.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Classificação de materiais recicláveis	4	80%
Reutilização de materiais	3	60%
Conversas sobre proteção da natureza	2	40%
Conto de histórias	1	20%
Registos (desenhos, etc.)	1	20%
Passeios aos ecopontos	1	20%
Limpeza/ recolha de lixo no exterior	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Quadro 12.

*Identificação de atividades para trabalhar a Educação Ambiental na instituição B.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Seriação de materiais recicláveis	3	60%
Pesquisar	1	20%
Trabalho de campo	1	20%
Construção de horta biológica	1	20%
Cuidar das plantas do pátio	1	20%
Não responderam	2	40%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Legenda: \* Categorias não são exclusivas.

Na instituição A, a classificação de materiais recicláveis foi a atividade mais referida pelas educadoras (80%). Uma percentagem também considerável de participantes promove atividades relacionadas com a reutilização de materiais e conversa com as crianças sobre a proteção da natureza. Outras atividades também

referidas pelas educadoras foram: o conto de histórias, os registos, passeios aos ecopontos e a limpeza de lixo no exterior. Na instituição B, duas educadoras não responderam à questão, já as restantes três, apresentaram cinco atividades. Uma das atividades mais referida por este grupo de profissionais foi a seriação de materiais recicláveis, tal como aconteceu com as participantes da instituição A. Outras das atividades referidas centram-se na pesquisa (20%), na construção de uma horta biológica, no cuidar das plantas que estão no pátio e no trabalho de campo. Em ambos os contextos as educadoras fazem referência a práticas pedagógicas cujas atividades podem ser realizadas quer no interior, quer no exterior.

Quando questionadas se existiam algumas atividades na área da Educação Ambiental que gostariam de realizar e que não conseguiram desenvolver, todas as participantes da instituição A responderam negativamente, dando assim a entender que têm conseguido implementar todas as atividades pretendidas nesta área.

Duas das educadoras da instituição B não responderam a esta questão, uma deu uma resposta negativa e as restantes selecionaram uma resposta afirmativa dando a entender que existem atividades que gostariam de realizar mas que por qualquer motivo foram impossibilitadas de o fazer. A distância de alguns locais é a justificação apresentada pela educadora B4 para a sua resposta, afirmando que *“existem locais que são longe da escola e como tal, é por vezes difícil irmos até lá”*. Esta acaba por ser uma grande limitação para as educadoras, pois nem sempre é possível realizar determinadas saídas com as crianças devido à sua deslocação ter que ser realizada em meios de transporte adequados. Tendo por base as respostas do público-alvo deste estudo, no geral, a maioria das mesmas demonstrou que conseguem executar as tarefas que pretendem.

No que respeita aos recursos que as inquiridas consideram mais importantes para implementar atividades na área da Educação Ambiental, as educadoras selecionaram recursos bastante diversificados (Quadros 13 e 14).

Na instituição A, os recursos mais selecionados pelas educadoras foram as histórias, os especialistas para abordarem este tema e os recursos naturais tanto trabalhados em contexto de sala como no exterior. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada realizada neste contexto, foi possível observar que todas as educadoras valorizavam bastante o contacto e a exploração de recursos naturais, devido ao espaço em que a instituição se encontra e que lhes permite contactar com toda a natureza, proporcionando às crianças as mais variadas atividades. Os restantes recursos apresentados foram assinalados por uma educadora (20%) cada um, à exceção dos cartazes de sensibilização que obtiveram uma percentagem de 40% e os

teatros de fantoches e animações digitais que não foram selecionados por nenhuma das inquiridas.

As educadoras da instituição B elegeram os vídeos como o recurso mais importante (80%) para trabalhar esta temática seguindo-se os recursos naturais trabalhados em sala e os especialistas na área (60% ambas as opções). Os elegidos apenas por uma educadora e, por isso, com uma menor percentagem são as histórias (20%) e as revistas ou livros (20%).

Quadro 13.

*Identificação de recursos para trabalhar a Educação Ambiental na instituição A.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº Pessoas</b>	<b>Percentagem*</b>
Histórias	3	60%
Recursos naturais (trabalhados em sala)	3	60%
Recursos naturais (trabalhados no exterior)	3	60%
Especialista	3	60%
Cartazes de sensibilização	2	40%
Outros - visitas de estudo	1	20%
Revistas / livros	1	20%
Fotografias	1	20%
Jogos didáticos	1	20%
Imagens	1	20%
Vídeos	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Quadro 14.

*Identificação de recursos para trabalhar a Educação Ambiental na instituição B.*

<b>Categorias</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem</b>
Vídeos	4	80%
Especialista	3	60%
Recursos naturais (trabalhados em sala)	3	60%
Recursos naturais (trabalhados no exterior)	2	40%
Jogos didáticos	2	40%
Fotografia	2	40%
Imagens	2	40%
Revistas/ livros	1	20%
Histórias	1	20%
Cartazes de sensibilização	0	0%
Teatro de fantoches	0	0%
Animações digitais	0	0%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Legenda: \* Categorias não são exclusivas.

A educadora B1, quando entrevistada, explicou a razão pela qual escolheu as histórias como recurso importante para se trabalhar a Educação Ambiental, referindo que:

*a leitura das histórias no tapete é a base, ou seja, é a chave para o desenrolar de qualquer que seja o projeto. Desde que seja uma boa história com a temática daquilo que nós queremos abordar. As histórias transmitem*

*muitos valores e ensinam muito às crianças e, por isso, é fundamental termos uma boa história com a temática do ambiente (Entrevista).*

Deste modo, perante todas as opções dadas, pode-se verificar que apenas esta as considera um recurso essencial para utilizar no trabalho com as crianças. Para além disso, nesta instituição três dos recursos apresentados não foram escolhidos por nenhuma das educadoras, sendo dois deles (teatro de fantoches e animações digitais) comuns à instituição A e, ainda, os cartazes de sensibilização.

Entre ambos os contextos existem algumas diferenças, contudo a utilização de recursos naturais é importante para as profissionais das duas instituições, pois é a partir do concreto e das experiências proporcionadas que as crianças se relacionam com o meio próximo e que evoluem, construindo conhecimentos mais rigorosos (Ministério da Educação, 1997).

Foi ainda solicitado às inquiridas para apresentarem possíveis estratégias para utilizar os recursos selecionados. Na instituição A, as estratégias mais referidas pelas educadoras remetem para a realização de saídas no exterior para explorar recursos naturais (60%). A leitura e exploração de histórias bem como o cuidar da horta, foram também apresentadas por duas educadoras cada uma. Uma das educadoras mencionou ainda a realização de cartazes e o cuidar dos animais como estratégias possíveis (20%). Relativamente aos dados recolhidos da instituição B, as inquiridas fizeram referência a seis estratégias possíveis de implementar com os recursos selecionados por elas. A estratégia elegida por duas educadoras é a leitura e exploração de histórias (40%). As restantes estratégias foram todas indicadas por uma inquirida, sendo elas: a realização de jogos lúdicos, os teatros, a visualização de vídeos, a seleção de elementos naturais e a sua exploração na sala e, para finalizar a realização de *PowerPoint* com imagens levadas pelas crianças.

Em ambas as instituições é possível verificar que a leitura e exploração de histórias é a única estratégia comum. Para além disso, verifica-se que as estratégias enunciadas pelas inquiridas da instituição B são mais direcionadas para realizar na sala, enquanto as do contexto A são para realizar no exterior, aproveitando o espaço em torno da mesma, proporcionando às crianças o contacto direto com a natureza. Os dados obtidos permitem concluir que o meio no qual as instituições estão inseridas influencia algumas práticas pedagógicas destas participantes.

### **Histórias infantis – caracterização, potencialidades, limitações e critérios de seleção**

Apresentam-se, seguidamente, os dados obtidos da análise realizada às histórias infantis exploradas durante o estágio (Anexo VI), com o objetivo de: a)

caracterizar as histórias relativamente às dimensões que exploram; b) - identificar potencialidades e limitações das histórias infantis para abordar conteúdos de Conhecimento do Mundo e analisar o seu potencial para promover valores ambientais; e c) compreender a necessidade de definição de alguns critérios relevantes na escolha de histórias infantis para trabalhar a Educação Ambiental. Para o efeito, foi elaborada uma ficha de leitura que serviu de base a essa mesma análise (Anexo VII).

As histórias infantis exploradas em sala, com as crianças, foram analisadas atendendo às seguintes dimensões: a) tipologia de história suscetível de abordar a Educação Ambiental; b) conhecimentos explorados; c) valores e atitudes veiculados; d) existência de elementos ficcionais; e) formas presentes para despertar para a importância da Natureza; e f) perspectivas ambientalistas presentes na história.

Relativamente às tipologias de histórias encontradas (Quadro 15), nas histórias trabalhadas com as crianças, e segundo as categorias apresentadas por Almeida (2002), verificou-se que a categoria que prevalece é a B, surgindo em 3 das 8 histórias trabalhadas (38%) - História especialmente centrada na caracterização de seres vivos e na sua relação com o ambiente ou com outros seres vivos. As histórias que integram esta categoria exploram aspetos fatuais do mundo natural. Por exemplo, no que refere à história “A semente sem sono”, o leitor fica com informações sobre algumas características da semente e sobre alguns fatores que influenciam a sua germinação, ajudando, assim, a um maior conhecimento científico sobre as plantas com flor. Cabendo, depois, ao educador a tarefa de distinguir os elementos reais dos ficcionais (como todas as narrativas aqui apresentadas exploram e veremos mais adiante). É neste conhecimento científico que estas histórias têm o seu potencial (Almeida, 2002), pelo facto de a criança passar a conhecer melhor as diferentes formas de vida e as suas necessidades, premissa que é fundamental para uma atitude de respeito em relação à natureza e ao ambiente.

Quadro 15.

*Tipologias de história suscetíveis de abordar a Educação Ambiental*

<b>Categorias</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem</b>
A	1	13%
B	3	38%
C	2	25%
D	1	13%
E	0	0%
Nenhuma	1	13%
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Legenda: A - História que utiliza animais ou outros elementos da Natureza para transmitir valores ambientais especialmente relacionados com a vida em sociedade e relações interpessoais; B- História especialmente centrada na caracterização de seres vivos e na sua relação com o ambiente ou com

outros seres vivos; C- História especialmente centrada no conhecimento e preservação dos ecossistemas e/ou que apela para a sensibilização para a Natureza; D - História que enfatiza a relação dos seres humanos com outros seres vivos e com os ecossistemas em geral; E - História de sensibilização para os problemas ambientais e que podem igualmente motivar para a necessidade de ação individual ou coletiva na resolução dos mesmos; Nenhuma – Não reflete conteúdos nem explora elementos suscetíveis de abordar a Educação Ambiental.

A tipologia de história C – “História especialmente centrada no conhecimento e preservação dos ecossistemas e/ou que apela para a sensibilização para a Natureza” encontrada em 25% das histórias contadas (2 histórias) integra textos que caracterizam positivamente a natureza, podendo ou não existir personagens humanas, ou animais humanizados para evidenciar qualidades. Tal é possível verificar na história “A Viagem da Sementinha”, uma vez que nesta são apresentados todos os locais por onde a sementinha teve oportunidade de passar, até ser semeada. Durante essa viagem, esta demonstrou o seu contentamento por conhecer a natureza e realçou a sua beleza, afirmando “Eu não sabia que o Mundo é tão belo”. Na história “Como nasce o Fruto”, como se poderá verificar ao nível dos valores e atitudes veiculados, destacam-se as caracterizações que remetem para a importância do “cuidar das plantas”.

As categorias A – “História que utiliza animais ou outros elementos da Natureza para transmitir valores ambientais especialmente relacionados com a vida em sociedade e relações interpessoais” e D – “História que enfatiza a relação dos seres humanos com outros seres vivos e com os ecossistemas em geral”, possuem igual percentagem (13%), apuradas em apenas uma história cada uma. A categoria A é aquela em que, por norma, menos contribui para a sensibilização ambiental, pelo facto dos valores explorados serem muito diversos, como a justiça até críticas relativas ao egoísmo. Como explica Almeida (2002), embora estas histórias possam proporcionar algum conhecimento sobre o mundo vivo, como é o caso desta história analisada – “Zé dos Bichos”, a sua dimensão ecológica e ambiental é diminuta. Contrariamente, a categoria D, integra histórias que contemplam personagens que são seres humanos cujo comportamento em relação aos animais ou ecossistemas pode ser criticável ou exemplo. Na história “João e o Pé de Feijão” verifica-se que para o João e a mãe não passarem carências tiveram que vender a única vaca que tinham. Através dessa troca, mesmo que por feijões, conseguiram superar essas dificuldades, colmatando, assim, a pobreza. Este é um comportamento no qual as personagens se relacionam com seres vivos do seu ecossistema, tais como a vaca que precisam de vender e os feijões, ambos elementos da natureza essenciais para a família do João poder superar as suas dificuldades e conseguir uma melhor qualidade de vida, uma vez que o ser

humano, por vezes, tem que abdicar de determinados bens, para o conseguir. Assim, esta história encaixa-se na presente categoria.

A categoria E – “História de sensibilização para os problemas ambientais (locais, regionais e globais) e que podem igualmente motivar para a necessidade de ação individual ou coletiva na resolução dos mesmos” não foi trabalhada em nenhuma das histórias. Estas retratam múltiplos problemas que o planeta enfrenta e fomentam a necessidade de agir no leitor de forma a alterar a situação (Almeida, 2002). Tratando-se de crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre 3 e 4 anos, teria sido possível explorar histórias com esta orientação, contudo tal não aconteceu. As crianças podem desde cedo, compreender que problemas, como a poluição, que decorrem da atividade humana e para os quais cada um de nós pode atuar no sentido de melhorar o ambiente (resolver estes problemas). Para além disso, há ainda a existência de uma história que não se inclui em nenhuma das seis categorias possíveis, visto centrar-se na temática da frutificação, o que remete para a importância da escolha das histórias em função dos objetivos de aprendizagem que pretendemos promover nas crianças. Neste caso, em particular, apesar de permitir explorar conteúdos relacionados com as estações do ano, os diferentes tipos de frutas (com polpa e frutos secos) e a educação para a saúde, carece de elementos potenciadores e caracterizadores da prática de Educação Ambiental.

Como defende Almeida (2002), a seleção das histórias para trabalhar com as crianças é um processo bastante relevante e que deve ser realizado tendo em conta os objetivos estabelecidos previamente e não apenas pelas imagens ou por serem corretas do ponto de vista científico. Assim, as oito histórias selecionadas e utilizadas no contexto de estágio foram ao encontro dos objetivos delineados, permitindo familiarizar as crianças com a natureza, dando-lhes a conhecer a biodiversidade existente no planeta e os ecossistemas, tendo sido trabalhadas as categorias A, B, C e D. Neste contexto, também poderiam ter sido utilizadas histórias explorassem problemas ambientais (categoria E), fomentando o seu conhecimento, como também a perceção das suas causas e consequências. Essa abordagem teria permitido cativar as crianças a encontrar ou refletir sobre possíveis soluções para minimizar problemas ambientais. Ao realizar esta análise verifico que explorei histórias bastante diversificadas em termos de categorias e grau de capacidade para trabalhar a Educação Ambiental, o que também se constituiu como vantajoso por permitir explorar diferentes dimensões. No que respeita – o conhecimento científico/ ecológico foi possível verificar que, todas as narrativas analisadas exploram conteúdos científicos (100%), designadamente relacionados com os temas que se estavam a trabalhar em

sala, tais como: constituintes de plantas (88%); germinação e elementos da Natureza, ambos com 50%; estações do ano (38%); caracterização de animais (38%); e promoção da saúde e os sentidos com a mesma percentagem de referências (Quadro 16). Com efeito, todos os conteúdos presentes nas histórias se centravam no estudo das plantas, dos seus constituintes, dos fatores que influenciam a sua germinação e crescimento, bem como da sua importância para a nossa saúde. As histórias utilizadas permitiram introduzir estes conteúdos em algumas situações e em outras, aprofundar melhor outros aspetos trabalhados em sala com as crianças. Este recurso desperta a atenção das crianças, pelo que, quando bem explorado, possibilita uma melhor compreensão ou consolidação da informação a trabalhar. Para além disso, as histórias abrem um vasto leque de possibilidades de exploração, podendo acompanhar diferentes perspetivas mas, todas elas, neste contexto, potenciadoras de abordagens de Educação Ambiental, servindo como ponto de partida ou de consolidação nesta área de estudo (Almeida, 2002).

Quadro 16.  
*Conteúdos explorados nas histórias exploradas em sala*

<b>Categorias exploradas</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem*</b>
Apresentação de constituintes de plantas	7	88%
Germinação	4	50%
Elementos da Natureza/ Fatores abióticos	4	50%
Estações do ano/ influência nas plantas	3	38%
Apresentação de animais	3	38%
Promoção da saúde e os sentidos	3	38%
<b>Total</b>	<b>8</b>	

\* Categorias não são exclusivas, pois as diferentes categorias são trabalhadas em mais do que uma história.

Para além do facto de todas as histórias explorarem conteúdos científicos, mais de metade não apresentam incorreções científicas (63%) e apenas 38% revelam ter erros científicos. Esta é um aspeto a ter em atenção por parte de quem vai selecionar e explorar as histórias, pois pode-se inculcar nas crianças erros científicos responsáveis pelo surgimento de conceções alternativas. Como defende Almeida (2002), não é por apresentarem algumas incorreções científicas que o educador não pode proceder à exploração destas histórias na sala, o importante é que esteja desperto para estas questões e oriente a sua análise e discussão de forma conveniente. Esta exploração “conveniente” não significa deixar de lado estas questões mas, pelo contrário,

trabalha-las e explicar as diferenças entre elas e a realidade, de forma a evitar interpretações erróneas do ponto de vista científico.

Todas as histórias trabalhadas em sala veiculam valores e atitudes, umas mais na esfera da ecologia, outras no âmbito comportamental, social bem como relativo à promoção da educação para a saúde. Existem algumas críticas apontadas para o excessivo caráter moralista e pedagógico, por vezes, associado a uma obsessão de colocar textos literários ao serviço de causas e propósitos, como os valores ecológicos (Almeida, 2002). Contudo, Almeida (2002) realça a visão redutora associada a esta análise, pois é sabido que a literatura nunca é neutra e a transmissão de valores acaba por estar contemplada tanto de forma implícita como explícita. Esta explicitação de valores, como nós também aqui a entendemos, possibilita um debate claro de ideias, permitindo igualmente às crianças manifestar os seus pontos de vista.

De forma a distinguir alguns valores e atitudes veiculados pelas histórias foram criadas as categorias que se apresentam no quadro 17.

Quadro 17.

*Valores e atitudes veiculados pelas histórias infantis*

<b>Valores e atitudes</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem *</b>
Consciencialização da importância do recurso-água para as plantas	4	50%
Promoção de virtudes	3	38%
Cuidar de elementos da Natureza	3	38%
Promoção de uma alimentação saudável -consumo de fruta	2	25%
Reutilização de Recursos	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	

\* Categorias não são exclusivas, pois as diferentes categorias são trabalhadas em mais do que uma história.

A categoria “consciencialização da importância do recurso – água para as plantas” é a categoria mais trabalhada (50%) nas histórias selecionadas. Atendendo às temáticas trabalhadas, todas em torno do tema “plantas” esta ênfase na importância do recurso natural “água” é bastante compreensível, de forma a permitir às crianças compreender como é fulcral este recurso para as plantas sobreviverem.

Os valores relativos à “promoção de virtudes” e o “cuidar de elementos da Natureza”, ambos presentes em 3 histórias (38%), também se manifestam com alguma frequência nestas narrativas. Destacam-se assim, valores centrados na generosidade, paciência, felicidade e na valorização das relações interpessoais, valores, estes, fundamentais, para serem trabalhados desde a pequena infância. Outro dos valores remete para o cuidado que o ser humano deve ter em relação aos

elementos da natureza, como as plantas (e seus constituintes) e os animais. Ao fornecer estas informações, as histórias favorecem o conhecimento das relações entre seres vivos, do papel de cada um nos ecossistemas, familiarizam as crianças com o conhecimento de plantas e a sua importância para o equilíbrio do planeta. Deste modo, consideramos os valores retratados nestas histórias uma mais-valia, pois se devidamente explorados, favorecem processos de identificação com outros seres vivos e, conseqüentemente, “um melhor entendimento das suas necessidades de sobrevivência e direito à existência” (Almeida, 2002, p.148).

Duas histórias (25%) trabalham a alimentação saudável, mais propriamente o consumo de fruta. Esta dimensão permite explorar, com as crianças, os aspetos positivos da fruta e a sua importância na alimentação de cada pessoa, relacionando a sua ingestão com uma vida mais saudável. Neste caso, é possível estabelecer uma relação entre a “natureza” através do que ela nos oferece e o seu papel e importância para a saúde e bem-estar da vida humana. É uma visão mais utilitarista do ambiente, sendo os interesses humanos uma prioridade (como veremos mais adiante, estamos aqui perante uma perspectiva ambientalista do tipo antropocêntrica).

Por último, mas não menos relevante a “reutilização de recursos”, que é trabalhada em apenas uma história. Essa narrativa apresenta imagens de diversos animais construídos com vários recursos naturais que o meio ambiente nos dá. Assim, a partir do trabalho desenvolvido em torno da mesma, é possível conhecer esses mesmos recursos, levando as crianças a valorizá-los e a promover a sua reutilização. Uma das práticas fundamentais que o Homem deve fazer no seu dia a dia é a reutilização de materiais, pois ao darmos uma nova utilidade aos mesmos estamos a economizar recursos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do planeta. Neste sentido, é importante que este valor seja incutido nas crianças para que as mesmas comecem a colaborar para um planeta melhor.

Todas as narrativas apresentam elementos ficcionais. Tal como o nome indica, esta dimensão remete para situações e ou dados impossíveis ou improváveis de acontecer na realidade. Apesar de alguns autores criticarem esta dimensão mais “fantástica” das narrativas, por remeterem para um mundo de fantasia, podendo ainda contribuir para formar concepções alternativas sobre conteúdos científicos, é certo que as crianças são atraídas por esta dimensão fantástica das histórias (Almeida, 2002). A dimensão criativa está presente em todas as histórias, acabando por acompanhar os conhecimentos científicos que exploram. Caberá ao educador, explorar da melhor forma possível os elementos figurativos presentes, analisando-os criticamente. Esta

componente ficcional é exposta de diferentes formas nas diversas histórias, o que originou a criação de quatro categorias, apresentadas no quadro 18.

Segundo Almeida (2002), os processos em que se assemelham seres vivos e não vivos, ao homem “podem contribuir para um olhar mais atento e de consideração para com outras formas de vida, à semelhança de uma relação entre pares”. No entanto, é fundamental compreender que apesar de terem necessidades idênticas aos seres humanos, não são sujeitos a princípios ou obrigações morais, não podendo por isso, avaliá-los segundo os padrões comportamentais humanos.

Quadro 18.  
*Elementos ficcionais presentes nas histórias infantis*

<b>Elementos ficcionais</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem*</b>
Personificação de elementos da Natureza	5	63%
Representações exageradas de alguns elementos	2	25%
Representações criativas dos animais	1	13%
Elementos Mágicos	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	

\* Categorias não são exclusivas, pois as diferentes categorias são trabalhadas em mais do que uma história.

A “Personificação de elementos da Natureza” é a categoria mais abundante nas histórias analisadas, com uma percentagem de 63%. Nas histórias “A menina que não gostava de fruta” e “A viagem da sementinha”, existe um diálogo entre as frutas e a menina; a semente e o passarinho, sendo por isso bem visível a atribuição da fala humana, nos exemplos que se seguem: frutas - “ se a menina Joana/ Não nos come nem nos quer/ Não demora muito tempo/ Que irá adoecer” (p. 7); sementinha - “até quando terei de aguentar aqui?” (p.1) e o passarinho: “Perdoa, sementinha! Foi sem querer que te deixei cair! Mas, não te vejo, onde estás?” (p.4). Já na narrativa “O fruto da esperança” são atribuídas características humanas à Natureza e ações que ela própria executa: “A Natureza, sempre atenta e generosa, estende uma toalha e põe a mesa aos frutos de todas as estações...” (p.26).

Em duas das histórias são apresentadas “representações exageradas de alguns elementos” como, por exemplo, na história do “Nabo Gigante”, o nabo ser maior que o casal de velhinhos e na história “João e o Pé de Feijão”, o pé do feijão ser tão grande que ultrapassa as nuvens (25%). Este aumento exagerado de dimensão poderá estar relacionado com a importância desse elemento/personagem na história em causa, focando aí o interesse das crianças.

No que diz respeito às categorias “representações criativas dos animais” e “elementos mágicos”, ambas presentes em uma história (13%) caracterizam-se pela presença de elementos criativos e mágicos nas personagens intervenientes nas histórias. Na história “Zé dos Bichos” são apresentados diversos animais, em que as construções das suas figuras são realizadas com diversos elementos existentes na natureza (conchas, pedras, folhas, paus, etc.), selecionados e adaptados, tendo em conta o formato e as características físicas desses animais. Assim, verifica-se a originalidade implícita nas representações dos mesmos, resultado de uma combinação de recursos. Relativamente à categoria “elementos mágicos” esta foi criada a partir da história “João e o Pé de Feijão”, uma vez que a autora faz referência a elementos que estão ligados à área da magia. Os elementos que remetem para esta categoria são os feijões, uma vez que estes cresceram apenas numa noite e ficaram tão fortes permitindo que o João trepasse para chegar à casa do gigante, como refere na história “João trepou pelo pé do feijão, passou as nuvens e deparou-se com uma porta... ali vivia um gigante” (p.9). Outro elemento que também nos remete para a mesma categoria é a existência de uma galinha que põe ovos de ouro “...o gigante que pegava na sua galinha para lhe tirar os ovos de ouro que tinha acabado de pôr” (p.14). Na presente história ambos foram fundamentais para retirar esta família da pobreza.

Como se pode verificar com a presente análise, a utilização de elementos ficcionais nas histórias, pode surgir de formas bastante distintas, sendo que a dimensão do “fantástico” acaba por captar a atenção das crianças, funcionando como um impulsionador que promove a imaginação e, em consequência, a criatividade, estimulando o pensamento e concebendo oportunidades de ampliar e enriquecer a sua própria vida (Guerreiro, 2008).

Tendo em conta que a escolha destas histórias teve como intuito despertar para a importância da Natureza, pretendeu-se verificar se esta dimensão estava contemplada nas narrativas exploradas. Ao analisar os dados obtidos, verifica-se que todas as histórias utilizadas dão a conhecer diferentes formas de despertar para a importância da Natureza, tendo por isso, uma percentagem de 100%. Assim, foi possível criar cinco categorias, apresentadas no quadro que se segue.

Quadro 19.

*Formas de despertar para a importância da Natureza*

<b>Formas de despertar para importância da Natureza</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem *</b>
Perceção da utilidade da Natureza para o ser humano	3	38%
O papel da natureza na saúde do ser humano	2	25%
Descrição de características apelativas sobre a Natureza	2	25%
Importância de preservar os seres vivos no seu Habitat	1	13%
Etapas de desenvolvimento das plantas	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	

\* Categorias não são exclusivas, pois as diferentes categorias são trabalhadas em mais do que uma história.

A categoria “perceção da utilidade da Natureza para o ser humano” surge em três histórias “João e o Pé de Feijão”, “Zé dos Bichos” e “O Nabo Gigante”, apresentando assim, maior percentagem (38%). Nestas histórias é evidenciado o facto de a Natureza nos conceder vegetais e outros elementos (conchas, pedras, paus, etc.) que servem para a construção dos animais no caso da história “Zé dos Bichos”. Relativamente aos vegetais, na narrativa “O Nabo Gigante” é dado destaque aos mesmos - “óptimos vegetais suculentos” (p.8) que, após serem colhidos são para a alimentação. Já na história “João e o Pé de Feijão” estes permitem colmatar a pobreza - “Só por causa de uns feijões a nossa vida mudou” (p.22).

Duas das categorias presentes expressam-se com igual percentagem (25%) nas histórias, sendo elas, “o papel da natureza na saúde do ser humano” e a “descrição de características apelativas sobre a Natureza”. Uma das estratégias utilizadas pelos autores, de forma a realçar a importância que a Natureza tem, é através de descrições que se centram em atributos ou características apelativas de paisagens ou de elementos da mesma, tal como acontece na história “A Viagem da Sementinha”, onde a autora narra: “um riacho que corria entre o belo relvado muito verdinho e fresco. A sua água parecia que cantava, ao saltar pelas pedritas” (...) e “um pomar carregadinho de frutos...” (p.2), despertando o interesse do leitor e da criança, de forma a realçar a sua beleza. Já o “papel da natureza na saúde do ser humano” é uma categoria que surgiu tendo por base a história “O Fruto da Esperança” e a “Menina que não gostava de Fruta”, em que a temática explorada, tal como os próprios títulos indicam, se centra no tema da frutificação, promovendo o seu consumo dada a sua relevância para a saúde. Como se pode verificar “os frutos trazem saúde a

pequenos e grandes e todos precisam de os comer, várias vezes ao dia” (p.21), sendo este, um exemplo da história “O Fruto da Esperança” que fundamenta esta categoria.

Quanto às categorias “importância de preservar os seres vivos no seu habitat” e as “etapas de desenvolvimento das plantas” expressas em 13% das histórias, apenas surgem em uma história cada uma. No que refere a categoria – “importância de preservar os seres vivos no seu habitat”, esta dimensão é explorada na história “a semente sem sono”, pois a autora remete para a preservação das sementes no seu “meio”, apesar de apenas transmitir a ideia que todas as sementes se devem encontrar no solo, quando em determinadas etapas do ciclo de vida da planta estão encerradas no fruto. Esta informação pode-se verificar quando a semente diz: “Dentro da terra eu sou feliz. É aqui que fico (no subsolo) porque sou a raiz...” (p.30). As etapas de desenvolvimento das plantas são retratadas na história “como nasce o fruto” na qual são apresentados os fatores necessários para o seu desenvolvimento (água e sol), bem como as etapas desde a germinação até ao fruto: num primeiro momento, “as sementes das árvores e das plantas descansam... no seio da terra” (p.1), em seguida “com a chegada da primavera despontam os primeiros rebentos, com as suas verdes folhinhas e flores” (p.3), posteriormente, “...as árvores estão cobertas de pequeninos frutos de cor verde...” (p.5) e, por fim, “a cor modifica-se gradualmente” (p.6) para a cor própria de cada fruto. Assim, esta história permite conhecer ou sintetizar todos os momentos de desenvolvimento de uma planta e as estações do ano em que, normalmente, ocorre cada transformação.

Outras dimensões contempladas são relativas às ilustrações das histórias, ao modo como está apresentado o texto e ao facto de apresentarem conteúdos não só da área do Conhecimento do Mundo, mas de outras áreas/ domínios (Quadro 20).

Quadro 20.

*Outras dimensões contempladas nas histórias*

<b>Dimensões contempladas</b>	<b>N (n.º histórias)</b>	<b>Percentagem *</b>
Ilustrações apelativas e alusivas ao tema	8	100%
Ilustrações que acompanham e complementam o texto	7	88%
Ilustrações que não acompanham e não complementam o texto	1	13%
Texto apresentado sob a forma de quadras	1	13%
Integra conteúdos de outras áreas/domínios	2	25%
<b>Total</b>	<b>8</b>	

\* Categorias não são exclusivas, pois as diferentes categorias são trabalhadas em mais do que uma história.

O texto de todas as histórias é acompanhado por “ilustrações apelativas e alusivas ao tema” retratado na história, constituindo-se como categoria de análise. Estas ilustrações ajudam a reter a atenção das crianças aquando da leitura da história e/ou a melhor compreender o tema que explora. Para além disso, em 7 das histórias (88%) é possível observar que as ilustrações acompanham e complementam o texto, facultando determinados pormenores e, em consequência, permitem o enriquecimento da obra (Rigolet, 2009). Outro dos aspetos a destacar nas histórias é a: a) integração de outros conteúdos para além dos da área de Conhecimento do Mundo (25%), tal como se verificou com as histórias “O Nabo Gigante” e “O Zé dos Bichos” onde é possível trabalhar a área da Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio da matemática. Por exemplo, na história “O Nabo Gigante”, é possível trabalhar os números a partir da numeração dos diferentes tipos de animais que o casal tinha (“seis canários amarelos, cinco gansos brancos, quatro galinhas sarapintadas, ...” (p.3-4)) e o tamanho, fazendo assim algumas comparações entre os mesmos; e b) o formato como aparece o texto da história, existindo uma delas que apresenta quadras (13%), permitindo trabalhar rimas e sons que podem ficar mais facilmente no ouvido das crianças.

As perspetiva(s) ambientalista(s) dominante(s) identificadas nas histórias foram duas das três perspetivas existentes: o Antropocentrismo e o Biocentrismo. O Ecocentrismo não foi identificado em nenhuma das histórias trabalhadas em sala (Quadro 21), o que remete para a importância de uma seleção mais atenta das escolhas, atendendo aos objetivos que o educador poderá pretender trabalhar. Talvez também por ser uma perspetiva mais complexa para estas faixas etárias, compreender de que forma o equilíbrio dos ecossistemas é fundamental para o planeta e todos os seres vivos, esta não integrou as histórias selecionadas. Contudo, não quer isto dizer que tal não poderia ser contemplado nas práticas do Jardim de Infância. A análise da perspetiva antropocêntrica foi realizada tendo por base duas questões que encaminham para a vida e interesse centrado no Homem: “Foca-se preferencialmente na qualidade de vida humana?” e/ ou “... na defesa prioritária dos interesses do Homem?”. O Biocentrismo foi analisado nas histórias procurando responder à questão: “foca-se na preservação e florescimento das diferentes formas de vida? De que forma?” e o Ecocentrismo nas questões: “foca-se na dimensão da saúde e equilíbrio dos ecossistemas? De que forma?”.

Quadro 21.  
*Identificação da perspectiva ambientalista*

<b>Perspetiva ambientalista</b>	<b>N (n.º de histórias)</b>	<b>Percentagem</b>
Antropocentrismo	2	25%
Biocentrismo	3	38%
Ecocentrismo	0	0%
Outra - Antropocentrismo e Biocentrismo	3	38%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

O Antropocentrismo surge em apenas duas histórias “João e o Pé de Feijão” e “A menina que não gostava de fruta”, com uma percentagem de 25%. Na história “João e o Pé de Feijão”, pode-se verificar esta perspetiva, uma vez que a mãe e o João para colmatarem as dificuldades que estavam a passar recorreram à Natureza, procurando uma melhor qualidade de vida:

João vivia sozinho com a mãe e uma vaca... a mãe já cansada da pobreza e cheia de fome, decidiu que só restava uma forma de ganhar algum dinheiro: vender a vaca... (p.1) Ó meu rapaz, dá cá essa vaca e toma estes feijões, que são mágicos! (p.4).

A narrativa “A menina que não gostava de fruta” foca-se também na qualidade de vida humana, pois nesta é realçada a importância da fruta que, provém da natureza para a saúde do homem, valorizando assim os seus interesses: ser saudável (“... e para seres saudável/ bastam três frutas por dia”, p.14) e ter energia (“as amêndoas e as passas/ dão-te também energia”, p.15). Atendendo à análise realizada anteriormente e, de acordo com Almeida (2007; 2008), esta perspetiva centra-se no ser humano e valoriza a natureza de modo instrumental sendo, por isso, utilizada em função das necessidades que este possui, para dar significado à sua vida.

De acordo com os dados obtidos, verifica-se que existem duas categorias mais identificadas, em 38% das histórias, cada uma, sendo elas o Biocentrismo e o Antropocentrismo e Biocentrismo.

Ao realizar a análise das histórias, verifica-se que apenas três delas (“A semente sem sono”, “A viagem da sementinha” e “Zé dos Bichos”) têm subjacente a perspetiva Biocentrista, pois focam-se na preservação e florescimento das mais variadas formas de vida. No caso concreto da história “A viagem da Sementinha”, é apresentado todo o percurso de uma semente desde que uma criança come o fruto, até ser novamente semeada e dar origem a uma nova árvore e novos frutos, remetendo assim para a importância de as preservar. O mesmo acontece na história da “Semente sem sono” que ao trabalhar o habitat e as características da semente,

remete também para a preservação da mesma no seu meio. Já na história o “Zé dos Bichos” são apresentados dez tipos de animais e dado destaque às características e aos comportamentos que cada um exibe, por exemplo: “As aranhas fazem teias pelas paredes, por trás dos móveis, (...)” (p.5). A partir da exploração destas histórias, é possível que as crianças conheçam diferentes animais e algumas informações relativas à sua caracterização e que aprendam a valorizá-los. As crianças ao contactarem com esta perspectiva, reconhecem os restantes seres vivos como elementos pertencentes à natureza e que possuem igual direito de existir sendo, por isso, vantajoso promover o contacto com esta perspectiva.

Nas restantes três histórias “O nabo Gigante”, “Como nasce o fruto” e “O fruto da Esperança” são identificadas ambas as perspectivas mencionadas anteriormente, o Biocentrismo e o Antropocentrismo. Isto porque tanto dão destaque ao Homem como beneficiador dos bens que a Natureza lhe dá (frutas e legumes), bem como revelam os cuidados a ter com a mesma, no que diz respeito ao processo de florescimento de diversas plantas. Tomemos como exemplo, a análise realizada à história “O fruto da Esperança”, onde toda a temática decorre em torno dos frutos. Nesta, verifica-se o Antropocentrismo quando é focado que os frutos trazem saúde e têm diversas utilidades (comida, perfumes e medicamentos). Para além disso, “as pessoas esperam-no e provam-no” (p.10), organizando algumas celebrações (festas e feiras), onde os podem vender e comprar, demonstrando assim os interesses humanos. O Biocentrismo é identificado quando a autora faz referência à contribuição dos vários elementos da Natureza (vento, sol, água e alguns animais) para o crescimento do fruto e o seu amadurecimento. Deste modo, esta narrativa permite-nos contactar com as duas perspectivas em simultâneo.

Assim, é possível verificar que, no geral, todas as histórias possibilitam trabalhar uma dimensão relacionada com a importância do ambiente contido, na perspectiva antropocentrista destaca-se o valor utilitarista atribuído à natureza, não sendo por isso, a perspectiva mais adequada do ponto de vista da educação ambiental. O Homem ao considerar-se o centro do universo e o gestor do planeta, como defende Levai (2010, citado por Stroppa & Viotto, 2014), procura atingir todos os seus objetivos utilizando a Natureza, sem ter em atenção os danos ambientais que pode provocar (poluição, desflorestação, extinção de animais, etc.). Por esta razão, é importante que o educador ao apresentar às crianças histórias que trabalhem esta perspectiva, deva utilizá-las como recurso para lhes dar a conhecer os comportamentos incorretos existentes perante a natureza procurando, a partir das mesmas, não só identificar os

problemas subjacentes, como encontrar soluções para os minimizar, educando-as assim, para uma civilização mais respeitadora da natureza.

A perspetiva Ecocentrismo, não se encontra identificada em nenhuma história, pois a temática das mesmas não gira em torno dos ecossistemas existentes e do equilíbrio dos mesmos. No entanto, considero importante utilizar histórias em que o seu conteúdo permita trabalhar esta perspetiva, uma vez que defende a não instrumentalização dos ecossistemas (Almeida, 2008), destacando a natureza como um bem a ser protegido pelo seu valor.

Ao longo deste estudo foi possível identificar e clarificar diversas potencialidades quer no contexto em que explorei as histórias com as crianças, bem como através das respostas dadas pelas educadoras aos questionários a que forma submetidas. Durante os diversos momentos em que li as histórias ao grupo com que estava a trabalhar, foi possível verificar que as crianças se encontravam atentas e bastante curiosas por conhecer as mesmas, conseguindo deste modo participar ativamente na sua exploração, bem como durante o processo de leitura caso desse oportunidade para intervirem. Para além disso, verifiquei que estas retinham diversos pormenores, como se pode observar nas figuras (4 e 5) apresentadas a baixo relativas ao registo efetuado acerca da história “A semente sem sono”. Assim, o contacto com as histórias infantis contribui para “o desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança”, bem como para “*apurar a inteligência*” (p.140).



Figura 4.Registo da história “A semente sem sono” – Criança A.



Figura 5.Registo da história “A semente sem sono” – Criança B.

Nos desenhos efetuados pela criança A e B, é possível verificar que ambas foram capazes de identificar não só o local onde se coloca a semente, bem como alguns elementos (passarinho, flor, caracol, sol, céu, solo) que faziam parte do meio onde esta estava inserida. Relativamente à semente propriamente dita, também evidenciaram no próprio desenho a barriga que a mesma continha nas ilustrações, sendo esta uma característica da mesma patenteada na história.

A educadora A5, considera que a utilização de histórias infantis no Pré Escolar para se trabalhar o ambiente é “fundamental para o desenvolvimento da imaginação das crianças nestas idades” (Q). Assim, em conformidade com as ideias de Almeida (2002), a literatura para a infância contribui para “estimular a criatividade” (p.140) da criança.

As histórias, por um lado, também permitem “alargar o léxico” (p.140). Por outro lado, “alargam o conhecimento da natureza e da vida em sociedade” (p.140), tal foi visível nas histórias selecionadas para apresentar a este grupo, uma vez que as mesmas permitiram que as crianças adquirissem alguns conhecimentos sobretudo acerca das sementeiras e do processo de desenvolvimento das plantas, proporcionando-lhes também o sentido de responsabilidade.



Figura 6. Criança a cuidar dos feijões.

Como se pode verificar na figura 6, a criança encontrava-se a observar o desenvolvimento dos feijões e a regá-los, pois a água é um bem essencial à sua germinação. Com o decorrer dos dias, foi visível nas crianças o aumento da curiosidade de querer observar o desenvolvimento da planta e o sentido de responsabilidade e de preocupação com as suas sementes.

O desenvolvimento da linguagem e, simultaneamente, da compreensão do mundo foi uma das potencialidades também reconhecida por uma educadora reconhecendo que “as histórias são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e, neste caso, de um modo transversal trabalham outras áreas” (2B,Q). Estas ideias vão ao encontro de Marques (1991) e Almeida (2002) para quem a leitura de histórias infantis proporciona aprendizagens do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da área do conhecimento do mundo.

Por fim, o “desenvolvimento da socialização da criança” (p.141) é também apresentada por Almeida (2002). Esta potencialidade foi sempre tida em conta, uma vez que no final da leitura da história era dado algum espaço para que as crianças partilhassem as suas ideias relativas à mesma, como demonstra a figura 7. A maioria

das crianças participava ativamente durante este momento. Contudo, existiam algumas que se demonstravam mais retraídas para o fazer, havendo por isso, a necessidade de por vezes as incentivar a participar, direcionando assim o diálogo para elas.



Figura 7. Momento de exploração da história.

Sendo as histórias infantis um recurso bastante utilizado pelos educadores, Sousa (2008) alerta-nos para a importância das mesmas apresentando a ideia que a criança através da literatura pode partilhar emoções, compartilhar ideias e ideais, sofrer ou desfrutar do enredo. Para além disso, a mesma tem como qualidade excepcional o poder de transmitir valores.

Perante tudo o que foi mencionado acima, é possível concluir que através destas histórias apresentadas às crianças foram diversas as competências que as mesmas permitiram desenvolver.

Como limitações da literatura infantil reconhecidas neste leque de histórias, destaco as incorreções científicas presentes em menos de metade das histórias selecionadas, uma vez que através deste subtópico podem ser incutidos conhecimentos errados nas crianças, difíceis de colmatar. Para ultrapassar essas limitações tentei orientar a análise das histórias (“João e o pé de feijão” e a “Semente sem sono”) no sentido de reconhecer que essas ideias não são as mais corretas. Deste modo, é crucial analisar as histórias antes de as dar a conhecer às crianças para definir o modo de atuar perante as mesmas.

Para terminar, pode-se destacar que a “leitura de histórias é a base, ou seja, é a chave para o desenrolar de qualquer projeto (...). As histórias transmitem muitos valores e ensinam muito às crianças e, por isso, é fundamental termos uma boa história, com a temática do ambiente” (educadora B1, E).

Reconhecendo que o contacto com as histórias é indispensável para o desenvolvimento das crianças, é fundamental saber selecionar este recurso. A seleção das histórias deve ter como ponto de partida os objetivos de aprendizagem que o(a) educador(a) pretende promover nas crianças, ter em conta o público-alvo e, em conformidade com os mesmos, analisar e selecionar as histórias que mais se

adequam. Este procedimento não significa que apenas se devam utilizar histórias com valores positivos ou corretas do ponto de vista científico, pois caberá ao(a) educador(a) organizar essa exploração o mais convenientemente possível (Almeida, 2002). Trabalhar com as crianças a partir de um erro científico pode-se tornar uma tarefa estimulante que lhes permita chegar às ideias corretas, por um processo inverso na procura do desconhecido, fazendo com que estas percebam o porquê de não ser a ideia adequada.

O estabelecimento de critérios para a escolha de histórias infantis facilita a análise do(a) educador(a), tornando este processo mais simples e adequado não só à temática que se pretende abordar, bem como às características das crianças com que o(a) mesmo(a) trabalha.

## **Considerações finais**

Este estudo de caso decorreu particularmente do conhecimento das opiniões apresentadas no questionário aplicado às educadoras dos contextos de estágio e da análise de algumas histórias infantis, selecionadas e trabalhadas em contexto de Jardim de Infância.

Relativamente aos resultados obtidos na pesquisa é possível verificar que as educadoras não possuem um conceito claro de Educação Ambiental o que influencia de certo modo a sua prática. De destacar a perspetiva ecocêntrica verificada nas respostas das educadoras, surgindo, também a visão antropocêntrica. Na instituição B é mais valorizada a transmissão de conhecimentos e de valores do que propriamente a promoção de hábitos para colmatar os problemas existentes. As práticas em ambas as instituições acabavam por ser influenciadas pelo meio em que estavam inseridas. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, verifiquei que as educadoras da instituição A, como tinham acesso privilegiado a um meio natural em torno da instituição, valorizavam bastante o contacto e a exploração de recursos naturais, proporcionando por isso, atividades mais enriquecedoras através do contacto direto com o meio Ambiente. Já na instituição B, verificou-se o contrário, pois existia uma maior limitação em termos de espaço envolvente da instituição, limitando as iniciativas em contacto com a natureza.

As histórias infantis foram um recurso selecionado pelas educadoras de ambas as instituições, para trabalhar a temática da Educação Ambiental. Com a análise realizada às mesmas, foi possível verificar que estas apresentam várias

potencialidades, tais como a promoção de conhecimentos científicos, favorecem aprendizagens do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contribuem para a socialização das crianças, o desenvolvimento da memória, da atenção e da imaginação sendo, por isso, um bom recurso para promover a educação nas crianças.

Uma das limitações deste trabalho foi o facto de não ter tido a oportunidade de aplicar a entrevista à educadora do primeiro contexto de intervenção e o fator tempo que não permitiu proceder a uma triangulação de dados mais consistente.

Com este estudo é possível concluir que através da leitura e exploração de histórias infantis podemos despertar as crianças para a aquisição de conhecimentos e comportamentos ambientais, desenvolvendo também o gosto por livros e mais tarde, pela leitura. As histórias permitem educar as crianças não só para viver em sociedade, mas também para cuidar do ambiente, promovendo assim a Educação Ambiental. Atendendo às conceções algo incompletas de algumas participantes em relação ao ambiente e à educação ambiental, é importante integrar esta área não apenas na formação inicial como na formação contínua das educadoras.

## **Reflexão final**

Durante todo o meu percurso académico, considerei pertinente o contacto com os diversos níveis de ensino através dos estágios realizados, pois não só me permitiram conhecer o papel das docentes em diferentes contextos adquirindo inúmeros conhecimentos, bem como me auxiliaram na minha decisão relativa ao mestrado que pretendia seguir. Assim, a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o Mestrado em Educação Pré-escolar constituiu um contexto rico em termos de aprendizagens que serviu de complemento à componente teórica explorada nas aulas e me permitiu adquirir a noção da prática ao me ser dada a possibilidade de assumir o papel de educadora.

Ao longo de toda esta prática aprendi sobretudo a selecionar e preparar atividades direcionadas para os grupos com os quais trabalhei, a ter em conta as experiências que são proporcionadas a cada criança no desenrolar das atividades e não o modo como os resultados finais de um trabalho são apresentados (bonito ou feio/ perceptível ou não perceptível). Para além disso, também retiro de forma positiva o facto de reconhecer que é fundamental satisfazer em primeiro lugar as necessidades das crianças, dar-lhes oportunidade de se expressarem e de as envolver nas tarefas diárias, com a intenção de promover o seu desenvolvimento pleno.

A maior dificuldade com que me deparei foi na realização das planificações da intervenção pedagógico-didática, pois ao pensar nos objetivos e atividades que

pretendia desenvolver não fazia a ligação com os diversos domínios, o que tornava a intervenção um pouco incompleta. Contudo, no decorrer dos estágios foi notória uma grande evolução na concretização das mesmas, a todos os níveis (organização, conteúdo), pois pude contar com o auxílio das educadoras cooperantes e das docentes orientadoras para colmatar essas mesmas dificuldades.

Sendo o educador uma pessoa que deve estar em constante reflexão e a investigar para que possa evoluir como profissional, a dimensão investigativa na nossa prática é fundamental. Deste modo, em função da experiência de estágio em creche, optei por desenvolver uma investigação que incidisse sobre a temática do Ambiente, mais propriamente a Educação Ambiental. Como tive que me ajustar ao contexto, não pude trabalhar esta temática como o desejaria com as crianças. No entanto, foi possível aproveitar algumas situações de ensino-aprendizagem proporcionadas bem como um recurso ao qual recorri com frequência durante o estágio - as histórias infantis. Com a pesquisa realizada, foi possível conhecer as perceções das educadoras nos dois contextos de estágio em que intervim em relação ao ambiente e à abordagem da Educação Ambiental no Pré-escolar. O estudo realizado em torno das histórias infantis permitiu-me verificar que a escolha de um livro deve ir muito para além das ilustrações ou do texto que este apresenta, pois existem diversas dimensões a ter em atenção e que eu própria desconhecia. Assim, esta pesquisa enriqueceu-me como futura profissional, pois quando estiver a seleccionar ou a trabalhar uma história com as crianças, vou ter em conta as dimensões passíveis de serem trabalhadas e, não, somente a exploração da mesma de uma forma geral.

Com os dados obtidos e através do cruzamento realizado com a teoria, considero que a área da Educação Ambiental é fundamental na formação das crianças que serão os adultos de amanhã, devendo ser trabalhada de forma a caminharmos para um planeta que, realmente possa ser sustentável.

Analisando todo o meu percurso formativo posso afirmar que foram vários os momentos de insegurança e dificuldades sentidas, mas que consegui colmatar com o meu empenho, com a colaboração por parte das educadoras, das auxiliares e do(a)s docentes da Escola Superior de Educação de Santarém com as quais tive o prazer de trabalhar. Todas estas experiências fizeram-me crescer e aprender, enriquecendo-me assim, a nível pessoal, bem como profissional.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, A. (2007). *Educação Ambiental: a importância da dimensão ética*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Almeida, A. (2008). Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins?. *Educação e pesquisa*, 34 (2), 327-342.
- Alves, F. L. (1998). O conceito de Educação Ambiental. In Carapeto, C. (org.), *Educação Ambiental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bettelheim, B. (2003). Brincar: uma ponte para a Realidade. In B. Bettelheim, *Bons Pais – O sucesso na Educação dos filhos*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos da Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Instituto Nacional do Ambiente (1990). *Carta Belgrado*. Lisboa: Instituto Nacional do Ambiente.
- Carvalho, S. (2011). *Brincar no recreio colorido: Um projecto de intervenção no contexto Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Viana do Castelo.
- Decreto- Lei n.º 241/2001. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 201, de 30 de Agosto de 2001.
- Decreto- Lei n.º 262/2011. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 167, de 31 de Agosto de 2011.
- Dourado, L. (2001). Ensino das Ciências numa perspetiva Investigativa: Trabalho Prático, trabalho Laboratorial, Trabalho de Campo e Trabalho Experimental no Ensino das Ciências- contributo para uma clarificação de termos. In Ministério da Educação, *Ensino Experimental das Ciências – (Re)pensar o Ensino das Ciências*. (1ªEd.). Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário - Lisboa.

- Fernandes, A, Gonçalves, F., Pereira, M. J., & Azeiteiro, U.M. (2007). Educação ambiental: características, conteúdos, objetivos e atividades práticas. O caso Português. In F. Gonçalves, R. Pereira, U. Manuel de M. Azeiteiro e M. J. V. Pereira (Eds.), *Atividades práticas em ciência e educação ambiental* (pp. 11-41). Lisboa: Instituto Piaget.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em- Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Praxis de Participação* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Lei nº11/87. *Assembleia da República*, 1ª Série, n.81, de 7 de abril de 1987.
- Lei nº 5/97. *Diário da República*, 1ª Série, n.º 34, de 10 de Fevereiro de 1997.
- Lei n.º 9.795/99. *Diário Oficial da União*, de 27 de abril de 1999.
- ME – DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Oliveira, A. L., Obara, A. T., & Rodrigues, M. A. (2007). Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 471-495. Retirado de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1\\_Vol6\\_N3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART1_Vol6_N3.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High- Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Praxis de Participação* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS, 5-16.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. In G. Portugal, *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 1, 86-105.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 1-15.
- Pinto, J. (2004). *A Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, Protagonistas, e Principais Acções*. *Educação, Sociedade & Culturas*, 21, 151-164.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Interacções Facilitadoras Adulto – Criança. In J. Post & M. Hohmann, *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (pp. 59-94). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir – Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Scardua, V. M. (2009). Crianças e o Meio Ambiente: A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. *Revista FACEW*, 3, 57-64.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Retirado de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Pereira, M. L. (2001). *A formação para o ensino da leitura*. In I. Sim-Sim (org.), *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J., Rebanal, J., Martinez-Conde, J., Valle, D., Merino, P. & Alonso, L. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora
- Tourrette, C. (2013). Três teorias de referência na psicologia do desenvolvimento. In C. Tourrette, & M. Guidetti, *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento: do Nascimento à Adolescência* (pp.13-36). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## **Anexos**



## Anexo I – Grelha de observação sobre o envolvimento das crianças na sementeira dos feijões

**Atividade:** Sementeira de feijões

**Data:** 14/04/2015

**Objetivos:** Identificar o tipo de semente; Compreender os fatores necessários para a germinação da semente; Adquirir vocabulário “científico”.

Indicadores de envolvimento \ Nomes																						
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
A criança tem iniciativa própria em realizar a atividade	RP	S	RP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	RP	RP	-	S
A criança está concentrada na atividade	RP	RP	RP	RP	S	RP	RP	S	RP	S	S	S	RP	S	S	S	S	RP	RP	RP	-	S
A criança distrai-se facilmente	RP	RP	RP	N	N	RP	S	N	RP	N	N	N	RP	N	S	N	N	RP	RP	RP	-	N
A criança revela pouco interesse pela atividade	N	S	N	N	N	N	RP	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	-	N
A criança é criativa	S	RP	S	S	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	-	S
A criança revela contentamento pela expressão facial/ postura	S	RP	S	S	S	S	RP	S	RP	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	-	S
A criança não desiste facilmente	S	RP	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	-	S
A criança desiste facilmente	N	RP	N	N	N	N	RP	N	N	N	N	N	N	N	RP	N	N	N	N	N	-	N
<b>Nível de envolvimento</b>	<b>N3</b>	<b>N2</b>	<b>N3</b>	<b>N4</b>	<b>N5</b>	<b>N4</b>	<b>N2</b>	<b>N5</b>	<b>N3</b>	<b>N5</b>	<b>N4</b>	<b>N5</b>	<b>N3</b>	<b>N5</b>	<b>N3</b>	<b>N5</b>	<b>N5</b>	<b>N4</b>	<b>N3</b>	<b>N3</b>	<b>-</b>	<b>N5</b>

**Legenda:** Revela – S; Revela pouco – RP; Não revela – N

**NÍVEL DE ENVOLVIMENTO:** Nível 1 – sem entusiasmo; Nível 2 – atividade frequentemente interrompida; Nível 3 – atividade quase contínua; Nível 5 – atividade contínua com momentos de grande intensidade; Nível 5 – atividade intensa e prolongada

### **Avaliação de Atividades**

**Designação da atividade:** Sementeira de feijões

**Prevista ou não prevista:** Prevista

**Data:** 14/04/2015

### **Objetivos:**

- ✓ **Identificar o tipo de semente;**
- ✓ **Compreender os fatores necessários para a germinação da semente;**
- ✓ **Adquirir vocabulário “científico”.**

**Descrição da atividade:** Acompanhar e dialogar com cada criança, sobre a germinação do feijão, dando também a conhecer os materiais, à medida que são utilizados.

**Observações / Sugestões:** Trabalhar/ explorar mais os materiais que utilizámos, destacando de que são feitos e a sua função nesta experiência.

**Avaliação do Educador:** Como esta foi a primeira atividade que realizei com este grupo e, por isso, estava um pouco nervosa, não trabalhei tudo o que podia trabalhar com esta experiência. Assim considero que não estive muito bem, pois a maior parte do que tinha estipulado fazer, esqueci-me com os nervos.

**Avaliação das Crianças:** Durante a realização da presente atividade, as crianças demonstraram-se bastante interessadas e curiosas. Além disso, as crianças perceberam que o feijão é uma semente que depois de semeada, dá origem a uma nova planta.

## Anexo II – Grelha de observação sobre o envolvimento das crianças na digitinta

Atividade: Digitinta

Data: 28/04/2015

Objetivos: Explorar as tintas; Identificar as cores; Desenvolver a motricidade fina; Contactar com uma nova técnica de pintura.

Indicadores de envolvimento \ Nomes																							
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X
A criança tem iniciativa própria em realizar a atividade	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	-	S	S
A criança está concentrada na atividade	S	RP	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	RP	RP	-	S	S
A criança distrai-se facilmente	N	RP	N	N	N	N	S	RP	N	N	N	N	N	N	S	N	N	RP	S	-	RP	N	
A criança revela pouco interesse pela atividade	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	-	RP	N	
A criança é criativa	N	RP	S	S	S	S	N	S	S	RP	RP	S	RP	S	RP	S	S	S	RP	-	RP	S	
A criança revela contentamento pela expressão facial/postura	S	RP	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	-	S	S	
A criança não desiste facilmente	S	RP	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	RP	S	S	S	S	-	S	S	
A criança desiste facilmente	N	RP	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	RP	N	N	N	N	-	N	N	
Nível de envolvimento	N4	N2	N5	N5	N5	N5	N2	N4	N5	N4	N4	N5	N4	N5	N3	N5	N5	N3	N3	-	N3	N5	

Legenda: Revela – S; Revela pouco – RP; Não revela – N

**NÍVEL DE ENVOLVIMENTO:** Nível 1 – sem entusiasmo; Nível 2 – atividade frequentemente interrompida; Nível 3 – atividade quase contínua; Nível 5 – atividade contínua com momentos de grande intensidade; Nível 5 – atividade intensa e prolongada

### **Avaliação de Atividades**

**Designação da atividade:** Digitinta

**Prevista ou não prevista:** Prevista

**Data:** 28/04/2015

### **Objetivos:**

- ✓ **Explorar as tintas;**
- ✓ **Identificar as cores;**
- ✓ **Desenvolver a motricidade fina;**
- ✓ **Contactar com uma nova técnica de pintura.**

**Descrição da atividade:** No pátio da instituição, coloquei uma mesa para as crianças realizarem a presente atividade ao ar livre. Em seguida, dispus em cima da mesa três montes de tinta de cores diferentes e chamei três crianças. Cada uma foi para o local onde estava a tinta e, a partir desse momento dei plena liberdade para explorarem a tinta. Após algum tempo de exploração, solicitei a cada criança para realizar um desenho e quando terminaram coloquei uma folha em cima para este ficar registado.

**Observações / Sugestões:** Nesta atividade podia ter misturado diferentes tintas de acordo com o gosto das crianças, ou dar-lhe apenas uma cor à sua escolha. Para além disso, após um momento de exploração livre podia ter limitado mais, dando indicações de desenhos para realizarem.

**Avaliação do Educador:** Ao longo desta atividade, deixei que as crianças contactassem à vontade com esta técnica, que era nova para a maioria, contudo, tive a capacidade de dialogar com as mesmas para tentar perceber se estavam a gostar e o que estavam a fazer.

**Avaliação das Crianças:** No início verifiquei que as crianças estavam um pouco receosas em colocar as mãos na tinta, contudo, depois de começarem a mexer, demonstraram que estavam a gostar bastante do que estavam a fazer. Algumas crianças apresentaram dificuldades em realizar um desenho, pois não colocavam os dedos na posição correta que permitisse desenhar e ficar a notar-se, ou porque não sabiam o que desenhar. No final de todos realizarem esta atividade, considero que os objetivos que tinha estabelecido previamente foram atingidos.

### Anexo III - Questionários das Educadoras

<b>EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>Questionário – Educadoras</b>	<p>O presente inquérito destina-se à recolha de dados com o objetivo de conhecer as perceções de Educadoras de Infância sobre o Ambiente e algumas práticas de Educação Ambiental na Educação de Infância. Pretende-se ainda identificar as potencialidades e dificuldades associadas à utilização de Histórias Infantis para promover valores ambientais.</p> <p>A informação recolhida é de grande importância no estudo em causa, pelo que é fundamental que responda a todas as questões.</p> <p>Este questionário é anónimo e os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial, servindo apenas aos objetivos deste estudo.</p> <p style="text-align: right;"><b>Agradecemos a sua colaboração.</b></p>
<p><b>Instruções de preenchimento:</b></p> <p>Deverá assinalar com uma cruz (x) o quadrado (☐) que traduz a sua opinião ou situação, relativamente a cada questão. Nas restantes situações deverá preencher o espaço em branco (___).</p>		
<b>1. CARATERIZAÇÃO PESSOAL</b>		
1.1.	Género:    ☐ Masculino                      ☐ Feminino	
1.2.	Habilitações académicas (assinale o grau mais elevado):	
		Designação da formação assinalada:
	Licenciatura    ☐	_____
		–
	Mestrado        ☐	_____
		–
	Pós-Graduação    ☐	_____
		–
	Doutoramento    ☐	_____
		–
	Formação Especializada    ☐	_____
		–
1.3.	Pós-Doutoramento    ☐	_____
		–
1.4.	Outro              ☐	Qual? _____
		–
1.5.	Tempo de Serviço: ____ anos	
1.6.1.	Tempo de Serviço na Instituição onde se encontra a trabalhar atualmente: ____ anos	
1.6.1.1	Este ano letivo encontra-se a trabalhar:    ☐ na Creche              ☐ no Jardim de Infância	

Nos últimos anos, frequentou alguma formação contínua?  Sim  Não

1.6.2. Em caso de resposta afirmativa, indique as últimas formações que frequentou:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1.6.2.1 \_\_\_\_\_

1.7. \_\_\_\_\_

1.8. Há alguma área de formação na área da Educação Ambiental que gostaria de frequentar num futuro próximo?  Sim  Não

1.8.1 Se sim, qual a área:  
 \_\_\_\_\_

Relativamente ao trabalho que desenvolve com as crianças, quais as áreas de conteúdo a que dedica uma maior carga semanal?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Tem por hábito trabalhar a Educação Ambiental na sua prática?  Sim  Não

Por favor, justifique a sua resposta:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2. PERSPETIVAS DE AMBIENTE**

2.1. Apresente, de forma sucinta, o que entende por educação ambiental.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.2. Qual a importância que atribui ao ambiente? (1=nenhuma; 2=não muita; 3=bastante; 4=muita importância;).

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.1 Explique a razão da escolha assinalada na questão anterior.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.3. Indique algumas temáticas de educação ambiental que considera importantes para serem trabalhadas com as crianças do pré-escolar. Justifique a sua escolha.

2.3.1 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.4.

**As saídas de campo são indispensáveis para se trabalhar a Educação Ambiental?**

2.4.1  Sim  Não

Justifique a sua resposta:

---

---

---

2.5

Que problemas ambientais existem na região onde vive?

---

---

---

2.6.

Indique o grau de concordância ou discordância que atribui a cada uma das afirmações que se seguem: (1. discordo totalmente; 2. concordo pouco; 3. concordo muito; 4. concordo totalmente)

<b>Afirmações:</b>	<b>1</b> discordo totalment e	<b>2</b> concor do pouco	<b>3</b> concor do muito	<b>4</b> concordo totalment e
Há muitas espécies de seres vivos na Terra e há espécies que não fazem falta nenhuma. Por isso, o desaparecimento de uma espécie não é muito grave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O teste de medicamentos em animais é indispensável para avaliar se esses produtos fazem ou não mal ao Homem. Portanto, deve continuar a fazer-se apesar de lhes poder causar sofrimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não temos que nos preocupar muito com a atual extinção de muitas espécies de seres vivos, porque ao longo dos tempos, vão-se sempre extinguindo umas e surgindo outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apesar de poder ser muito importante para a saúde humana, o teste de medicamentos, em animais provoca sofrimento e deve ser proibido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não nos devemos preocupar com o abate de árvores porque há muitas florestas no mundo e se necessário, podem sempre plantar-se mais árvores noutros locais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desaparecimento de certas espécies de seres vivos (insetos, por exemplo) não é grave, pois há muitas outras espécies semelhantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Homem tem o direito de combater as espécies de seres vivos que lhe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

causem prejuízos, mesmo que isso possa significar a drástica diminuição ou mesmo extinção dessas espécies.

Questão adaptada de Santos, M. F. A. (2010)

### 3. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1. Caso tenha respondido afirmativamente na questão 1.7, indique o tipo de atividades que realiza para trabalhar a Educação Ambiental com as crianças:

---



---



---



---



---

3.2. Existem atividades que gostaria de realizar na área da Educação Ambiental mas que não tem conseguido desenvolver?  Sim  Não

3.2.1 Em caso de resposta afirmativa, explique a(s) razão(ões) pela(s) qual(is) não as tem concretizado:

---



---



---

3.3. Na sua opinião, quais os recursos que considera mais importantes para trabalhar as questões ambientais com as crianças do Pré-escolar? (Pode assinalar, no máximo, 4 opções)

Vídeos	<input type="checkbox"/>	Cartazes de sensibilização	<input type="checkbox"/>	Revistas/Livros sobre o tema	<input type="checkbox"/>
Fotografias	<input type="checkbox"/>	Jogos didáticos	<input type="checkbox"/>	Especialista/Alguém com formação na área	<input type="checkbox"/>
Histórias	<input type="checkbox"/>	Recursos naturais (elementos da própria natureza trabalhados em sala de aula)	<input type="checkbox"/>	Animações digitais	<input type="checkbox"/>
Imagens	<input type="checkbox"/>	Recursos naturais (elementos da própria natureza trabalhados no exterior)	<input type="checkbox"/>	Outro(s). Indicar quais: _____ _____ _____	<input type="checkbox"/>
		Teatro de fantoches	<input type="checkbox"/>		

3.4.

Que estratégias utiliza para explorar os recursos anteriores com as crianças?

---



---



---

### 4. HISTÓRIAS INFANTIS NA PROMOÇÃO DE CONHECIMENTOS AMBIENTAIS

4.1 Qual a sua opinião relativamente à utilização de Histórias infantis no Pré-escolar para se

trabalhar o ambiente?

---

---

4.2. Já alguma vez recorreu a este recurso tendo em vista trabalhar conceitos e/ou valores ambientais?  Sim  Não

4.3. Pode descrever uma dessas situações (indique por favor o nome da história, o tipo de mensagem que transmite, como a trabalhou com as crianças, que dificuldades e potencialidades encontrou na sua exploração, etc.)?

---

---

## **Anexo IV - Análise de dados – Questionários das Educadoras**

### **Caracterização Pessoal**

Neste estudo, os sujeitos inquiridos são todos do género feminino (100%). Quanto às habilitações académicas das mesmas, na instituição A todas (100%) são Licenciadas em Educação de Infância, enquanto na instituição B quatro (80%) são Licenciadas e apenas uma (20%) possui o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, domínio cognitivo e motor.

As educadoras têm tempos de serviço bastante distribuídos. Relativamente à instituição A, uma educadora (20%) tem até 10 anos de serviço, duas entre os 10 e os 20 anos (40%) e outras duas (40%) entre os 20 e os 30 anos. No estabelecimento B, duas educadoras (40%) estão a prestar serviço na área há menos de 10 anos, duas entre os 10 e os 20 anos e, por último, apenas uma (20%) tem um tempo de serviço compreendido entre os 20 e os 30 anos. Assim, é possível verificar que a instituição A possui educadoras com maior tempo de serviço do que na B. Com efeito, as profissionais da instituição B formaram-se mais recentemente, podendo verificar-se diferenças nos modelos de formação e, conseqüentemente, ter reflexo na sua prática.

Na instituição A, quatro das educadoras trabalham na instituição entre os 10 e 20 anos e apenas uma educadora (20%) tem 5 anos de serviço na referida organização. Verifica-se que na B apenas uma participante (20%) tem um tempo de serviço na instituição que se situa entre os 5 e os 10 anos, todas as outras têm de 10 a 25 anos de trabalho na mesma entidade patronal.

Como em ambas as instituições existe tanto a valência de Creche, como a de Jardim de Infância, foi possível questionar educadoras de ambas as valências. Assim, 40% das educadoras da instituição A encontravam-se a trabalhar na valência de Creche e as restantes 60% na valência de Jardim de Infância. Das inquiridas da instituição B, 80% trabalhavam em Jardim de Infância enquanto 20% trabalhavam em contexto de Creche.

A maioria (8) destas educadoras não frequentou nenhuma formação contínua nos últimos anos, contudo, duas delas (uma da instituição A e outra da B) tiveram a oportunidade de o fazer. A educadora da instituição A frequentou quatro formações, sendo elas: “Avaliação e desempenho; Gestão para a qualidade; Higiene e segurança alimentar e, por último Construção e avaliação do plano individual infantil/ sénior”. Já a educadora da instituição B, participou numa formação na área de “multimédia”.

Através de um conjunto de afirmações apresentadas acerca dos seres vivos presentes na Terra, o Homem e a sua ação, perante as quais as respondentes tinham de expressar o seu grau de concordância, pretendeu-se perceber a importância atribuída aos restantes seres vivos.

As afirmações A, C, F e G (Anexo III), fazem todas referência à extinção de seres vivos, relacionando-se assim quanto à temática que abordam. No que concerne à afirmação A (“Há muitas espécies de seres vivos na Terra e há espécies que não fazem falta nenhuma. Por isso, o desaparecimento de uma espécie não é muito grave”) cuja ideia remete para a existência de muitas espécies e, por isso, o desaparecimento de uma não é considerado um acontecimento grave, quatro das educadoras da instituição A, discordam totalmente com a mesma, contudo uma das cinco educadoras tem uma opinião contrária às restantes, concordando assim com a mesma. Na instituição B, todas as educadoras consideram esta afirmação incorreta, discordando totalmente. Apesar de existirem inúmeras espécies no planeta, cada uma tem a sua importância e contribui para a vida no mesmo, por esta razão, é considerado pela maioria das educadoras um incidente grave o seu desaparecimento, quando cada uma tem o seu papel nas diversas relações existentes. Excetuando uma educadora que não reconhece valor à diversidade biológica todas as restantes evidenciam estar perante a perspectiva biocêntrica, segundo a qual todas as formas de vida têm direito de existir, privilegiando-se a biodiversidade (Almeida, 2002).

A terceira afirmação (C - “ Não temos que nos preocupar muito com a atual extinção de muitas espécies de seres vivos, porque ao longo dos tempos, vão-se sempre extinguindo umas e surgindo outras.”), defende a ideia de que não é necessário o Homem preocupar-se com a extinção de determinados seres vivos, pois à medida que o tempo vai passando estão sempre a surgir novas espécies. Assim, perante a mesma, na instituição A, três educadoras (60%) discordaram totalmente, uma (20%) concorda pouco e, ainda uma das inquiridas (Q. A4) apresenta uma ideia bastante oposta em relação às que discordam com a mesma, uma vez que concorda muito, dando a entender que para ela a extinção de espécies não é algo alarmante devido à origem de novos seres vivos que acabam por “substituir” os que são extintos. Das inquiridas da instituição B, quatro (80%) delas demonstram que não concordam, enquanto outra educadora (20%) concorda pouco. Todas as respostas apontam para uma preocupação em relação à perda de Biodiversidade excetuando a resposta da educadora A4.

Na afirmação F (“O desaparecimento de certas espécies de seres vivos (insetos, por exemplo) não é grave, pois há muitas outras espécies semelhantes”), as

educadoras selecionaram as mesmas respostas do que na afirmação C, obtendo-se assim os mesmos resultados. Esta situação vem reforçar as suas concepções relativamente ao valor que atribuem às espécies existentes nos ecossistemas.

Em relação à afirmação (G), que retrata a ideia de que o Homem pode combater os seres vivos que o transtornem, mesmo que provoque uma drástica diminuição ou até mesmo a extinção da espécie, oito de entre as dez educadoras de ambas as instituições discordam totalmente com esta ideia. As restantes duas, uma de cada instituição, concordam pouco com a mesma afirmação. Tendo em conta as ideias de Almeida (2002), a perspetiva implícita na presente afirmação é o Antropocentrismo, uma vez que nesta é dado destaque ao facto de o Homem agir em função de si próprio, não valorizando as restantes formas de vida e chegando até a provocar a extinção das mesmas.

As afirmações B (“O teste de medicamentos em animais é indispensável para avaliar se esses produtos fazem ou não mal ao Homem. Portanto, deve continuar a fazer-se apesar de lhes poder causar sofrimento”) e D (“Apesar de poder ser muito importante para a saúde humana, o teste de medicamentos em animais provoca sofrimento e deve ser proibido”) também estão relacionadas, uma vez que ambas abordam o processo de experimentação de medicamentos em animais, antes de serem administrados ao Homem. Contudo, uma apresenta a ideia de que este teste é fundamental devendo-se continuar a fazer, mesmo tendo em conta o sofrimento que é causado às cobaias. Por outro lado, a afirmação D defende que apesar destes testes serem muito importantes para a saúde humana, devem ser proibidos devido às reações que provocam nos animais.

Em relação à afirmação B, é notória alguma diferença de opiniões entre as educadoras e, em consequência, entre as instituições. Na instituição B, 40% das educadoras discordam totalmente com o facto de se recorrer a animais para testar diversos medicamentos, causando nos mesmos as mais variadas reações de sofrimento. Enquanto as restantes três docentes (60%) concordam pouco com esta situação. As opiniões das educadoras da instituição A são divididas entre o discordo totalmente (60%); o concordo pouco (20%) e, por fim, o concordo muito (20%), com igual percentagem e apenas elegidas por uma educadora cada uma. Perante a análise e comparação das repostas dadas a esta afirmação, é possível verificar que na instituição A, existem mais educadoras a discordar com tal situação, dando a entender que se deve valorizar também a vida dos restantes seres vivos e não apenas às necessidades do Homem.

As educadoras das duas instituições, para responderem à afirmação D selecionaram os mesmos graus, sendo eles o concordo pouco e o concordo totalmente. Na instituição A, é possível verificar que a maioria das educadoras (60%) tem a opinião que se deve proibir este comportamento humano, de forma a combater o sofrimento dos animais, concordando totalmente com a mesma, enquanto na B apenas duas educadoras (40%) selecionaram esta opção. No que diz respeito ao concordo pouco, 60% das inquiridas da instituição B elegeram a mesma, sendo por isso a maioria das educadoras. Já na instituição A, 40% das inquiridas possuem essa opinião.

Quadro 22.

*Níveis de classificação relativos à afirmação D da instituição A.*

<b>Níveis de classificação</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem</b>
1 - Discordo totalmente	0	0%
2- Concordo pouco	2	40%
3- Concordo muito	0	0%
4- Concordo totalmente	3	60%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Quadro 23.

*Níveis de classificação relativos à afirmação D da instituição B.*

<b>Níveis de classificação</b>	<b>Nº pessoas</b>	<b>Percentagem</b>
1 - Discordo totalmente	0	0%
2- Concordo pouco	3	60%
3- Concordo muito	0	0%
4- Concordo totalmente	2	40%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

Tendo por base os quadros (22 e 23) apresentados acima, é possível verificar que apesar de selecionarem os mesmos graus de concordância entre ambas as instituições, as suas ideias variam um pouco em relação à importância que atribuem ao problema. Tal pode ser devido ao facto de as educadoras da instituição A contactarem com os animais no próprio contexto onde trabalham, expondo a opinião de que não se deve provocar o sofrimento dos mesmos, evidenciando uma postura mais opositora à realização de testes a que alguns animais são submetidos.

Estas duas afirmações (B - “ O teste de medicamentos em animais é indispensável para avaliar se esses produtos fazem ou não mal ao Homem. Portanto, deve continuar a fazer-se apesar de lhes poder causar sofrimento” e D - “Apesar de poder ser muito importante para a saúde humana, o teste de medicamentos em animais provoca sofrimento e deve ser proibido”) mencionadas anteriormente, apesar de possuírem a mesma temática e, por isso, estarem relacionadas têm subjacentes diferentes perspetivas. No caso da B esta corresponde ao Antropocentrismo, pois

apenas valoriza a necessidade que o Homem possui. Enquanto na D encontra-se implícito o Biocentrismo, uma vez que salvaguarda a sobrevivência de todos os seres vivos, apesar da importância que esses possam ter na vida da Humanidade (Almeida, 2002).

A afirmação E (“Não nos devemos preocupar com o abate de árvores porque há muitas florestas no mundo e se necessário, podem sempre plantar-se mais árvores noutros locais”) centra-se na problemática da desflorestação expondo a ideia de que ao existir bastantes florestas no mundo, não é necessário haver preocupação com a questão do abate de árvores. As inquiridas discordaram todas com esta afirmação, considerando ser fundamental o Homem se preocupar com esta problemática, pois apesar de existirem inúmeras florestas e de se poder plantar mais árvores, o crescimento das mesmas é um processo moroso em relação à forma como o abate tem vindo a ser realizado, sendo por isso, fundamental a existência de um controle para evitar o desaparecimento das florestas e da sua biodiversidade. A unanimidade e coerência nas respostas obtidas a esta questão apontam para a importância que destas profissionais atribuem às florestas. Contudo, a maioria também se demonstra preocupada com os restantes seres vivos, quer acerca da extinção de algumas espécies, bem como da utilização dos mesmos para testar medicamentos.

Perante toda esta análise, é possível verificar que existe uma educadora na instituição A que se destaca pelas suas respostas, uma vez que apenas numa afirmação selecionou a mesma opção que as restantes, apresentando assim na generalidade uma opinião diferente, dando conta de uma orientação um pouco menos centrada em preocupações ambientais sem grande consciência quanto às inter-relações existentes ao nível dos ecossistemas e da importância do seu equilíbrio global.

Este questionário também permitia conhecer a opinião das inquiridas relativamente à utilização de histórias infantis no Pré-Escolar para trabalhar o ambiente. No contexto A, apenas uma educadora (Q. A5) apresentou a ideia que o trabalho em torno deste recurso permite desenvolver a imaginação das crianças. Já as restantes quatro, apenas referiram que este é imprescindível para trabalhar com as mesmas esta temática. O mesmo acontece no contexto B, onde quatro educadoras consideram este um recurso imprescindível, já uma delas argumenta que este é fundamental para as crianças, pois desenvolve a linguagem oral e outras áreas. De um modo geral todas as educadoras consideram que este recurso é importante para apresentar às crianças sendo que, por isso, todas as inquiridas já recorreram ao

mesmo para trabalhar conceitos ou valores ambientais, como se pode verificar nas figuras (8 e 9) apresentadas abaixo.

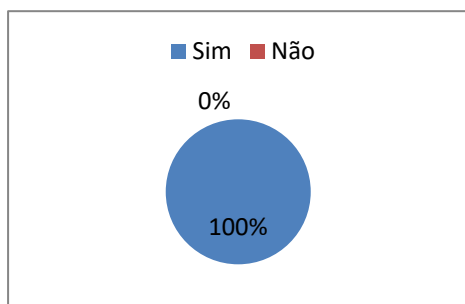


Figura 8. Utilização de histórias para trabalhar esta temática na instituição A.

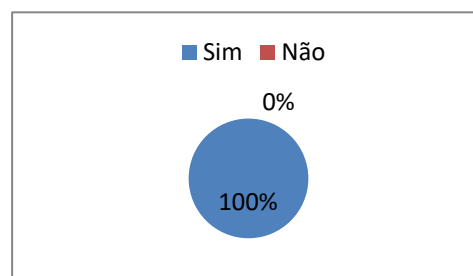


Figura 9. Utilização de histórias para trabalhar esta temática na instituição B.

Para terminar este questionário, foi solicitado às inquiridas que apresentassem exemplos de histórias a que recorressem para desenvolver esta temática. Na instituição A, apenas uma educadora (A4) não mencionou nenhuma narrativa, apresentando como justificação “qualquer história tem sempre uma “entrada” para a sensibilização ambiental”, cabendo por isso ao educador definir o que pretende trabalhar com as crianças e o modo como o pode introduzir e posteriormente abordar. Pelo contrário, as restantes quatro indicaram mais do que uma obra cada uma, perfazendo assim o total de nove histórias (“Gota, Gotinha de água”; “O dia em que o mar desapareceu”; “Educar para o Ambiente”; “A floresta d’água”; “Uma viagem no verde”; “O dia em que a mata ardeu”; “O dia em que o mar desapareceu”; “A árvore”; “Um velho Carvalho”) distintas, direcionadas para a temática da água, das florestas e, ainda da reciclagem.

Das cinco educadoras da instituição B, três delas sugeriram histórias que trabalhassem a temática da reciclagem, sendo estas: “Vamos aprender a Reciclar” e “Vamos ajudar o Ambiente”. As restantes duas educadoras (B4 e B5) dão destaque aos seres vivos, contudo não indicam nenhuma obra, apenas afirmam que pode ser qualquer uma que trabalhe “acerca dos habitats dos animais e das plantas” (B4).

Assim, comparando as respostas de ambas as instituições é possível verificar que não foram mencionadas histórias em comum, o que de certa forma demonstra alguma variedade deste recurso para trabalhar a presente temática. Para além disso, são notáveis diferenças entre o que as educadoras valorizam, uma vez que as educadoras da instituição B fazem apenas referência à reciclagem e aos seres vivos. Já as educadoras da instituição A demonstram um leque mais vasto, dando destaque às árvores, água e à reciclagem, sendo tudo isto valorizado e cuidado no contexto onde estão inseridas.

## Anexo V – Entrevista Educadora cooperante (guião e transcrição)

### Guião de entrevista

Contextualizar a participante sobre o objetivo do estudo e a duração da entrevista. Esclarecer a entrevistada relativamente à confidencialidade dos dados sendo que estes apenas visam ser utilizados no âmbito do presente trabalho. Agradecer a sua participação na entrevista que irá ser gravada com recurso a um registo áudio acompanhado (se necessário) de algumas anotações.		
Objetivos	Categoria	Questões de orientação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso profissional da entrevistada;</li> <li>- Compreender o que pode influenciar sua prática educativa;</li> <li>- Compreender de forma mais profunda as práticas e as formas de pensar da educadora.</li> <li>- Conhecer a imagem que a Educadora tem das crianças com as quais trabalha.</li> </ul>	Caraterização pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempo de serviço.</li> <li>- Formação académica.</li> <li>- Percurso e situação profissional.</li> <li>- Explicar a razão pela qual optou ser Educadora de Infância.</li> <li>- Costuma participar em ações de formação? (Em caso de resposta afirmativa): Em que áreas?</li> <li>- Quais as temáticas que tem vindo a trabalhar nos projetos que já desenvolveu nos JI onde tem trabalhado?</li> <li>- Quais os temas que lhe têm merecido maior atenção e porquê?</li> <li>- Pode caracterizar-me o grupo de crianças com os quais trabalha este ano letivo?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender como é que a Educadora perspetiva a área de CM na sua prática pedagógica.</li> </ul>	Considerações sobre o Papel da Área de Conhecimento do Mundo na formação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião, qual o papel da área de conteúdo de CM no pré-escolar?</li> <li>- Com este grupo de crianças em particular o que considera ser importante trabalhar com elas? Porquê?</li> <li>- Que tipo de atividades considera mais adequadas para trabalhar esta área de conteúdo com as crianças?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião da educadora em relação à abordagem da Educação Ambiental no pré-escolar.</li> </ul>	Importância da Educação Ambiental no Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera-se uma profissional preocupada com a promoção da Educação Ambiental com os grupos de criança com quem tem trabalhado? Pode explicar-me porquê?</li> <li>- Que temas de Educação Ambiental lhe</li> </ul>

		parecem ser mais pertinentes trabalhar com crianças do pré-escolar?
<p>- Conhecer a opinião da educadora relativamente às questões relacionadas com a promoção de consciência e valores ambientais das crianças no JI.</p> <p>- Identificar atividades/estratégias promotoras de consciência e valores ambientais valorizadas pela educadora.</p> <p>- Compreender de que forma atividades de sensibilização e promotoras de consciência e valores ambientais contribuem para a mudança de comportamentos das crianças.</p> <p>- Identificar dificuldades e fatores facilitadores relacionados com a realização de atividades promotoras de consciência e valores ambientais nas crianças do JI.</p> <p>- Conhecer que conteúdos e aspetos formativos são mais valorizados pela educadora no âmbito da educação ambiental.</p>	<p>Atividades promotoras de consciência e valores ambientais</p>	<p>- Desenvolve algum trabalho cooperativo com outras colegas para definirem estratégias comuns relativamente a abordagem da educação ambiental com as crianças?</p> <p>- Que papel atribui aos <i>media</i>, contextos de educação não formal (como quintas pedagógicas, contacto com o exterior) e aos Encarregados de Educação na promoção da educação ambiental?</p> <p>- Qual a sua opinião relativamente aos comportamentos que as crianças desta faixa etária apresentam relativamente a estas questões ambientais? Acha que já têm alguma sensibilização e consciência do que é bom ou mau fazer e porquê?</p> <p>- Considera importante promover (no JI) atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores comportamentos em relação ao ambiente? Por que razão?</p> <p>- O que a preocupa mais em relação à promoção da educação ambiental nas crianças?</p> <p>- Que conhecimentos essenciais sobre este tema considera que as crianças do JI devam aprender?</p> <p>- Quais as atividades/estratégias que considera mais adequadas para sensibilizar e promover nas crianças comportamentos mais adequados face ao ambiente? Normalmente, como avalia as aprendizagens das crianças nessas atividades?</p> <p>-Que dificuldades tem encontrado na promoção deste tema?</p> <p>- O que considera que é mais facilmente</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender se a temática do projeto é relevante para promover valores ambientais.</li> <li>- Identificar a leitura como uma estratégia para abordar a temática.</li> </ul>	<p>Potencialidades do projeto da primavera e da criação de mini-hortas na promoção de valores e consciência ambiental</p>	<p>aprendido pelas crianças no âmbito desta temática?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as maiores dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam na abordagem deste tema?</li> <li>- Qual a sua opinião relativamente à criação de mini-hortas e ao trabalho da estação do ano - primavera – para a promoção de valores e de consciência ambiental?</li> <li>- Tendo por base este projeto, como acha que podemos promover esses valores ambientais?</li> <li>- Na hora do conto, considera que a leitura de histórias pode ajudar a promover valores de educação ambiental nas crianças? Porquê e de que forma?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião da educadora em relação ao potencial das atividades planificadas e realizadas para a promoção da consciência e de valores ambientais nas crianças.</li> <li>- Fazer um balanço da intervenção realizada (potencialidades, dificuldades, o que mudaria).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após a realização dessas atividades, observou mudanças de comportamentos nas crianças que permitam tirar conclusões quanto ao facto de terem tido reflexos positivos na promoção de consciência e valores ambientais? Pode concretizar com alguns exemplos?</li> <li>- O que considera que correu melhor ao longo da minha intervenção e porquê? E o que correu menos bem e porquê?</li> <li>- Considera que com a minha intervenção consegui atingir os objetivos estabelecidos previamente?</li> <li>- O que faria diferente para trabalhar a presente temática e melhor sensibilizar as crianças para as questões ambientais?</li> </ul>
	<p>Questão aberta</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?</li> </ul>

Terminar agradecendo a sua participação e contribuição para a investigação que me encontro a realizar.

### **Transcrição da Entrevista Educadora cooperante (B1, E)**

**Data:** 17 de Abril e 3 de Junho de 2015

**Local:** Biblioteca do jardim de Infância

**Observações:** Para a realização desta entrevista, necessitei da colaboração da educadora cooperante no estágio que realizei na valência de Jardim de Infância.

Esta entrevista tem duas partes, sendo que a primeira foi realizada durante o período de estágio e a segunda no final do mesmo o que permitiu à educadora fazer o balanço deste período de observação e intervenção.

#### **1ª Parte**

**Entrevistadora:** Bom, vamos dar início à nossa entrevista. Antes de mais queria agradecer por se ter disponibilizado para colaborar na minha pesquisa. Esta irá ser gravada com recurso a um registo áudio, acompanhado de algumas anotações, caso seja necessário. Os dados serão confidenciais sendo que estes apenas visam ser utilizados no presente trabalho. (Ah...)

Com este estudo, pretendo perceber a importância de trabalhar a área do conhecimento do mundo, mais propriamente a Educação ambiental.

Vamos dar início às questões que tenho para lhe colocar:

#### **Caraterização pessoal**

**Entrevistadora:** Qual o tempo de serviço que tem?

**Educadora:** Seis anos.

**Entrevistadora:** E qual a sua formação académica?

**Educadora:** Tenho a Licenciatura em Educação de Infância e tenho o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais.

**Entrevistadora:** E relativamente ao percurso e à sua situação profissional?

**Educadora:** Como assim? Se tem sido sempre aqui na instituição?

**Entrevistadora:** Sim.

**Educadora:** Sim, tem sido sempre aqui na instituição.

**Entrevistadora:** Ahh... Porque é que optou por ser Educadora de Infância?

**Educadora:** Porque eu já trabalhava aqui como auxiliar e sempre gostei de trabalhar com crianças. Depois surgiu a oportunidade de estudar e fui estudar.

**Entrevistadora:** E costuma participar em algumas ações de formação?

**Educadora:** Sim, sempre que tenho oportunidade, frequento acções de formação.

**Entrevistadora:** E normalmente em que áreas? Tem alguma área que...

**Educadora:** Tenho. Eu gosto muito das áreas de (...) onde tirei o mestrado das Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porque a nossa licenciatura tinha essa disciplina, mas muito suave e eu gostei de aprofundar, porque nós encontramos crianças nas salas com NEE e, então já tirei várias formações. Também tive na área da formação do pré-escolar, da parte do Conhecimento do Mundo – das Ciências, da matemática e da abordagem à escrita.

**Entrevistadora:** E quais as temáticas que tem vindo a trabalhar nos projetos que já desenvolveu nos Jardins de Infância onde tem trabalhado?

**Educadora:** Trabalhamos todas um pouco. Ahh... No jardim de Infância, trabalhamos a área do ambiente, trabalhamos (Ahm..) a área da matemática, trabalhamos a área da abordagem à escrita. Em todas as áreas, elas estão todas interrelacionadas umas com as outras, é um bocadinho difícil nós dizermos que só trabalhamos esta, ou só trabalhamos aquela. Trabalhamos é várias temáticas onde abrangem essas áreas todas.

**Entrevistadora:** Hum hum... E quais os temas que lhe têm merecido maior atenção?

**Educadora:** Ahh... No pré-escolar, trabalhamos as Ciências, trabalhamos o conhecimento do mundo a nível das profissões, a nível das áreas de ciência... Ahm, mais? A segurança rodoviária, também trabalhamos...

**Entrevistadora:** E agora, será que me pode caracterizar o grupo de crianças com que trabalha este ano letivo?

**Educadora:** Pronto, este grupo de crianças têm todas as idades compreendidas entre os três e os quatro anos, a maior parte já está com quatro anos, os restantes não. Ahm... É um grupo interessante, que gosta de aprender. É um grupo que cada temática nova que lhe é apresentada e que eles sentem-se entusiasmados e onde nós sentimos isso é quando as crianças de manhã chegam e nos perguntam o que é que vamos fazer hoje? Ah.. E então, é um grupo interessante, está atento no tapete na hora do conto e quando estamos a explicar as temáticas que vamos trabalhar e é interessado.

### **Considerações sobre o Papel da Área de Conhecimento do Mundo na formação das crianças**

**Entrevistadora:** Na sua opinião, qual o papel da área de conteúdo de Conhecimento do Mundo no pré-escolar?

**Educadora:** É importante, a área do Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social, elas são um bocadinho interrelacionadas uma com a outra embora, as pessoas pensem que a área do Conhecimento do Mundo é só as Ciências, ponto, e não é, abrange muitas outras áreas. Ahm, abrange a parte da rodoviária, abrange a parte do conhecimento se vivem na cidade ou se vivem na aldeia, (Ahm) e eu acho importante a partir dos quatro/ cinco anos, porque esta idade dos três anos, eles ainda não têm muito bem a noção, sabem que moram aqui/ ali e para eles é tudo muito ao pé umas coisas das outras.

**Entrevistadora:** Ah.. Com este grupo de crianças em particular o que considera ser importante trabalhar com elas?

**Educadora:** Ahm, sobretudo, a autonomia, porque há muitos meninos que entraram só este ano e vinham de avós e vinham de amas e a autonomia ainda não estava muito bem trabalhada. Fundamentalmente trabalhar a autonomia e a autoconfiança, porque há crianças que não têm autoconfiança naquilo que estão a fazer. Ahm... nestas idades e começar a dar um bocadinho do conhecimento do mundo a nível do ambiente, do estar limpo, não estar limpo; poluir, não poluir.

**Entrevistadora:** E que tipo de atividades considera mais adequadas para trabalhar esta área de conteúdo com as crianças?

**Educadora:** Por exemplo, ahh. Trabalhamos a área de conteúdo do conhecimento do mundo, ao longo do ano com as estações do ano e eles têm a noção. Através das estações do ano, eles trabalham muitas temáticas: o vestuário, (ah..) a área vocabular em relação ao inverno, à primavera, (ahm..) mais? Deixa-me ver... Depois também é um grupo em que existe uma grande discrepância entre as idades, porque tenho meninos que estão a fazer os três anos no final do ano e os outros já estão a fazer os quatro anos, no início logo em janeiro. Assim, temos que pensar muito bem como é que temos que trabalhar as temáticas nesta sala, por vezes fazemos uma pedagogia diferenciada. Portanto, conforme eles vão crescendo nós vamos aumentando o grau de dificuldade das atividades, por exemplo, ao trabalhar as estações do ano, logo no início do ano o Outono e o Inverno ficámos só pela área vocabular, fizeram alguns trabalhos para casa, que os meninos também levam trabalhos para casa. Agora com a Primavera já dá para trabalhar outras coisas, fazer as hortas, a germinação, trabalhamos de maneira diferente.

### **Importância da Educação Ambiental no pré-escolar**

**Entrevistadora:** Considera-se uma profissional preocupada com a promoção da Educação Ambiental com os grupos de crianças com quem tem trabalhado?

**Educadora:** Sim, sim.

**Entrevistadora:** E pode explicar-me o porquê?

**Educadora:** Porquê, ahm... Principalmente a partir dos quatro anos, eles têm outra maneira de ver as coisas, começam a ficar mais maduros. E ao prepararmos os quatro e os cinco anos, estamos a educar, não é só preparar os meninos para a escola a ter a noção do número, ter a noção das letras, mas prepará-los para a sociedade. Então temos que os educar e é logo aqui desde pequeninos que começamos a educá-los em relação ao ambiente. Ahm... Por vezes trabalhamos a reciclagem, nos quatro e nos cinco anos, o não estragar o ambiente, dividir o lixo, trabalhamos muito essas temáticas. Por isso, acho que a minha preocupação é prepará-los para a sociedade.

**Entrevistadora:** Exato! E que temas de Educação Ambiental lhe parecem ser mais pertinentes para trabalhar com crianças no Pré-escolar?

**Educadora:** O ambiente em relação à reciclagem do lixo, (Ahm) fundamentalmente para o meio ambiente é esse tipo de trabalho.

#### **Atividades promotoras de consciência e valores ambientais**

**Entrevistadora:** Desenvolve algum trabalho cooperativo com outras colegas para definirem estratégias comuns relativamente a abordagem da educação ambiental com as crianças?

**Educadora:** Nós por norma, aqui na instituição fazemos sempre reuniões pedagógicas mensais e quando alguma colega tem ideia, ou quando faz o seu projeto no início do ano e quando chega a altura de trabalhar o ambiente, sugerimos sempre ou questionamos se as colegas estão interessadas em fazer ou não, porque nós vamos fazer no nosso projeto, não quer dizer que as colegas tenham que trabalhar as mesmas temáticas no mesmo ano. Por vezes, coincide muito trabalharmos, por exemplo como nós temos duas salas dos três, dos quatro e dos cinco, trabalhar em equipa por salas da mesma idade, mas não quer dizer que trabalhemos sempre o mesmo, mas falamos, transmitimos e cruzamos ideias em relação a todas as temáticas.

**Entrevistadora:** Que papel atribui aos *media*, contextos de educação não formal (como quintas pedagógicas, contacto com o exterior) e aos Encarregados de Educação na promoção da educação ambiental?

**Educadora:** ao trabalharmos a educação ambiental na sala e quando são estas temáticas tão relevantes para o meio ambiente, nós tentamos trabalhar sempre

escola- família. Assim, fazemos com que os pais também estejam integrados no projeto. Como? Mandando trabalhos para casa, para os miúdos trazerem e mostrarem aos amigos; convidar alguns pais que estejam a trabalhar nessas áreas e que venham cá mostrar o que é a profissão deles em relação ao meio ambiente e, fazemos esse tipo de atividades.

**Entrevistadora:** E qual a sua opinião relativamente aos comportamentos que as crianças desta faixa etária apresentam relativas a estas questões ambientais?

**Educadora:** Eles ainda são muito pequeninos, mas nós desde pequeninos ao mandarmos arrumar as salas e os brinquedos nos sítios, já os estamos a educar. Logo, quando vamos educa-los em relação ao meio ambiente, eles já têm um método de arrumar e de não colocar os papéis no chão que eles próprios já têm essa noção que não se deve deitar papéis para o chão, não se deve poluir o ambiente.

**Entrevistadora:** E por isso acha que já têm alguma sensibilização e consciência do que é bom ou mau fazer e porquê?

**Educadora:** Sim, eles ainda são muito pequeninos, ainda têm três/ quatro anos, mas já têm essa noção, porque eles quando vêem papéis no chão, automaticamente vão apanhar e colocar no lixo. Portanto, já têm a noção que não se pode ter lixo no chão, por exemplo, é só agora essa base e essa noção que eles têm nesta idade.

**Entrevistadora:** E considera importante promover no Jardim de Infância, atividades que visem sensibilizar as crianças para a adoção de melhores comportamentos em relação ao ambiente?

**Educadora:** Sim.

**Entrevistadora:** E porque razão?

**Educadora:** Lá está, vem de encontro com outras questões, que estamos a educa-los não só para se formarem como pessoas, mas para a sociedade também e para o meio ambiente.

**Entrevistadora:** E o que a preocupa mais em relação à promoção da educação ambiental nas crianças?

**Educadora:** Hum deixe-me pensar... O que me preocupa é se o trabalho que nós temos na escola, por vezes não chega a casa, ou vai a casa e é esquecido. Isso é que é preocupante, porque se os pais não dão continuidade ao trabalho que é feito na escola, em relação a esta temática, as crianças crescem com esse conceito. Agora se as crianças vão para casa e transmitem mas os pais podem não achar importante, já é um bocadinho preocupante, não é?

**Entrevistadora:** Sim, é bem verdade! E que conhecimentos considera essenciais sobre este tema, que as crianças do Jardim de Infância devam aprender?

**Educadora:** São os conceitos básicos, porque depois na sua formação acadêmica vão ter as Ciências e várias disciplinas que os educa em relação a isso.

**Entrevistadora:** Quais as atividades/estratégias que considera mais adequadas para sensibilizar e promover nas crianças comportamentos mais adequados face ao ambiente?

**Educadora:** Por exemplo, já fiz na sala eles construírem os ecopontos com as cores e tudo e promover/ levar um panfleto para casa com essa noção que tinham que proteger o ambiente. Então, na sala tudo o que fosse a nível de papéis, eles sabiam qual era o ecoponto que tinham colocar os papéis, se tinham copos de iogurte que era plástico, já sabiam para onde é que iam. Em casa, foi engraçado, porque muitos do pais começaram também a separar o lixo. Lá estão essas atividades e pequenas estratégias que nós fazemos no Jardim de Infância que se transmite para os pais.

**Entrevistadora:** E normalmente, como avalia as aprendizagens das crianças nessas atividades?

**Educadora:** Pelo interesse. Toda a criança que gosta... Porque eles próprios construíram os ecopontos para a sala. Nós sabemos e avaliamos através do interesse, motivação e da observação das crianças. Se eles ignorarem por completo o que está a ser feito ou realizado na sala, porque ainda não chegou lá, não está interessado. Se ficam de roda, vêem que os amigos estão a trabalhar e já trabalharam nessa atividade, mas vêem que os amigos estão a trabalhar e chegou à vez deles e se sentem motivados e transmitem esses conceitos para casa, através da observação nós vemos muito bem e avaliamos o interesse das crianças.

**Entrevistadora:** Que dificuldades tem encontrado na promoção deste tema?

**Educadora:** Ahm... Não muita, porque existe já muita informação sobre o ambiente, sobre a proteção do ambiente.

**Entrevistadora:** O que considera que é mais facilmente aprendido pelas crianças no âmbito desta temática?

**Educadora:** As noções básica. O não deixar lixo no chão, não deixar as torneiras abertas, o básico.

**Entrevistadora:** E quais as maiores dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam na abordagem deste tema?

**Educadora:** As maiores dificuldades?

**Entrevistadora:** Sim!

**Educadora:** A nível do ambiente, não só a nível da reciclagem, eles gostam de perceber e ver o porquê, porque depois também a partir dos quatro anos, surge aquela

fase dos porquês e porque é que temos que fazer isto? e porque é que não se pode? e porquê?. E aí existe muito diálogo e muita conversa à volta desse tema.

### **Potencialidades do projeto da primavera e da criação de mini-hortas na promoção de valores e consciência ambiental**

**Entrevistadora:** Qual a sua opinião relativamente à criação de mini-hortas e ao trabalho da estação do ano - primavera – para a promoção de valores e de consciência ambiental?

**Educadora:** Ahhh... Eu acho que esses projetos de mini-hortas são muito importantes, porque primeiro trabalha-se a reciclagem que nós fazemos as hortas sempre em garrafões e eles vêem que o garrafão da água vai ter nova utilidade e as crianças gostam muito de mexer na terra e descobrir e perceber o porquê do nascer das plantas e gostam de saber o que é uma germinação e uma plantação, mas a partir dos quatro/ cinco anos, não nesta faixa etária. Eles gostam muito e é bastante gratificante. Eles depois têm a consciência porque já tiveram a mexer e a trabalhar e sabem dar o valor. Se vêem alguém a destruir o que eles construíram, ficam tristes. São esses valores que eles levam com eles.

**Entrevistadora:** Tendo por base este projeto, como acha que podemos promover esses valores ambientais?

**Educadora:** Incentivando as crianças e as famílias também a construir essas mini-hortas.

**Entrevistadora:** Na hora do conto, considera que a leitura de histórias pode ajudar a promover valores de educação ambiental nas crianças? Porquê?

**Educadora:** Sim, porque a leitura das histórias no tapete é a base, ou seja, é a chave para o desenrolar de qualquer que seja o projeto. Desde que seja uma boa história com a temática daquilo que nós queremos abordar. As histórias transmitem muitos valores e ensinam muito às crianças e, por isso, é fundamental termos uma boa história com a temática do ambiente.

**Entrevistadora:** Gostaria de acrescentar alguma informação ou comentar algum aspeto?

**Educadora:** Não.

**Entrevistadora:** Não? Então terminámos esta entrevista, sendo que por isso mais uma vez agradeço a sua participação.

**Educadora:** Obrigada, eu!

## **2ª Parte**

**Entrevistadora:** Boa tarde, antes de mais queria agradecer por mais uma vez se disponibilizar para realizar esta entrevista.

Após a realização das atividades que desenvolvi ao longo do meu estágio, observou mudanças de comportamentos nas crianças que permitam tirar conclusões quanto ao facto de terem tido reflexos positivos na promoção da ciência enquanto processo de germinação?

**Educadora:** Sim, senti essas diferenças a nível de comportamentos, pois tinham mais cuidado com as plantas, mesmo quando íamos à rua fora do contexto de escola, eles observavam mais, despertava mais curiosidade ao meio que os rodeava, eram mais atenciosos; já falavam de coisas que já faziam em casa e que fizeram aqui na escola, a nível da germinação do feijão. Foi-se alterando um crescimento a nível dos comportamentos em relação às ciências nas crianças.

**Entrevistadora:** E quais as principais aprendizagens que as crianças realizaram com a minha intervenção?

**Educadora:** Eles começaram-se a aperceber que para a germinação tinha que existir vários fatores, como a luz, o ter que regar, porque a água é fundamental para o crescimento. E foi muito importante conhecer três tipos de germinação: o do feijão, o da alface e do tomate, bem como do cogumelo. Eles aperceberam-se das três diferentes germinações.

**Entrevistadora:** O que considera que correu melhor ao longo da minha intervenção e porquê?

**Educadora:** Como ainda não tínhamos despertado esta área das Ciências, pois vínhamos da cresce, foi uma evolução muito significativa a nível desta idade. A intervenção foi sempre muito positiva, porque estabeleceu sempre diferentes formas de germinação e, para além do mais, foi muito importante trazer diferentes pessoas: uma mãe que veio fazer a sementeira e trazer outra pessoa de fora para trabalhar a parte da germinação do cogumelo. E eles aperceberam-se que essas coisas não se podem fazer só na escola, mas também lá fora.

**Entrevistadora:** E o que correu menos bem e porquê?

**Educadora:** Acho que não correu nada menos bem. Se foi, foi algum pormenor que as crianças estavam tão entusiasmadas e tão participativas e iam para casa e comunicavam e os pais também interagiram tanto e gostaram tanto de todo o trabalho, que se houvesse alguma coisa que corresse menos bem, eles eram os próprios a dizer eu não gosto, eu não quero fazer, eu não me apetece, eu não vou e isso nunca aconteceu.

**Entrevistadora:** Considera que com a minha intervenção consegui atingir os objetivos estabelecidos previamente?

**Educadora:** Sim, de uma forma geral sim, porque derivado à faixa etária não podemos explorar e querer adquirir objetivos assim tão complexos, porque eles ainda só têm três anos. De uma forma geral, consegui, acho que sim.

**Entrevistadora:** O que faria diferente para trabalhar a presente temática e melhor sensibilizar as crianças para as questões ambientais/ criação de mini hortas e no trabalho sobre os frutos?

**Educadora:** É assim, derivado à faixa etária pouco mais podemos adiantar. O que poderá acontecer é que conforme vão crescendo a nível da faixa etária, vamos aprofundar mais coisas. Vamos aprofundar, por exemplo como é que aparece o fruto de maneira diferente, vamos ver o germinar das plantas, não ficar só pela germinação e construiremos hortas que requer mais elaboração de trabalho, que nestas idades ainda não conseguem perceber muito bem porque é que tem que ter assim tanto trabalho e é nesse sentido que se pode alterar.

**Entrevistadora:** Obrigado, por mias uma vez se ter disponibilizado e vamos terminar a nossa entrevista.

## Anexo VI - Síntese de análise das histórias

Histórias		João e o Pé de Feijão	A Semente sem sono	O Nabo Gigante	A Viagem da Sementinha	Zé dos Bichos	Como nasce o fruto	O Fruto da Esperança	A Menina que não gostava de fruta
Categoria para análise de histórias		D	B	B	C	A	C	-----	B
Conhecimento científico	Explora/não explora	<b>Explora</b> – Conhecer o feijão como semente. Quando esta germina dá origem ao pé do feijão.	<b>Explora</b> - A semente e as características do meio onde se encontra – solo; Elementos da Natureza – vento, chuva, germinação e alguns fatores que influenciam a germinação.	<b>Explora</b> - Estações e meses do ano- épocas de semear e de colher os legumes; Apresentação de diferentes animais e legumes.	<b>Explora</b> - Elementos da Natureza – sol, e vento; Processo de germinação e fatores que influenciam a mesma; Apresentação de animais, vegetais, flores, campos, jardins e riachos. Conceito de pomar.	<b>Explora</b> - Apresentação de diversos animais e algumas características dos mesmos.	<b>Explora</b> - Estações do ano e suas características; Transformações que ocorrem na Natureza nas diferentes estações; Fatores que a planta precisa para viver; Constituintes das plantas.	<b>Explora</b> - Estações do ano; Frutos com polpa e frutos secos; Fatores abióticos importantes e papel também, de outros seres vivos e a Natureza; Papel dos sentidos na identificação das frutas; Educação para a saúde.	<b>Explora</b> - Educação para a saúde-alimentação saudável.
	Correção Científica	<b>Não</b> (induz em erro científico) – Crescimento	<b>Não</b> - Transmite a ideia que	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b> – Possui um erro na legenda de uma	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>

		dos feijões em apenas uma noite; Galinhas a pôr ovos de ouro.	todas as sementes se devem encontrar no solo, quando em determinadas etapas do ciclo de vida da planta estão encerradas no fruto.				flor. - indica “estilo” em vez de “estilete” a um constituinte do órgão reprodutor feminino da flor.		
<b>Valores e atitudes veiculados</b>	<b>Sim</b> – Relação de venda e compra (colmatar a pobreza); Curiosidade, esperança e felicidade.	<b>Sim</b> - Atributos ou características a trabalhar – generosidade, relações interpessoais e felicidade.	<b>Sim</b> - Semear e colher legumes; Importância da água para o crescimento dos mesmos; Animais vistos como amigos do Homem.	<b>Sim</b> - Importância do “cuidar” e aproveitar as sementes para poder semear.	<b>Sim</b> – Construções de animais com conchas, pedras, nozes, madeira... – Reutilizar, valorizando os recursos naturais que o meio ambiente nos dá.	<b>Sim</b> - Remete para o cuidar das plantas e dos animais para que possam sobreviver.	<b>Sim</b> - Trabalha valores como: a generosidade, paciência, esperança. Educação para a saúde – comer fruta.	<b>Sim</b> – Promove o consumo da fruta dada a sua importância para a saúde.	
<b>Elementos ficcionais</b>	<b>Sim</b> – Feijões Mágicos; Galinha a pôr ovos de ouro.	<b>Sim</b> – Personificação de constituintes	<b>Sim</b> – Nas ilustrações da história o nabo é maior	<b>Sim</b> - Personificação – atribuir à semente e ao	<b>Sim</b> – O Zé ficar com todos os animais em	<b>Sim</b> - Personificação – atribuição de sentimentos a	<b>Sim</b> – Personificação do fruto e da Natureza.	<b>Sim</b> – Personificação – atribuir às frutas a fala	

		da planta e da Terra (fala).	que o casal de velinhos; Os animais todos juntos a puxarem o nabo.	passarinho a fala humana.	casa; Os animais são apenas uma representação criativa.	elementos da Natureza.		humana.
<b>Formas de despertar para a importância da Natureza</b>	<b>Sim</b> - Os feijões tiveram um papel primordial na história, pois foi através deles que o João e a mãe conseguiram colmatar a pobreza.	<b>Sim</b> - Importância de preservar seres vivos no seu habitat.	<b>Sim</b> - A Natureza pode-nos dar vegetais que após serem colhidos servem para a alimentação.	<b>Sim</b> – Algumas descrições remetem para características “apelativas” que podem despertar interesse na Natureza: P. 3 “um riacho que corria entre o belo relvado muito verdinho e fresco”...	<b>Sim</b> - Ao utilizar elementos da Natureza para a realização dos animais, permite que se perceba a importância que podem ter e as diversas utilidades.	<b>Sim</b> - Algumas descrições remetem para características “apelativas” que podem despertar interesse: “verdes folhinhas e flores de cores muito doces”...	<b>Sim</b> - A frutificação como um elemento positivo: “é vivido em festa rija com fogo-de-artifício”, ou remete para a sua valorização “o fruto é tão importante” para a saúde humana.	<b>Sim</b> – Relação saúde – o que a Natureza nos dá.
<b>Outra dimensão contemplada</b>	Ilustrações que acompanham e complementam a história.	Ilustrações apelativas e alusivas ao tema com personificação da semente e da Terra.	Ilustrações apelativas e bastante reais; Esta história permite também trabalhar a numeração através da	Ilustrações da história acompanham o texto e complementam-no.	Imagens bastante criativas e que permitem complementar a história; Esta história permite também trabalhar a	Importância da imagem na transmissão de uma mensagem: observa-se Paulinha com um sorriso a olhar para elementos da	Ilustrações alusivas ao tema passíveis de exploração com as crianças.	Texto apresentado sob a forma de quadras; Imagens apelativas das frutas, no entanto não correspondem /

			contagem dos animais.		numeração através da contagem dos animais.	Natureza.		acompanham o texto.
<b>Perspetiva ambientalista</b>	<b>Antropocentrismo</b> - Para uma melhor e adequada qualidade de vida, existe a necessidade de vender e comprar.	<b>Biocentrismo</b> – Ao trabalhar o habitat e as características da semente remete para a importância de preservar as sementes no seu “meio”.	<b>Biocentrismo</b> - Ao trabalhar as diferentes épocas do ano para semear e colher os vegetais, remete para a importância de o realizar na altura apropriada, não esquecendo os cuidados a ter com os mesmos.	<b>Biocentrismo –</b> Esta história remete para a importância de preservar a semente, para poder ser semeada.	<b>Biocentrismo –</b> Apresentação, caracterização de diversos animais e a sua importância para o zé.	<b>Antropocentrismo</b> - Remeter para a importância de cuidar das plantas que depois nos fornecem alimentos para o nosso dia-a-dia.  <b>Biocentrismo -</b> Cuidando da Natureza, a Paulinha vai regando e acompanhando com atenção a evolução que acaba por ocorrer.	<b>Antropocentrismo</b> – Os frutos têm diversas utilidades: comida, medicamentos, perfumes... Os frutos como motivo para celebrações (festas e feiras), para vender e comprar.  <b>Biocentrismo -</b> Ajuda de elementos da Natureza como o vento, sol e água e alguns animais para que o fruto cresça e fique maduro	<b>Antropocentrismo</b> – Realça a importância da fruta que, provem da Natureza para a saúde do Homem.

## Anexo VII – Ficha de Leitura

### 1. Informação geral sobre a História Infantil

<b>Nome da História/Livro:</b>
<b>Autor(a)/(es):</b>
<b>Data de publicação:</b> <b>Editora:</b>
<b>Outra informação relevante (por exemplo, acesso online – link):</b>

### 2. Categorias para análise de histórias suscetíveis de abordar em Educação Ambiental

<b>A. História que utiliza animais ou outros elementos da Natureza para transmitir valores ambientais especialmente relacionados com a vida em sociedade e relações interpessoais.</b>	<input type="checkbox"/>
B. História especialmente centrada na caracterização de seres vivos e na sua relação com o ambiente.	<input type="checkbox"/>
C. História especialmente centrada no conhecimento e preservação dos ecossistemas e/ou que apela para a sensibilização para a Natureza.	<input type="checkbox"/>
D. História que enfatiza a relação dos seres humanos com outros seres vivos e com os ecossistemas em geral.	<input type="checkbox"/>
E. História de sensibilização para os problemas ambientais (locais, regionais e globais) e que podem igualmente motivar para a necessidade de ação individual ou coletiva na resolução dos mesmos.	<input type="checkbox"/>

*Retirado de Almeida, A. (2002).*

### 3. Dimensões a analisar na história

	Explora	Não-Explora	Indicar quais
<b>Conhecimento científico/ecológico</b> (elementos da natureza, relações Homem-natureza, prob. Ambientais, conceitos, informações sobre seres vivos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<b>Correção científica</b>		<b>Se não: indicar que analogias/ informações podem induzir em erro científico:</b>
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO		
<b>Valores e atitudes veiculados</b> (ecológicos, comportamentais, educação para a saúde, sociais, e.)	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<b>Indicar quais</b>
<b>Elementos ficcionais</b> (dimensão criativa que remete	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<b>Indicar quais</b>

para situações/dados impossíveis ou improváveis)			
<b>Formas de despertar para a importância da Natureza</b>	<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO	<b>Indicar quais</b>
<b>Outra dimensão contemplada</b>			<b>Indicar qual</b>

4. Identificação da perspectiva ambientalista dominante

<b>ANTROPOCENTRISMO</b>	- Foca-se preferencialmente na qualidade de vida humana? De que forma? _____
	- Foca-se na defesa prioritária dos interesses do Homem? De que forma? _____
<b>BIOCENRISMO</b>	- Foca-se na preservação e florescimento das diferentes formas de vida? De que forma? _____
<b>ECOCENRISMO</b>	- Foca-se na dimensão da saúde e equilíbrio dos ecossistemas? De que forma? _____

*Questão adaptada de Almeida, A. (2002).*