



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Canteiro Trigo

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro

Professora Doutora Maria José Afonso Magalhães Rodrigues

**Bragança
2017**

*Aos meus pais,
à minha mãe que sempre acreditou no meu empenho,
ao meu pai, por iluminar sempre o meu caminho.*

Agradecimentos

O trabalho que aqui apresento, não é apenas resultado de um empenho individual, mas sim, de um conjunto de esforços que o tornam possível e sem os quais teria sido muito mais difícil chegar ao fim desta etapa. Desta forma, manifesto a minha gratidão a todos os que estiveram presentes nos momentos de angústia, de ansiedade, de insegurança, de exaustão e de satisfação.

À Escola Superior de Educação e aos professores que fizeram parte deste percurso e que muito contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Maria Do Céu Ribeiro e à Professora Doutora Maria José Rodrigues, pelo conhecimento científico, disponibilidade, compreensão, incentivo, atenção e ajuda.

Às crianças, às Educadoras e Professoras Cooperantes com as quais trabalhei ao longo deste período e que muito contribuíram para minha formação.

Aos meus pais, um especial agradecimento, à minha mãe por todo o carinho, apoio, incentivo e dedicação. Ao meu pai, por iluminar o meu caminho e por me dar forças nas horas mais difíceis.

À minha irmã, por toda a ajuda prestada, apoio e incentivo demonstrados, incentivando-me a ultrapassar todos os obstáculos que foram surgindo ao longo deste período da minha vida.

Ao meu avô, um sincero sentido agradecimento por se encontrar tão presente na minha vida.

À minha Rute, pela amizade, paciência e companheirismo.

Obrigada, ainda, a todos que não mencionei, mas os seus conselhos e incentivos foram fundamentais para a elaboração deste relatório.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este relatório pretendemos apresentar as experiências de ensino-aprendizagem que consideramos relevantes e representativas do trabalho desenvolvido com as crianças durante a Prática de Ensino Supervisionada, em ambos os contextos.

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida em contexto de Ensino Pré-Escolar decorreu num jardim-de-infância de rede pública com dezanove crianças, no 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se numa escola de rede pública com um grupo de catorze crianças.

A nossa investigação baseou-se no contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças. Partimos da questão problema: *Qual o contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças?* e, debruçamo-nos sobre uma intervenção pedagógica, traçando como objetivos: i) conhecer as perceções das crianças acerca da natureza; ii) sensibilizar as crianças para a importância do ambiente, em particular da horta pedagógica; e iii) desenvolver atividades que promovam a sensibilização ambiental.

A fundamentação deste relatório assenta numa revisão de literatura, e na descrição e análise das atividades práticas desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, e que dão conta da importância das hortas pedagógicas na sensibilização ambiental das crianças. Sustentamos a nossa ação no terreno, utilizando como métodos e técnicas de recolha de dados a observação participante, os registos fotográficos, as produções das crianças e as notas de campo.

A partir dos resultados obtidos podemos inferir que os espaços exteriores são espaços educativos, desta forma, o espaço da horta pedagógica mostrou-se apropriado para a aprendizagem das crianças, pois proporcionou grandes vivências e experiências. Cabe ao educador aproveitar tais potencialidades que os espaços ao ar livre oferecem, uma vez que estes possibilitam a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais.

Desta forma, podemos concluir que o desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem no exterior, nomeadamente a criação de hortas pedagógicas contribuem para a sensibilização ambiental das crianças.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Hortas Pedagógicas; Sensibilização Ambiental.

Abstract

This report was carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, integrated in the Master Course in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. With this report we intend to present the teaching-learning experiences that we consider relevant and representative of the work developed with the children during the Supervised Teaching Practice in both contexts.

The Supervised Teaching Practice was developed in a context of Pre-School Education, held in a kindergarten of public network with nineteen children, and in context of 1st Cycle of Basic Education, also in a public network school with a group of fourteen children.

Our research was based on the contribution of the pedagogical garden to children's environmental awareness. We start from the problem question *What is the contribution of the pedagogical garden to children's environmental awareness?* and, we focus on a pedagogical intervention, outlining as objectives: i) to know children's perceptions about nature; ii) to make children aware of the importance of the environment, in particular the pedagogical garden; and iii) develop activities that promote environmental awareness. The basis of this report is based on a literature review, and on the description and analysis of the practical activities developed throughout the Supervised Teaching Practice, and which account for the importance of pedagogical gardens in the environmental awareness of children. We sustain our action on the ground, using participant observation methods, photographic records, children's productions and field notes as methods and techniques of data collection.

From the results obtained we can infer that the outer spaces are educational spaces, in this way, the space of the pedagogic garden proved to be appropriate for the children's learning, because it provided great experiences and experiences.

It is up to the educator to take advantage of such potentialities that the open spaces offer, since these enable the experience of intentionally planned educational situations and the accomplishment of informal activities.

In this way, we can conclude that the development of teaching-learning experiences abroad, namely the creation of pedagogical gardens contributes to children's environmental awareness.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical gardens; Environmental awareness.

Lista de acrónimos e siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

CMB – Câmara Municipal de Bragança

EE – Educadora Estagiária

EEA – Experiências de ensino-aprendizagem

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Plano Curricular da Turma

PEI – Projeto Educativo da Instituição

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de acrónimos e siglas	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de figuras e tabelas.....	xiii
Introdução	15
1. Enquadramento teórico.....	19
1.1. Processo de ensino-aprendizagem e orientações curriculares	19
1.2. Educação para a sustentabilidade e educação ambiental	22
1.3. As hortas pedagógicas como espaço de aprendizagem	25
2. Enquadramento metodológico.....	29
2.1. Contextualização e objetivos do estudo.....	29
2.2. A investigação qualitativa como paradigma de investigação	29
2.3. O trajeto da ação e da pesquisa.....	31
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	32
2.4.1. Observação participante	32
2.4.2. Registos fotográficos	33
2.4.3. Produções das crianças	33
2.4.4. Notas de campo	34
2.5. Procedimentos de análise de dados.....	34
3. Caraterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	37
3.1. Caraterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito da Educação Pré-escolar.....	37
3.1.1. Caraterização do grupo de crianças	38
3.1.2. Organização e gestão do espaço educativo pela ação.....	39
3.1.3. Rotina diária	40
3.1.4. As interações.....	42
3.2. Caraterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico	43
3.2.1. Caraterização da turma	45
3.2.2. Organização e gestão do espaço educativo pela ação e do tempo	45

3.2.3. As interações.....	48
4. Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de ensino-aprendizagem.....	51
4.1. Contexto de Educação Pré-escolar	51
4.1.1. A semente sem sono.....	51
4.1.2. A horta	58
4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
4.2.1. O menino que não gostava de sopa	68
4.2.2. A vegetação da região.....	73
Considerações Finais	81
Bibliografia	85
ANEXOS	91
Anexo I – Canção do <i>Bom dia</i> , introduzida por nós, educadoras estagiárias	92
Anexo II – História <i>O menino que não gostava de sopa</i> e ficha de trabalho.....	93
Anexo III – Jogo <i>O meu Corpo</i> – Sistema digestivo.....	97
Anexo IV – Grelha modelo para registo de observação.....	98

Índice de figuras e tabelas

Figuras

<i>Figura 1.</i> Estrutura do espaço educativo	40
<i>Figura 2.</i> Quadro do tempo	43
<i>Figura 3.</i> Quadro de presenças	43
<i>Figura 4.</i> Calendário	43
<i>Figura 5.</i> Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	46
<i>Figura 6.</i> Capa da História: <i>A semente sem sono</i> de Maria de Lourdes Soares	52
<i>Figura 7.</i> Crianças (três e quatro anos) a identificarem as sementes e a dividi-las em grupos.....	54
<i>Figura 8.</i> Vários grupos de diferentes sementes.....	54
<i>Figura 9.</i> Criança a identificar e dividir as sementes	56
<i>Figura 10.</i> Criança fazer o registo dos grupos das sementes.....	56
<i>Figura 11.</i> Ilustração da história " <i>A semente sem sono</i> "	57
<i>Figura 12.</i> Ilustrações das crianças da história " <i>A semente sem sono</i> "	57
<i>Figura 13.</i> Entrada da horta	62
<i>Figura 14.</i> As crianças a explorarem a terra.....	62
<i>Figura 16.</i> As sementeiras	63
<i>Figura 15.</i> As crianças fazem a semearem as sementes	63
<i>Figura 17.</i> As crianças a ilustrarem as etiquetas de identificação das sementeiras.....	63
<i>Figura 18.</i> Quadro de responsabilidade do tratamento da horta.....	64
<i>Figura 19.</i> Criança a regar as plantas	64
<i>Figura 20.</i> Finalização do espantalho	65
<i>Figura 21.</i> O espantalho na horta	65
<i>Figuras 22 e 23.</i> As Crianças a apanharem alfaces	66
<i>Figuras 24.</i> <i>O menino que não gostava de sopa</i> de Cidália Fernandes.....	68
<i>Figuras 25 e 26.</i> Leitura individual da história.....	69
<i>Figuras 27 e 28.</i> Criança a responder às questões	77
<i>Figura 29.</i> Criança a elaborar o texto	78

Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária implementada.....	41
Tabela 2 - Horário da turma do 1.º CEB.....	47
Tabela n.º3 - Grelha de registo de observação - Atividade: A semente sem sono.....	55
Tabela n.º4 - Grelha de registo de observação - Atividade: A horta	60
Tabela n.º5 - Grelha de registo de observação - Atividade: O menino que não gostava de sopa	70
Tabela n.º 6 - Grelha de registo de observação - Atividade: O menino que não gostava de sopa	71
Tabela n.º 7 - Grelha de registo de observação - Atividade: A vegetação da região de Trás-os- Montes.....	74
Tabela n.º 8 - Grelha de registo de observação - Atividade: A vegetação da região de Trás-os- Montes.....	76

Introdução

O presente relatório pretende dar a conhecer parte do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). De referir que, o presente relatório, encontra-se legalmente enquadrado no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, considerando o disposto nos Artigos 17º e 21º do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

O primeiro momento de PES em EPE ocorreu no ano letivo de 2014/2015, tendo como grupo de trabalho, dezanove crianças com idades de três, quatro e cinco anos. O segundo momento, no 1.º CEB decorreu no ano letivo de 2015/2016, tendo como grupo de trabalho, catorze crianças de sete e oito anos, que frequentavam o 3.º ano de escolaridade. A prática educativa decorreu em instituições de ensino público, localizadas na cidade de Bragança. No decorrer da PES desenvolvemos experiências de ensino-aprendizagem (EEA) que abordavam diferentes conteúdos e temáticas, no entanto focamos a nossa atenção sobre uma temática em particular, de forma a torná-la objeto de estudo no âmbito da ação educativa. Esta necessidade surgiu pelo facto do relatório final conter uma dimensão investigativa. Desta forma, atribuímos particular atenção ao: “contributo da horta pedagógica para sensibilização ambiental das crianças”. Tivemos este tema como base na organização das atividades para os dois grupos onde realizamos a PES. No decorrer da ação educativa tivemos em conta a articulação curricular e, as necessidades das crianças, os seus interesses e ritmos de aprendizagem. O educador/professor deve ser dinâmico, ativo e reflexivo. Deve apresentar-se dinâmico no desenrolar da sua ação, ativo na sua atitude e reflexivo no seu crescimento profissional, deve estar em constante formação (Mesquita, 2011). Assim, o professor/educador deverá, e de acordo com Mesquita-Pires (2007) encarar “a prática pedagógica como um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento particularmente rico” (p.97), facto que fizemos por ter presente no decorrer da PES.

Assim, na EPE, pretendemos desenvolver atividades que possibilitassem a partilha de ideias, fomentassem a curiosidade e sobretudo atendessem ao ritmo e necessidades das crianças. Procuramos desenvolver EEA enriquecedoras que despertassem a curiosidade e partilha de ideias. Concordando com as palavras de Mata (2008) quando refere que,

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes (...). Muitas vezes, uma tarefa pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração. (p. 95)

É essencial referir e atendendo ao emanado pelo Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (2016), não se deseja que a EPE se constitua em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, a criança desenvolver condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Neste sentido, o educador/professor deve apresentar-se como um modelo de conduta e de civismo para as crianças, deve escutar os seus saberes e das famílias, assim como os desejos da comunidade.

Deste modo, no decorrer da ação educativa em EPE, acompanhamos as orientações referenciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), assim como as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

No contexto de 1.º CEB também nos apoiamos nos documento oficiais que regem este nível de ensino, sendo eles o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares do Ensino Básico, procurando, sempre que possível, promover junto das crianças aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

Para organizarmos as atividades desenvolvidas na PES em 1.º CEB, procuramos dar resposta aos interesses e motivações das crianças, desenvolvendo EEA, tendo em conta a articulação com as diferentes áreas curriculares.

O presente relatório tem como objetivos principais descrever, refletir e fundamentar EEA, desenvolvidas nos dois contextos onde decorreu a PES. Estas orientaram a nossa ação educativa para dar resposta à questão problema: *Qual o contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças?* Para tal, traçamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças acerca da natureza; ii) sensibilizar as crianças para a importância do ambiente, em particular da horta pedagógica; iii) desenvolver atividades que promovam a sensibilização ambiental.

No que respeita à organização do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro pontos. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico, que conta com os seguintes tópicos: processo de ensino-aprendizagem e orientações curriculares; educação para a sustentabilidade e educação ambiental; e, por último, as hortas pedagógicas como espaço de aprendizagem.

No segundo ponto expomos o enquadramento metodológico, que ostenta os tópicos: contextualização e objetivos de estudo; a investigação qualitativa como paradigma de investigação; o trajeto da ação e da pesquisa; técnicas e instrumento de recolha de dados; e, procedimentos de análise de dados.

No terceiro ponto apresentamos os diferentes contextos onde realizamos a PES. No âmbito da EPE apresentamos os seguintes subtópicos: caracterização do grupo das crianças; organização e gestão do espaço educativo pela ação; rotina diária; e, as interações. No contexto do 1.º CEB expomos os subtópicos: caracterização da turma; organização e gestão pela ação e do tempo; e, as interações.

Por último, no quarto ponto apresentaremos a descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem, nos diferentes contextos (EPE e 1.º CEB).

Terminamos este relatório com as considerações finais em que refletimos os aspetos mais significativos da ação desenvolvida ao longo da PES.

Este percurso foi fundamental para o nosso desempenho profissional, pois permitiu-nos adquirir conhecimentos teóricos e práticos que serão fundamentais para o nosso futuro enquanto educadoras/professoras.

1. Enquadramento teórico

No enquadramento teórico pretendemos abordar alguns tópicos que consideramos importantes para fundamentar a Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Realizaram-se experiências de ensino-aprendizagem dinâmicas e colaborativas tendo como foco o projeto de investigação que levamos a efeito, *Contributo da horta pedagógica para sensibilização ambiental das crianças*. Para tal desenvolvemos, de seguida, os seguintes tópicos: i) Processo de ensino-aprendizagem e orientações curriculares; ii) Educação para a sustentabilidade e educação ambiental; e, iii) As hortas pedagógicas como espaço de aprendizagem. No primeiro tópico, refletimos sobre os documentos oficiais orientadores/sustentadores da planificação. Evidenciamos que estes documentos oficiais foram uma mais-valia para o trabalho desenvolvido para e com as crianças, tanto no âmbito da EPE, como no 1.º CEB.

1.1. Processo de ensino-aprendizagem e orientações curriculares

É importante perceber a maneira como a criança aprende. Deste modo, o professor assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, deseja-se que este organize as atividades que propõe às crianças de forma a facilitar a aprendizagem e que lhes permita perceber as diferentes fases da mesma. Outra preocupação do professor passa por criar um clima que mantenha na criança uma curiosidade pelo objeto de aprendizagem e pelo aprender em geral, ou seja, um interesse pelas situações de aprendizagem que propõe. A curiosidade e o interesse serão tanto maiores quanto desejadas pelo aluno. Então, é necessário conhecer as preocupações dos alunos e os seus objetivos para criar um clima propício à aprendizagem.

Segundo Altet (1997), o prazer de aprender está ligado ao conteúdo da aprendizagem e à sua forma, isto é, ao objeto e ao processo que são as duas dimensões de um projeto. Trabalhar num projeto, fazendo com que os alunos participem por sua própria vontade e interesse, procurando diversas soluções é uma forma possível de incentivar a sua aproximação a uma aprendizagem desejada. Isto pode levar a que um maior número de alunos se interesse por aprender, evitando assim a monotonia das salas de aula.

Antes de se abordarem os conteúdos, há que ter em conta a atitude que os alunos têm a respeito de si próprios e a respeito do seu ambiente. Importa que os alunos desejem realizar

progressos graças ao aprender. É de realçar que o professor pode desenvolver neles a confiança necessária, dar importância aos interesses, às necessidades e às conquistas. O professor deve também ajudar o aluno a aceitar os valores que preconizam o meio familiar, o meio social, a cultura ambiente, a instituição de formação, o que vai contribuir para ultrapassar os obstáculos à aprendizagem.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, ao planificar a nossa ação, baseamo-nos em medidores de planificação, isto é, em documentos orientados que nos auxiliam, sustentam e facilitam o processo. Na EPE, referimo-nos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e às Brochuras de Operacionalização das OCEPE. No que diz respeito ao 1.º CEB, referimo-nos ao Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e às Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar surgiram para proporcionar uma nova dinâmica à EPE, assim como para apoiar e orientar o educador na sua prática pedagógica (ME/DEB, 2016). As Orientações Curriculares têm como objetivo constituir um conjunto de princípios para apoiar o educar nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (ME/DEB, 2016).

Espera-se que a EPE crie condições para que as crianças tenham sucesso na sua aprendizagem e permita que estas desenvolvam competências e façam progressos. A EPE não tem nenhum programa definido nem qualquer suporte com conteúdos pré-estabelecidos. As atividades desenvolvidas devem partir dos interesses e vivências das crianças, facilitando uma maior articulação e flexibilidade no processo educativo.

As OCEPE assentam em fundamentos articulados (aprendizagens/desenvolvimento), nomeadamente, o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo (todo o processo educativo está centrado na criança); a construção articulada do saber (a criança aprende a estar, a fazer, de forma articulada); e a exigência de resposta a todas as crianças (não pode haver discriminação da criança no processo educativo). De acordo com estes fundamentos, os educadores deverão ter em conta: a organização do ambiente educativo; os objetivos gerais; a continuidade educativa; a intencionalidade educativa; e as áreas de conteúdos (encontram-se organizadas em três grupos: a área de formação pessoal e social, a área da expressão/comunicação e a área de conhecimento do mundo). Este documento não pode ser considerado um programa mas sim um documento orientador para os educadores de infância.

A EPE é a base de todo o processo do desenvolvimento da criança, pois é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo realizado em coadjuvação com a família, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua completa inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico consiste no desenvolvimento da educação escolar, e que constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem (ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras) que garantam o sucesso escolar do aluno (ME/DEB, 2016). Por aprendizagens ativas entende-se que as crianças tenham a “oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de saberes” (Ministério da Educação [ME], 2004, p.23). As aprendizagens significativas “relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou a que a liguem” (ME, 2004, p.23), ou seja, são aprendizagens significativas uma vez que as aprendizagens dizem respeito a situações reais e são naturais para a criança. Nas aprendizagens diversificadas, o educador deve utilizar “recursos/matérias variados, a utilização destes facilita muitas vezes a compreensão do conteúdo apresentado” (ME, 2004, p.24). No que toca às aprendizagens integradas, estas proporcionam à criança o contacto com novas descobertas, permitem que completem as diferentes áreas de saber e trabalhem de forma integrada os conteúdos a lecionar. Por último, as aprendizagens socializadoras permitem a existência de hábitos de interajuda, ou seja, permitem uma partilha de saberes criança-criança, criança-adulto e adulto-criança.

É importante que o trabalho realizado no 1.º CEB seja uma continuidade do que foi realizado na EPE e que proporcione à criança as experiências de aprendizagem.

As Metas de Aprendizagem e as Metas Curriculares têm como objetivo promover a qualidade do ensino e da aprendizagem e, desta forma, pretende-se que os educadores analisem as metas dos ciclos posteriores e precedentes para poderem trabalhar numa linha de continuidade de aprendizagens realizadas pelos alunos. Pretende-se que transição entre o jardim-de-infância e a escola seja benéfica e aposte na continuidade entre níveis de ensino para que se promova o desenvolvimento harmonioso da criança.

As Metas de Aprendizagem são um documento essencial para o educador, neste processo de transição da EPE para o 1.º CEB, de forma a que haja uma continuidade entre estes dois níveis de ensino, promovendo o processo de ensino-aprendizagem evitando ruturas.

No que toca às Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas têm como função auxiliar o trabalho do professor e favorecer as aprendizagens realizadas pelos alunos. Elas organizam-se, a par do programa do 1.º CEB, como documentos orientadores do ensino e da avaliação. Encontram-se divididas em áreas e são definidas para o final de cada ciclo.

As Metas Curriculares definem, ano a ano os objetivos a atingir com referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver pelas crianças, estabelecendo os descritores de desempenho que permitem avaliar a concessão dos objetivos. Para Buecu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), o descritor de desempenho consiste num enunciado preciso e objetivo, por meio do qual se refere o que se espera que o aluno seja capaz de fazer no final do ano letivo.

1.2. Educação para a sustentabilidade e educação ambiental

O termo educação para a sustentabilidade envolve a educação para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental e educação para a sustentabilidade em geral (Silva, 2013). Segundo Hopkins & McKeown (2002) a educação é considerada uma ferramenta essencial para se alcançar a sustentabilidade.

A educação para a sustentabilidade é uma preocupação do ser humano desde os primórdios até à atualidade. Tendo em conta a teoria de Darwin, o homem evoluiu, tal como os restantes seres vivos. Na teoria de Lovelock (1989), considera-se a Terra como um ser vivo, como todos os seres que a integram, incluindo o homem. Ainda, de acordo com a teoria da relatividade de Einstein esta igualdade de condições levou a que “a teia cósmica adquiere-se vida por assim dizer ao revelar o seu caráter intrinsecamente dinâmico, ao mostrar como a sua atividade é a própria essência do seu ser” (Capra, 1987, p.76). Assim sendo, percebe-se que estas teorias implicam uma ação conjunta e um comportamento integral de todos os que integram o universo. Neste contexto, a escola como entidade educativa e formadora, no todo do ser humano, não pode ficar alheia.

De acordo com O’Brien (2012), as escolas têm-se revelado estruturas cruciais na disseminação de valores e práticas, tendo em conta a capacidade que as crianças e os adolescentes têm de funcionar como “correntes de transmissão” de novas práticas junto dos adultos. Para caminhar em direção a uma sociedade com uma trajetória mais sustentável, na qual as pessoas e o planeta prosperem, o setor da educação terá, obrigatoriamente, que integrar a educação para a sustentabilidade, envolvendo todos os agentes educativos numa

compreensão profunda de como vivem e trabalham, com respeito pelo seu próprio bem-estar e pelo dos outros.

A escola como lugar de socialização assume, assim, a formação de cidadãos conscientes e preocupados com o ambiente e com os seus problemas (Ferreira, 2007). De acordo com Mayer (1998) é essencial que os jovens tenham noção dos problemas atuais e das discussões que se geram na sociedade, tenham oportunidade de apresentar as suas propostas, devidamente fundamentadas, apresentando alternativas e tomando decisões informadas. Neste sentido, a educação deverá estar direcionada para a resolução de problemas, numa perspectiva interdisciplinar, integrada na comunidade e de caráter permanente voltada para o futuro. Como afirmam Gil-Pérez (1999) o desenvolvimento sustentável exige uma educação orientada para o comportamento dos cidadãos. Sterling (1992), citado por Gutiérrez (2006), considera que desenvolver estas competências comportamentais, atitudes e valores, possibilita aos cidadãos a participação ativa nas decisões relacionadas com o ambiente, por forma a contribuírem, entre outros fatores, para um desenvolvimento sustentável.

Neste âmbito, a escola não pode continuar a ser apenas um local de instrução, tem de ser também, um local onde se educam e socializam as crianças e os jovens. É importante formar jovens ativos, que participem nos debates da sociedade, com autonomia, dinamismo e espírito crítico, em vez de jovens passivos, sem opinião (Sampaio, 1996). A educação deverá permitir aos jovens conhecer o mundo que os rodeia e ao mesmo tempo prepara-los para tomarem decisões promovendo o desenvolvimento sustentável. No entanto para Garcia & Vergara (2000), citados por Araújo & Bizzo (2005) o grande desafio é formar cidadãos conscientes dos limites e que sejam capazes de se relacionar com o ambiente de forma sustentável.

A escola e o planeta atravessam uma fase difícil. Ainda que esta não seja uma situação nova, é importante construir uma escola onde vigore a solidariedade, a cooperação entre todos os seres vivos, em função do respeito pela vida. Contudo, a criação de um mundo sustentável só será possível quando os cidadãos tomarem consciência que todo o planeta é um ecossistema interdependente e sentirem o mundo como um local do qual fazem parte e não apenas um palco onde se desenrolam as suas vidas (Ferreira, 2007). De acordo com Trigueiro (2003) citado por Freitas (2006) a expansão da consciência ambiental dá-se na exata proporção em que percebemos o ambiente como algo que começa dentro de cada um de nós. Ou seja, o olhar que cada um de nós tem do mundo ajuda a desenvolver atitudes e valores que contribuem para a conservação, proteção e até mesmo a melhoria do ambiente, facto a que a escola, como espaço educativo e de formação, como um todo, deve dar relevância.

Toda a atividade do ser humano deixa marcas e provoca alterações na natureza. Essas alterações podem ser positivas ou negativas. Positivas, quando o homem, através da ciência e da técnica, consegue superar obstáculos e adversidades naturais. Negativas, quando se originam desequilíbrios que podem levar ao esgotamento de recursos, à extinção de espécies, à destruição do ambiente. Assim sendo, a educação ambiental deve constituir-se como um processo de reconhecimento de valores e de clarificação de conceitos que permitam ao ser humano desenvolver competências, atitudes e valores que lhe permitam apreciar e proteger estas relações de interdependência entre o homem e a natureza.

Na Educação Pré-escolar, a educação ambiental é referida nas Orientações Curriculares (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), como um tema transversal na área da Formação Pessoal e Social numa perspetiva de formação para os valores e para a cidadania. Desta forma, a educação ambiental deve estar presente, de forma consistente no processo educativo e dar origem a um conjunto de objetivos educativos, contextualização de conteúdos e definição de estratégias e atividades (Boas, 2014). Máximo-Esteves (1998), permite reforçar a ideia de que a,

educação ambiental deve dirigir-se a todas as pessoas de todas as idades e de todos os níveis sociais, e deve ser garantida pelos respetivos setores de educação formal e informal. No âmbito da educação formal, a educação ambiental deve abranger todos os níveis de escolaridade, desde o pré-escolar ao universitário. (p. 48)

Neste sentido, as crianças devem ser sensibilizadas, desde a idade pré-escolar, para a preservação e valorização dos recursos naturais. Assim, com estas atitudes é possível mudar mentalidades e descobrir formas criativas de resolver problemas consequentes da ação do homem (Boas, 2014). Máximo-Esteves (1998) salienta, ainda, que uma boa educação ambiental pressupõe um bom conhecimento do meio/ambiente/conteúdos sobretudo nas primeiras idades, sendo importante a observação direta do próprio meio/ambiente (recurso didático-pedagógico). Através do conhecimento direto do meio pretende-se o desenvolvimento de novas atitudes para com o ambiente. Estas devem ser conscientes, refletidas e comprometidas.

A importância das plantas é inquestionável, elas são essenciais para o equilíbrio da terra. Sem as plantas os seres humanos e os outros animais não podiam viver, uma vez que é delas que revigora o ar puro que respiramos todos os dias. Uma grande parte das plantas tem a capacidade de produzir os seus próprios alimentos, ao contrário de outros seres vivos (Reis, Azul & Azenha, 2007). Zabalza (1998) refere que,

na escola é preciso ensinar as crianças a viver como membros de uma coletividade e, portanto, não apenas a desenvolver as potencialidades individuais, mas a construir também um sentido de responsabilidade social. O mundo não é apenas o mundo dos outros, é também o mundo de cada um de nós. Se não respeitarmos o meio ambiente causamos tanto dano a nós mesmos como aos outros. (p. 132)

Assim sendo, este poderá ser o contributo da educação para um mundo melhor, transmitindo, às crianças, sentido de responsabilidade na preservação do ambiente em geral e, sensibilizando-as para o uso regrado dos recursos e para o cuidado especial com as plantas que têm à sua volta.

A educação ambiental deve ser entendida numa perspetiva multidisciplinar e de envolvimento ativo na resolução dos problemas comuns, constituindo-se como um desafio e um contributo na formação dos futuros cidadãos. Num período em que o planeta Terra perde os seus recursos naturais a um ritmo insustentável, talvez sejam as crianças de hoje que possam vir a fazer a diferença no amanhã (Reis et al., 2007). Iniciando essa tarefa na escola implementam-se hoje, com alguma frequência as designadas hortas pedagógicas cujo papel dos agentes educativos é crucial para a implementação e para o envolvimento das crianças nas tarefas de cuidar, de sensibilizar e do conhecer.

1.3. As hortas pedagógicas como espaço de aprendizagem

A prática de uma agricultura natural, sem químicos, a separação dos lixos e o uso dos recursos naturais será o ponto de partida para que cada criança entenda que, mesmo vivendo no meio urbano, pode contribuir para a preservação da natureza. Pretende-se que a criança perceba que o seu bem-estar pessoal depende do bem-estar do meio em que vive. Na escola poderá criar a sua horta pedagógica, utilizando vários recursos. É sensibilizada para separar o lixo, para usar racionalmente a água e todos os recursos que a natureza coloca ao seu dispor. Esta ação educativa será extensiva às práticas do meio familiar através da voz das crianças (Silva et al., 2016). Como suporte legislativo para esta ação destacamos, ainda, a Carta da Terra (2000) aprovada pela Comissão Nacional das Nações Unidas na sede da UNESCO, e o seu Princípio II – 7 em que se refere a importância de “adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário” (p.4).

Olhar a natureza e aprender com ela está subjacente a toda a prática de plantar, cuidar e acompanhar o crescimento e o prodígio da transformação, que nunca ninguém conseguiu

igualar. Tudo tem um tempo certo para acontecer. A perfeição e a harmonia de todos os sistemas e micro sistemas que mantêm a vida são realidades inexplicáveis que a natureza nos apresenta (Boff, 2008). No entanto, diariamente deparamo-nos com o acelerar do ritmo de crescimento e isso traz custos elevados para à humanidade.

Integrar a criança na natureza dá-lhe a oportunidade de sentir que faz parte dela, que tem um lugar e um papel a desempenhar na sua relação com ela. Este sentir que passamos às crianças constitui-se como uma fonte enriquecedora e promotora de virtudes e de forças de carácter. A criança em contacto com a natureza desenvolve a criatividade, a curiosidade, a apreciação da beleza, o cuidado, a gratidão, o culto para a educação e cidadania, o amor, o respeito, o altruísmo, a solidariedade, a partilha e a cooperação. É igualmente importante que a criança conheça a noção de ritmos e de ciclos de crescimento, entre outras aprendizagens ligadas ao ensino experimental, que tornam as hortas pedagógicas um instrumento de trabalho no ensino das ciências e outras áreas do conhecimento (Silva et al., 2016). Também, Vygotsky (1998), um construtivismo ativo, refere a importância das mesmas para integrar a criança no meio e também as considera importantes na aquisição de conhecimento a vários níveis. O cultivo de hortas pedagógicas, além dos benefícios da prática da agricultura sem químicos, envolve as crianças na preparação do terreno, na sementeira/plantação, nos cuidados a ter com o crescimento das diversas plantas e na sua colheita, constitui um instrumento pedagógico e transdisciplinar (Capra, Stone, & Barlow, 2006).

Segundo Oliveira (2004) a execução da horta pedagógica, uma metodologia diferente de reinventar o ato pedagógico, através da criação quotidiana de uma alternativa curricular, cujo resultado vai ao encontro da educação para a cidadania.

A horta pedagógica representa, deste modo, uma oportunidade no desenvolvimento de ações pedagógicas, uma vez que permite experiências de trabalho em conjunto, explorando a multiplicidade de aprendizagens diversas. O contacto com a terra e o cultivo de determinados vegetais, permite às crianças conhecer as diferentes necessidades das plantações e os cuidados que se deve ter com o crescimento das plantas (Boas, 2014).

Deste modo, é necessário transmitir às crianças que devemos preservar tudo o que existe à nossa volta, nomeadamente, a forma como exploramos os recursos fornecidos pela natureza (Boas, 2014). As crianças são, naturalmente, curiosas e interessadas pelo mundo que as rodeia pelo que o contacto com as hortas pedagógicas será um excelente espaço de aprendizagem pela motivação intrínseca que estas incutem nas crianças.

Os espaços exteriores à sala de aula contribuem para as aprendizagens das crianças e, desta forma devem ser parte integrante das planificações como recurso a utilizar

(Subramaniam, 2002). O conhecimento do meio próximo e dos meios mais distantes constituem oportunidades de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo (ME/DEB, 2016).

Green (2007) destaca a importância dos espaços exteriores do jardim-de-infância e das Escolas, referindo a necessidade de existir um lugar destinado à horta. Esta é também um lugar pedagógico, podendo proporcionar uma aprendizagem mais ecológica. Desta forma a horta pedagógica deve tornar possível a aproximação da criança à natureza, iniciá-la na arte do cultivo, inculcar-lhe sentimentos de ordem e de responsabilidade, ensiná-la a ser constante e a cultivar com delicadeza e paciência as flores e os vegetais (Quintanilla & Ramírez, 1997).

A horta pedagógica é um espaço que permite às crianças realizarem diversas aprendizagens, nomeadamente, estudos, pesquisas, debates e atividades sobre questões ambientais de forma dinâmica, apelativa e interdisciplinar. Para além disso, pode contribuir para promover bons hábitos alimentares (Silva, s/d). Neste âmbito, Zhai (2012), refere que as hortas pedagógicas permitem às crianças uma maior compreensão dos processos teóricos. Podem contribuir para a motivação, a participação, autonomia e responsabilidade, tornando-as mais conscientes das suas atitudes e escolhas em relação ao meio. A observação dos ciclos da vida, os cuidados a ter com as plantas e o conhecimento das necessidades da natureza, entre outros, são ferramentas fundamentais que podem ser tratados neste espaço.

Também, Eastin (1995), citado por Desmond, Grieshop & Subramaniam (2004), menciona algumas razões para o aproveitamento da horta pedagógica como um espaço pedagógico:

- a horta pedagógica dá à criança a oportunidade de conhecer os alimentos que contribuem para uma alimentação saudável;
- as aprendizagens relacionadas com a horticultura, podem abranger o estudo de outras áreas, como a matemática, a linguagem, a história, entre outras;
- as crianças ao trabalharem na horta, promovem a interação e o espírito cooperativo.

Nesta linha de pensamento Passy, Morris & Reed (2010) acrescentam outras vantagens, das quais destacamos o encorajamento dos familiares e das crianças à participação nas diversas atividades das hortas pedagógicas. De acordo com estes autores estas atividades trazem também um maior conhecimento prático, científico, com vocabulário próprio, contextualizado e simultaneamente promovem o sentido de responsabilidade nas crianças porque são estas que cuidam das plantas com a supervisão do adulto. Ensinam a prepará-las, a preservá-las e a perceber a relação destes produtos com uma alimentação rica e saudável,

incentivando ao consumo de legumes e fruta. Pretende-se ainda desenvolver competências de horticultura e alertar para a proteção do ambiente e conservação do solo (Sherman, 2010).

É importante proporcionar às crianças estímulos sensoriais, estimular a sua criatividade, despertar a curiosidade, ensinar com paixão, paciência e autodisciplina (Waters, s/d, citado por Desmond *et al.*, 2004).

Estes processos de aprendizagem proporcionam oportunidades importantes de crescimento pois as crianças aprendem e desenvolvem-se através da interação com o mundo que as rodeia e, com o apoio do adulto vai construindo e estruturando as suas ideias e os seus conhecimentos aumentando a sua curiosidade sobre esse mesmo mundo.

2. Enquadramento metodológico

Neste ponto, o enquadramento metodológico, apresentaremos os seguintes tópicos: i) Contextualização e objetivos de estudo; ii) A investigação qualitativa como paradigma de investigação; iii) O trajeto da ação e da pesquisa; iv) Técnicas e instrumentos de recolha de dados; Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos à observação participante, aos registos fotográficos, às produções das crianças, e às notas de campo. O último tópico desenvolvido neste ponto, passa pelos: v) Procedimentos de análise de dados.

2.1. Contextualização e objetivos do estudo

A Prática de Ensino Supervisionada dividia-se em dois contextos, a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto futuras educadoras/professoras foi nossa intenção proporcionar novas experiências de ensino-aprendizagem em ambos os contextos. As diversas atividades tinham como intencionalidade educativa perceber o contributo da horta pedagógica na sensibilização ambiental das crianças.

De referir que todas as atividades foram pensadas e ajustadas aos respetivos contextos, de forma a favorecer a progressão do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Desde o início olhamos para o percurso da nossa investigação como um desafio, pois concordamos com Lima (2006) que se refere à investigação como “uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade” (citado por Sousa, 2011, p.50). Na pesquisa realizada achamos pertinente a presença de um guia investigacional a que designamos de questão problema: *Qual o contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças?* Para tentar dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças acerca da natureza; ii) sensibilizar as crianças para a importância do ambiente, em particular da horta pedagógica; iii) desenvolver atividades que promovam a sensibilização ambiental.

A resposta à questão foi orientada por estes objetivos tendo por base uma investigação qualitativa recorrendo a instrumentos e técnicas de recolha de dados que orientam a mesma.

2.2. A investigação qualitativa como paradigma de investigação

Esta pesquisa tem por base uma metodologia com características de investigação-ação que foi levada a efeito nas salas do jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico onde

realizamos a PES. Quando iniciamos a prática educativa em contexto sala de aula percebemos que, a investigação qualitativa era o paradigma que melhor se adequava à investigação que pretendíamos levar a efeito, pois “dados qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bodgan & Biklen, 1994, p.16).

Na investigação qualitativa é possível afirmar que a principal fonte de dados é o ambiente natural, onde o investigador e o sujeito se encontram em permanente contacto. Assim, as ações podem ser melhor compreendidas e interpretadas. Desta forma, todos os dados e informações recolhidas pelos investigadores, podem conter palavras ou imagens. Como afirmam Bodgan & Biklen (1994) os dados incluem “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48).

Os dados recolhidos foram devidamente contextualizados e articulados nos diferentes momentos da ação educativa. A investigação tem um papel fundamental no conhecimento do mundo, pois é através dela que todos os dias o ser humano alarga o seu conhecimento. Assim sendo, encontramos vários autores a definir este conceito. Uma das definições mais precisas é da autoria de Ellinott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), em que refere que “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.18). Ao realizarem a investigação os professores ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional. Para além do conhecimento adquirido na investigação, encontramos outros autores que salientam a sistematicidade e o rigor dos procedimentos metodológicos utilizados para compreensão e conhecimento da situação, Bogdan & Biklen (1994) referem que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.19).

De acordo com o pensamento de Sousa (2009) as características de investigação-ação apontam, para um estudo situacional, eminentemente participativa e auto avaliativa. É um estudo situacional porque, se depara com um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto. É eminentemente participativa porque, tanto os professores como os alunos colaboram em diferentes situações e procuram as soluções mais adequadas. É auto avaliativa, pois há uma constante avaliação das situações, com o objetivo de procurar os caminhos mais eficazes. Com isto, todos os factos observados em ambos os contextos levam-nos a desenvolver uma investigação que nos permite ampliar a nossa compreensão educativa, o aperfeiçoamento das capacidades de raciocínio e de

consciencialização. O educador/professor desempenha um papel de participante, com dupla função, o papel de observador e o papel de participante ativo.

De uma maneira geral, este processo de investigação refletiu-se numa espécie de diálogo entre todos os colaboradores do estudo, sendo que estes sempre foram abordados de uma forma neutra, sem que as crianças percebessem a intencionalidade das nossas observações. Os instrumentos de recolha de dados que deram suporte a esta investigação foram: a observação participante, registos fotográficos, produções das crianças e notas de campo.

2.3. O trajeto da ação e da pesquisa

Durante o trajeto da ação e da pesquisa, passamos por várias fases, entre elas o período de observação e os diversos momentos de registo. A observação foi a técnica utilizada durante a PES, tal como descrevemos no ponto seguinte. A observação enquanto técnica de recolha de dados corresponde a um procedimento segundo o qual pretendemos captar o significado de uma ação, realizada num determinado contexto, ou seja, sem manipular a situação em que a ação decorre (Pereira & Miranda, 2003). O professor, para intervir com um grupo de crianças, de modo fundamentado terá de observar e problematizar. O intervir e o avaliar serão ações consequentes das etapas anteriores (Estrela, 2003). Neste sentido, o mesmo autor menciona, que só a observação permite caracterizar a situação à qual o professor terá de fazer face. A identificação dos principais problemas em jogo e a sua análise permitirão a escolha das estratégias adequadas. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderão confirmar ou informar se a estratégia foi bem escolhida. Segundo Ribeiro (2006), as notas de campo são registos feitos pelo investigador no decorrer de uma investigação e, por norma, apresentam descrições, lugares e acontecimentos, atividades e conversas.

Após elaborarmos a questão problema e traçarmos os objetivos, realizamos uma pesquisa teórica mais aprofundada, fazendo um enquadramento necessário a esta investigação.

Desde o início, foi nosso objetivo criar uma relação pedagógica com a educadora e a professora cooperante assim como com o grupo de crianças do jardim-de-infância e do 1.º Ciclo. Todas as atividades definidas foram antecipadamente planeadas. Durante a PES utilizamos a observação participante que decorreu durante os meses de participação ativa.

Todas as observações deram origem a diversos registos de entre os quais destacamos as notas de campo, entre outros.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que a investigação fluísse com sucesso, tivemos a preocupação de elaborar um conjunto de estratégias, tendo em conta as técnicas e os instrumentos de recolha de dados para que estes permitissem recolher toda a informação necessária para o desenvolvimento da nossa investigação. Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo de informações, o controlo e a análise dos dados” (p.64). Existe uma relação mútua entre ambos os conceitos. As técnicas são um conjunto de procedimentos à qual se recorre para recolher dados, já os instrumentos são vistos como objetos palpáveis utilizados nas técnicas aplicadas no ato da recolha de dados. Todo o registo feito à volta da investigação considera-se como recolha de dados. A partir destes registos a pessoa que investiga vai produzir e sustentar as suas conclusões. Segundo Coutinho (2011), as técnicas para a recolha de dados podem seguir um determinado processo:

observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais, podem construir-se como fontes de informação em estudos qualitativos. Os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador. (p. 290)

No decorrer da PES, fomos observadoras participantes, utilizando notas de campo, registos fotográficos e recolha e análise das produções das crianças. No entanto, é de salientar que a recolha de dados durante a PES não foi apenas direcionada com a questão problema. Durante o período de intervenção não foram abordados conteúdos exclusivamente relacionados com a questão problema.

2.4.1. Observação participante

Considerando a observação a base da ação educativa, recorreremos à observação participante e ao registo de algumas notas de campo. Como diz Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num

determinado contexto” (p.87). A mesma autora refere que os instrumentos metodológicos mais utilizados pelos professores são as notas de campo. No entanto, a observação participante permite ao professor participar na vida do grupo que estuda (Estrela, 2003). Da mesma opinião, Machado, Alves & Gonçalves (2011), consideram que a observação participante é quando o observador e o observado compartilham o mesmo meio ambiente, o mesmo contexto educacional e pedagógico e os mesmos referenciais avaliativos/observacionais.

Contudo, não nos será possível observar todos os acontecimentos, que ocorrem dentro da sala de aula nem todos os comportamentos que ocorrem durante o nosso estudo, a observação será apenas uma parte do que se passa, pois não pretendemos fazer um estudo exaustivo para registarmos todos os pormenores, o que seria quase impossível (Sousa, 2005). Recorremos, ainda, aos registos fotográficos, às produções das crianças e às notas de campo como instrumentos para a recolha de dados.

2.4.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos são mais um instrumento de recolha de dados, encontram-se inteiramente ligados à vida do ser humano no seu dia-a-dia. A imagem permite-nos captar certos pormenores que se podem vir a tornar uma mais-valia para esta investigação. De acordo com Máximo-Esteves (1998), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91). No decorrer das atividades que desenvolvemos com as crianças, a fotografia tornou-se uma ferramenta indispensável porque, posteriormente, tivemos a possibilidade de analisar e refletir sobre o trabalho realizado.

É importante referir, que todos os registos fotográficos foram autorizados pelas educadoras/professoras cooperantes, encarregados de educação e crianças, assegurado, a sua privacidade e anonimato.

2.4.3. Produções das crianças

As produções das crianças e os trabalhos escritos tornaram-se uma ferramenta essencial nesta investigação. A análise dos trabalhos das crianças é fundamental na avaliação dos processos educativos. Máximo-Esteves (2008) refere que “a análise dos artefactos produzidos

pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92), facto que se deve evidenciar em todo o trabalho produzido pelas crianças, tornando-o numa vasta riqueza. Por isso, auxiliarmo-nos no trabalho produzido pelas crianças, tendo em conta que o foco de investigação era a aprendizagem das crianças.

Desta forma, as produções realizadas pelas crianças são de extrema importância, ricas em informação, pois dão-nos diversas informações que nos permite conhecer a criança e a forma como ela se expressa nas diferentes áreas e nas competências que adquiriu.

2.4.4. Notas de campo

As notas de campo surgiram como as mais funcionais e apelativas no decorrer da investigação. Assim, o registo das mesmas era sempre conveniente, pois facultaram-nos diversas informações, como por exemplo: momentos da rotina diária das crianças, comportamentos, atitudes, ações e outros aspetos importantes. Estes registos podiam ser feitos no momento, à hora de almoço ou no final do dia. Todas as notas de campo eram escritas tal e qual como as crianças falavam, ou seja, a originalidade das palavras das crianças era respeitada e sempre registadas o mais detalhadamente possível. De salientar, que os nomes utilizados nas notas de campo são nomes fictícios. Segundo Máximo-Esteves (2008), estas incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, das suas ações e interações (trocas, conversas), efetuados sistematicamente” (p.88). É de salientar que as notas de campo foram utilizadas nos dois contextos onde a PES foi realizada, ou seja, na EPE e no 1.º CEB.

De referir que algumas das notas de campo foram acompanhadas por um registo reflexivo, pois de acordo com Bodgan & Biklen (1994) estas podem conter “o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.152), consideradas como um instrumento fundamental que nos permitem relatar e interpretar dinâmicas, interações e perspetivas das crianças.

2.5. Procedimentos de análise de dados

Ao longo da PES, como já foi referido, procuramos promover atividades de ensino-aprendizagem que melhor se adequassem aos grupos em questão. Dado que o foco da investigação se centrava na abordagem à importância da horta pedagógica e a sua

contribuição para a sensibilização ambiental das crianças. Esta temática abordada nas Orientações Curriculares da EPE e no Programa do 1.º CEB foi a base de trabalho para a sua abordagem nestes dois contextos.

A utilização dos diversos instrumentos de recolha de dados foi imprescindível para respondermos às exigências da investigação. Todo o trabalho realizado foi orientado para o desenvolvimento de competências no âmbito da sensibilização ambiental. Este trabalho teve como fio condutor o desenvolvimento de EEA realizadas numa perspetiva holística, facto que se consubstanciou em atividades integradoras das diferentes áreas de conteúdo da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise de dados é um processo complexo que nos permite organizar a informação recolhida procurando dar resposta à questão problema. De acordo com Bogdan & Biklen (1994),

a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos matérias e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Neste relatório, para analisar os dados recorreremos essencialmente à análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Bardin (2013) refere-se à análise de conteúdo como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (p. 38)

Com esta técnica pretendemos analisar os dados, categorizando-os tendo em conta a questão problema e os objetivos a atingir. Estes são organizados em grelhas cujo os resultados se integrarão na interpretação dos mesmos e sempre que se justifique na descrição das EEA.

3. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada

Nos próximos tópicos apresentamos a caracterização dos contextos em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. No primeiro tópico, caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito da Educação Pré-escolar, serão abordados os seguintes subtópicos: grupo de crianças; organização e gestão do espaço educativo pela ação; organização da rotina diária e as interações. Por último, no segundo tópico, caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, abordaremos os subtópicos: caracterização da turma; organização e gestão do espaço educativo pela ação e do tempo e, por último, as interações.

É de salientar, que todos os dados, abaixo mencionados, foram recolhidos através da observação direta, da consulta de documentos nas instituições, e informações fornecidas pela educadora/professora cooperante.

3.1. Caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito da Educação Pré-escolar

A Prática de Ensino Supervisionada de Educação Pré-escolar decorreu num agrupamento de escolas da cidade de Bragança, da rede pública que integra a EPE e 1.º CEB.

A instituição entrou em funcionamento a 5 de Outubro de 2010, no âmbito das comemorações do Centenário da República Portuguesa. Localiza-se na zona histórica da cidade. O agrupamento tornou-se uma referência para a comunidade local, afirmando, em poucos anos, a sua centralidade no meio educativo. Acolhe crianças da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que toca a equipamentos, o agrupamento integra recursos e materiais tecnológicos facilitadores de estratégias diversificadas e significativas. Encontra-se, ainda, equipado com aquecimento central, vidros duplos e recreios cobertos, o que permite à criança um maior conforto no espaço educativo.

O espaço educativo dispõe de quatro salas de atividades para a EPE e dez salas de aulas para o 1.º CEB, todas as salas estão equipadas com material informático. Os alunos, professores e encarregados de educação têm, ainda, ao seu dispor: uma biblioteca, uma sala

para educação musical, uma sala de educação visual, um salão polivalente, um posto de primeiros socorros, um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala de atendimento, um gabinete de coordenação, uma sala de convívio para os professores e duas salas para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A escola dispõe, ainda, de espaços verdes e de uma praça no interior do edifício ao nível do salão polivalente, espaço reservado para recreio quando as condições climatéricas não permitem que as crianças se desloquem para o espaço do recreio no exterior, e de um parque de estacionamento, ao dispor de toda a comunidade escolar.

Estes recursos apresentam condições adequadas às diversas atividades pedagógicas, sociais e culturais que integram o dia-a-dia no espaço educativo.

Em relação à permanência das crianças na instituição, estas podem fazê-lo das 8:00 às 19:00. Neste período integra-se o período de apoio à família (8:00-9:00 e 16:00-19:00) e as atividades letivas (9:00-12:00 e 14:00-16:00).

3.1.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças com o qual se desenvolveu a ação pedagógica era composto por dezanove crianças com três, quatro e cinco anos de idade: oito crianças de cinco anos, três de quatro anos e oito de três anos, sendo doze do sexo masculino e sete do sexo feminino. Uma das crianças teve de se ausentar, acompanhando a mãe por questões profissionais, e uma outra criança esteve presente num curto período de tempo, durante a nossa presença, tendo sido transferida, por razões desconhecidas. No grupo encontrava-se uma criança de nacionalidade holandesa do sexo feminino e outra de nacionalidade brasileira do sexo masculino.

No grupo de cinco anos, quatro crianças frequentavam o jardim-de-infância pelo terceiro ano consecutivo, três delas pelo segundo ano e uma criança pela primeira vez. O grupo de três e quatro anos frequentava o jardim-de-infância pela primeira vez. De referir que estes dados foram facultados pela educadora cooperante, que nos possibilitou a consulta dos processos individuais das crianças.

O grupo de crianças era acompanhado por duas educadoras de infância, sendo uma delas a educadora titular.

Todo o grupo revelava um bom nível de integração na instituição, comportamentos autónomos e muita curiosidade. Porém, o facto de existirem diferentes escalões etários (três,

quatro e cinco anos), os interesses e necessidades dos grupos, eram completamente distintos, o que exigia um redobrado esforço ao nível da planificação e da organização do ambiente educativo.

A maioria das crianças era residente na cidade de Bragança, à exceção de três, que viviam em meio rural. Eram crianças provenientes de famílias estruturadas, cujo agregado familiar é normalmente constituído por pais e irmãos. A média do agregado familiar não ultrapassa os quatro elementos: pais e dois filhos. As habilitações académicas dos pais situavam-se maioritariamente ao nível do ensino secundário e ensino superior, sendo que as mães apresentavam um nível de habilitações académicas superior aos pais. De salientar, que as crianças chegavam ao jardim-de-infância com um aspeto bem cuidado ao nível de higiene, saúde e alimentação.

3.1.2. Organização e gestão do espaço educativo pela ação

É importante criar espaços educativos que favoreçam a aprendizagem da criança, assim como o trabalho em grupo e em pares. Deste modo favorece-se a interação entre o grupo, pois, a interação entre crianças com conhecimentos e experiências diversas facilita o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Sendo a organização do espaço educativo de extrema importância, esta era flexível podendo ser modificado ao longo do ano letivo de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Por exemplo, houve uma situação em que a educadora substituiu a área do consultório médico pela área do supermercado, que foi organizada com produtos que as crianças traziam de casa, o que causou bastante entusiasmo e motivação. Estes produtos foram utilizados para desenvolver atividades relacionadas com a área alimentar.

A sala onde decorreu a PES tinha boas condições, boa iluminação, aquecimento e materiais em bom estado de conservação. Esta encontrava-se dividida em diferentes áreas de atividade, devidamente demarcadas e identificadas, através de um registo escrito e gráfico. A sala continha a área de expressão simbólica (casinha das bonecas e cabeleireiro), a área da experimentação e da matemática (jogos de mesa), a área das construções e garagem, a área da expressão plástica (desenho, recorte e colagem), e a áreas de estímulo à leitura e escrita (biblioteca, quadro branco e computador) (*vide* figura 1).

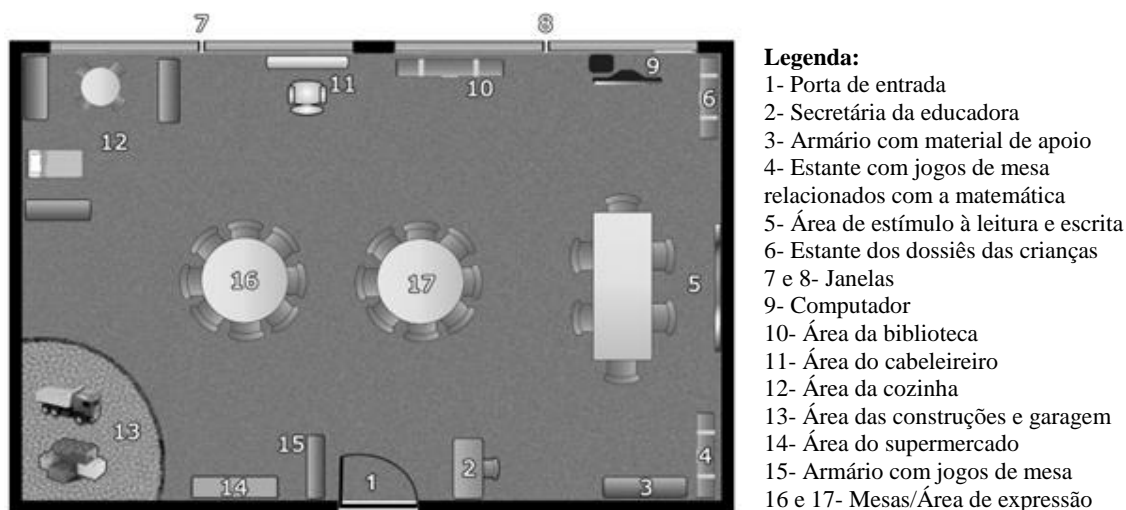


Figura 1. Estrutura do espaço educativo Fonte: Própria¹

Sendo a Educação Pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, um ambiente acolhedor e propício, é fundamental para a criança, pois este é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem, por vezes experiências relacionadas com o meio familiar de cada criança.

Deste modo é, torna-se importante que o educador, em cooperação com os diversos parceiros educativos, construa um projeto de trabalho educativo, globalizante, transversal e contextualizado, baseado no desenvolvimento da autonomia, na participação ativa de todas as crianças e no desenvolvimento de uma cidadania consciente e responsável. Assim sendo, a metodologia praticada na instituição assenta, principalmente, numa pedagogia de projeto, centrada no desenvolvimento global da criança através de atividades/estratégias múltiplas que permitam desenvolver um projeto de forma gradual e contínua de acordo com os princípios orientadores do Projeto Educativo da Instituição (PEI), sem descurar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem.

3.1.3. Rotina diária

O dia-a-dia da criança na sala de aula era uma rotina diária intencional, com vista a permitir à criança a perceção da sequência temporal, reconhecendo os vários momentos do dia e a sua sequência (*vide* tabela 1). De acordo com Hohmann & Weikart (2007), esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar. Sendo, deste modo, a planificação de uma aula um instrumento fundamental. Pacheco (2000) vem reforçar

¹ Todas as figuras que constam neste relatório são de fonte própria.

a ideia de que planificar é uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.

Tabela 1 - *Rotina diária implementada*

Momento da rotina	Duração aproximada
Entrada, acolhimento e conversa partilhada	9:00 – 9:30
Atividade orientada para o grande grupo	40min
Higiene	10min
Lanche/Recreio	30min
Atividades de escolha individual	40min
Tempo de arrumar	10min
Higiene/Hora de almoço	12:00 – 14:00
Entrada/acolhimento/Momento de leitura/conto	30min
Trabalho em grande grupo/Atividades de Projeto	40min
Atividades de escolha individual	40min
Tempo de arrumar	10min
Higiene/ Lanche	16.00

As atividades eram organizadas de acordo com a motivação que exigiam as crianças, tentava-se intercalar as atividades mais movimentadas com as mais calmas. De manhã, antes de se dar início às atividades programadas, havia um período breve de conversa em grupo, no qual todas as crianças tinham a oportunidade de se expressarem, partilharem novidades. Havia, também, um pequeno debate com as crianças sobre as atividades programadas do dia. Seguia-se o registo de presenças, o registo da data e manipulação do calendário e o tempo meteorológico. O período da manhã era, ainda, reservado para atividades orientadas pela educadora. Durante o dia, havia um tempo para avaliar e reformular o trabalho desenvolvido pelas crianças. Também faziam parte da rotina semanal algumas atividades de enriquecimento curricular, tais com à terça-feira tinham Expressão Físico-Motora e à sexta-feira visitavam a Biblioteca.

Esta organização temporal integrava ainda as atividades preconizadas no Plano Curricular de Turma (PCT) e no Plano Anual de Atividades (PAA) e as atividades referentes a datas significativas ao longo do ano, assim como as atividades provenientes dos interesses

espontâneos ou manifestados pelas crianças. Havia ainda propostas que surgiam das parcerias que havia com algumas instituições ou organismos, aprovadas no departamento ou pela direção Executiva do Agrupamento.

O tempo extracurricular, na componente de Apoio à Família, período de almoço e prolongamento de horário, era preenchido com a refeição e atividades de natureza lúdica, como o recreio, que era orientado pelos assistentes operacionais.

3.1.4. As interações

Sendo este um ambiente de aprendizagem pela ação, depende das interações positivas entre os adultos e as crianças (Hohmann & Weikart, 2007). Pois, as crianças são ativas na escolha dos materiais, das atividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são ativos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização (Hohmann & Weikart, 2007).

De modo a regular as interações, no início do ano letivo foram negociadas e elaboradas, em conjunto, as regras gerais da sala. Estas resultaram de sucessivas conversas em grande grupo, que permitiam ajustes constantes, de acordo com as necessidades que iam surgindo.

De modo a permitir que a criança tomasse consciência da sua identidade pessoal e se sentisse como membro de um grupo, respeitando os outros e respeitando as regras construídas em comunidade, foram criados como complemento de sala de atividades o quadro do tempo (*vide* figura 2), o quadro de presenças (*vide* figura 3) e o calendário (*vide* figura 4). Os quadros eram preenchidos diariamente pelas crianças, sendo que o quadro de presenças era preenchido por cada criança e os restantes pelo responsável da semana, todas as semanas o grupo elegia uma criança como responsável pela organização do grupo nas diferentes tarefas, auxiliados por nós, professoras estagiárias e pelas educadoras da sala e auxiliares. É de salientar que a criança responsável da semana distinguia-se das outras com um colar que tinha escrito: “Responsável da semana”.



Figura 2. Quadro do tempo



Figura 3. Quadro de presenças



Figura 4. Calendário

Segundo Hohmann & Weikart (2007), a relação entre adulto e criança não deve enfrentar, de modo algum, algum tipo de barreira no que toca à interação. Embora a criança se encontre num nível de desenvolvimento diferente do adulto (educadora), eles podem e devem tirar partido desse contacto, fomentando uma relação recíproca em que o “dar e receber é um motor do ensino e da aprendizagem”.

3.2. Caracterização do contexto onde foi desenvolvida a prática pedagógica no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição de rede pública, integrada no agrupamento Abade de Baçal, na cidade de Bragança. Nesta escola também funcionavam os 2.º e 3.º Ciclos. Deste agrupamento, Abade de Baçal, faziam parte 2 escolas secundárias, 6 escolas básicas do 1.º CEB e 5 jardins-de-infância.

Este agrupamento passou por vários edifícios até se fixar no atual, construído de raiz para o efeito no ano de 1964, segundo o desenho do arquiteto A. Couto Mateus. Encontra-se hoje numa localização privilegiada, tendo alcançado a reputação de centro de formação de qualidade e exigência, motivo de orgulho para todos quantos por ali passam.

O corpo docente do agrupamento é constituído por cerca de 159 docentes (docentes do quadro, aos quais se acrescentam mais 100 sem vínculo direto com o mesmo), sendo que, na generalidade, o mesmo se pode caracterizar como um grupo muito experiente, já que a maioria

dos professores tem acima dos 10 anos de experiência nas escolas do agrupamento. O corpo não docente é constituído por cerca de 81 assistentes operacionais, 29 assistentes técnicos e 3 técnicos superiores, em todas as escolas do agrupamento. De um modo geral, o corpo não docente é também muito experiente e estável, uma vez que, na generalidade, todos os elementos têm vários anos de serviço nas diferentes escolas do mesmo.

A instituição de ensino onde lecionamos tinha como pontos de referência a Segurança Social, o quartel da Guarda Nacional Republicana e o quartel dos bombeiros, na medida que eram as três instituições mais próximas desta escola. A escola onde se realizou a PES situava-se no centro de um amplo recinto com árvores e plantas ornamentais e estava cercada por grades de proteção. Possuía quatro portões de entrada, estando aberto e vigiado apenas um deles. No edifício central tínhamos o ginásio, salas de aula específicas e gerais, sala de professores, posto médico, serviços sociais, papelaria, reprografia, secretaria, gabinete de psicologia, sala de informática, serviços sanitários, auditório (onde decorriam diversas atividades educativas e que possuía um quadro interativo), bar, cantina e uma biblioteca (com livros de várias temáticas). Os livros da biblioteca encontravam-se disponíveis para as crianças requisitarem. Na biblioteca os alunos também tinham oportunidade de aceder aos computadores com ligação à internet. Os espaços mencionados anteriormente eram comuns a todos os ciclos de ensino.

Tendo em conta o espaço do edifício, importa mencionar que as instalações onde decorriam as aulas do 1.º CEB eram divididas em rés-do-chão e 1.º piso. No rés-do-chão encontravam-se duas salas de aula do 1.º ano, uma sala de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma sala de arrumos, uma sala de professores, uma papelaria/reprografia comum a toda a instituição e instalações sanitárias para cada género. No 1.º piso encontravam-se cinco salas de aula, sendo uma de 2.º ano, duas de 3.º ano, uma de 4.º ano, uma sala de apoio e uma arrecadação.

O edifício encontrava-se em bom estado de conservação e estava dotado de várias infraestruturas, que garantiam as condições mínimas adequadas às várias atividades pedagógicas, culturais e sociais que compõem o dia-a-dia na escola.

O horário de funcionamento desta escola era das 7:30 às 20:00, tendo sempre em conta as necessidades das famílias.

3.2.1. Caraterização da turma

A Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico teve a duração de 180 horas, numa turma do 3.º ano de escolaridade, formada por catorze crianças, com sete e oito anos de idade, sendo seis do género feminino e oito do género masculino. Eram crianças, na sua maior parte, provenientes de famílias estruturadas e com um nível socioeconómico baixo.

No grupo, havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo acompanhada pela professora de Ensino Especial uma vez por semana, durante todo o dia.

No que toca ao comportamento, a turma era, no geral, muito irrequieta. Eram crianças com períodos de atenção/concentração muito curtos. Eram muito imaturas, tinham dificuldade em respeitar regras e obedecer a ordens dadas pelos adultos.

No entanto, o seu comportamento foi-se alterando, para melhor, revelando-se, à medida que o tempo ia passando, como crianças ativas e motivadas para a aprendizagem escolar. No geral, as crianças eram assíduas e pontuais, interessadas e participativas. Relativamente ao comportamento, concluímos que são crianças meigas, educadas, alegres e sociáveis. No entanto, existiam alguns bastante faladores, perturbando, por vezes, o normal funcionamento das aulas. Existia uma ótima relação entre as crianças e as professoras (titular, apoio e professoras estagiárias).

Os pontos fracos, mais visíveis da turma eram a falta de atenção/concentração, o incumprimento das regras da sala de aula e a dificuldade em aceitar ordens. Os principais pontos fortes eram sobretudo as capacidades para a aprendizagem e o bom relacionamento entre pares.

De referir que alguns encarregados de educação, sempre que lhes era oportuno, questionavam a professora titular acerca do comportamento e desempenho do seu educando.

3.2.2. Organização e gestão do espaço educativo pela ação e do tempo

A sala de aula do 1.º CEB tinha uma estrutura retangular, era uma sala grande, com bastante iluminação solar, sendo que uma das suas fachadas tinha janelas, o que permitia a entrada de muita luz (claridade). As janelas tinham estores manuseáveis, sendo possível controlar facilmente os momentos do dia em que permaneciam abertos e fechados, de acordo

com as situações climatéricas e as atividades a realizar. Possuía aquecedores elétricos, proporcionando um ambiente quente e acolhedor.

A sala possuía bastantes recursos. Tinha um computador com acesso à internet, impressora, um quadro branco e um quadro interativo (vídeo-projetor), um armário onde se guardava o material (dossiês de arquivo, cadernos, etc.).

A sala era bastante espaçosa para as catorze crianças. As mesas encontravam-se bem organizadas, pois permitiam uma boa visibilidade para o quadro branco da sala e para o quadro interativo (vídeo projetor).

No fundo da sala havia mesas onde se colocavam os manuais escolares e os cadernos diários das crianças de modo a facilitar o acesso. Nestas mesas estava, também, uma cesta com livros de histórias para as crianças poderem levar para casa. Na parede estavam afixados placares onde eram colocados os trabalhos manuais das crianças, bem como cartazes e outros materiais por elas elaborados aquando da abordagem de determinados conteúdos em sala de aula (*vide* figura 5).

Sempre que necessário, ou que uma atividade o exigia, era possível modificar a disposição das mesas.



Figura 5. Planta da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização do tempo é muito importante não só para as crianças como também para o adulto, a rotina ajuda a organizar e a rentabilizar o tempo. A gestão do tempo no 1º CEB era uma dimensão pedagógica muito presente, tentando, sempre, ser gerida da melhor maneira possível, pensado no melhor para os alunos (*vide* tabela 2).

Tabela 2 - Horário da turma do 1.º CEB

Horário	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
09:00 — 09:30					
09:30 — 10:00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:00 — 10:30					Apoio Estudo
10:30 — 11:00	<i>Intervalo</i>				
11:00 — 11:30					
11:30 — 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00 — 12:30					
12:30 — 14:00	<i>Almoço</i>				
14:00 — 14:30					
14:30 — 15:00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões	Expressões	Estudo do Meio
15:00 — 15:30	Coadjuvante Ensino Música	Expressões	Coadj. Informát. e Programação	<i>Intervalo</i>	
15:30 — 16:00	<i>Intervalo</i>		<i>Intervalo</i>		
16:00 — 16:30					
16:30 — 17:00	Coadj. Informát. e Programação			Reforço das Aprendizagens	
17:00 — 17:30			Trab. Colaborat. e de Articulação		
17:30 — 18:00					

Este horário orientava as atividades letivas que, embora apresentando uma estrutura flexível, de forma a não fragmentar os conteúdos que estavam a ser abordados, tinham que ser sumariadas e minimamente cumpridas. Apesar desta flexibilidade, ao longo da prática de ensino supervisionada fomos orientadas para dar primazia às áreas curriculares de português e matemática. O horário nem sempre foi seguido tal como se encontra no quadro, pois em diálogo com a professora cooperante foi-nos dito que desde que fossem lecionadas todas as áreas que estavam presentes no horário escolar, podíamos gerir o tempo com alguma flexibilidade e de acordo com as necessidades dos alunos.

No que toca à gestão do tempo da sala de aula, normalmente era a professora cooperante que definia as atividades e as áreas a explorar. No início de cada aula era sempre disponibilizado um tempo em que eram discutidos assuntos/curiosidades em grupo, por vezes relacionados com as suas vivências ou outros assuntos do interesse da turma. Estes momentos de partilha eram de extrema importância, pois as crianças tinham oportunidade de se expressar, desenvolver a linguagem e promover o convívio entre o grupo. O desenvolvimento da oralidade e a capacidade de refletir são competências que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, quanto mais os alunos desenvolverem a linguagem melhores resultados terão na leitura e na escrita.

Estes pequenos momentos de partilha de vivências por parte de todo o grupo, também nos permitiu conhecer melhor a rotina de cada criança, bem como o aluno para além da sala

de aula.

Deste modo, a partilha de vivências e o acolhimento são de grande importância para o crescimento da criança, permitindo criar laços e estabelecer interações estáveis e saudáveis.

3.2.3. As interações

As interações neste ambiente são de extrema importância, tanto entre adulto/adulto, criança/adulto e criança/criança pois este envolvimento permite desenvolver e pôr em prática uma ação pedagógica. A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento desta ação pedagógica, pois é onde a criança passa mais de 50% do seu dia. No entanto, esta também pode e deve ser alargada a toda a comunidade educativa, estabelecendo-se, assim, interações positivas entre todos. Estas permitem criar condições para que a criança se sinta à vontade em comunicar e interagir com esta comunidade educativa.

Durante o decorrer da PES, concluímos que a interação adulto/adulto, observada em contexto, resultou numa interação positiva, através da partilha de ideias, responsabilidades e estratégias.

A interação entre criança/adulto verificou-se uma aprendizagem conjunta, pelo professor e pelo aluno, o que permitiu que as crianças construíssem uma formação sólida do seu conhecimento e da sua personalidade dando voz às crianças e criando no espaço sala de aula um clima de interajuda e cooperação entre as mesmas. O desenvolvimento destas competências permitiu à criança estabelecer interações saudáveis com os adultos, nomeadamente com a professora titular, a professora de apoio, as professoras estagiárias, as professoras de outras turmas, a coordenadora da instituição, os assistentes operacionais e os demais adultos com os quais se relacionam.

Por último, na interação criança/criança, verificamos que existia um bom ambiente educativo, revelando um bom nível de integração. Podemos desta forma afirmar que o grupo mantinha uma boa relação com os colegas com quem interagia, diariamente, nomeadamente com as crianças de outras turmas.

Relativamente aos gostos e interesses das crianças, a maior parte demonstrou um gosto evidente pela leitura de histórias, recorriam à biblioteca e aos livros presentes na sala de aula. Gostavam também de manipular materiais, sobretudo na área de estudo do meio. Já, na área de matemática, algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível do raciocínio matemático e do cálculo mental.

Este foi um grupo que se mostrou bastante interessado e exigente, tanto nas atividades propostas, como nas atividades sugeridas pelo próprio grupo.

No ponto seguinte faremos a descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nos dois contextos: EPE e 1.º CEB.

4. Descrição, Análise e Interpretação das Experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto faremos a descrição, análise e interpretação dos dados obtidos no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, relativamente às experiências de ensino aprendizagem e à temática abordada: “contributo da horta pedagógica para sensibilização ambiental das crianças”. É de realçar que as EEA foram pensadas e adaptadas aos níveis de ensino, da EPE e do 1.º CEB. Na EPE o grupo era constituído por crianças de três, quatro e cinco anos de idade e no 1.º CEB era constituído por crianças de sete e oito anos de idade.

Como foi mencionado na metodologia, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados na nossa investigação, levada e efeito no decurso das EEA foram: observação participante; registos fotográficos; produções das crianças; e, notas de campo. Estes instrumentos tornaram-se uma mais-valia na medida em que através dos mesmos “conseguimos retirar conclusões mais claras e concisas, pois através delas conseguimos refletir acerca de determinados pormenores que um texto escrito não nos permite” (Teixeira, 2013, p.46). De salientar que todos os nomes utilizados, nas notas de campo recolhidas, são nomes fictícios.

Começaremos por apresentar a descrição, análise e interpretação das EEA referentes ao contexto de EPE.

4.1. Contexto de Educação Pré-escolar

Neste tópico serão descritas, analisadas e interpretadas as EEA selecionadas que pretendem demonstrar e valorizar o papel ativo das crianças bem como o do educador/professor, neste processo. Contudo, uma vez que não é possível apresentar todas as atividades realizadas, selecionamos duas EEA para cada um dos contextos. Assim, na EPE implementamos as seguintes EEA: *A semente sem sono* e *A horta*, pois consideramos estas atividades relevantes e representativas do vasto trabalho desenvolvido neste contexto.

4.1.1. A semente sem sono

Esta experiência de ensino-aprendizagem tinha como objetivos: escutar a leitura da história *A semente sem sono* de Maria de Lourdes Soares (2010); identificar elementos

necessários à germinação de sementes; identificar e formar grupos de sementes; tirar partido de materiais de desperdício; exercitar a criatividade de cada criança e envolver-se na realização de sementeiras. Começamos o dia, da forma habitual, com o acolhimento cantando a canção do *Bom Dia* (vide anexo I). De seguida, houve um diálogo com as crianças, onde partilharam algum acontecimento que vivenciaram durante o fim de semana. É importante que o educador proporcione momentos de comunicação, em grande grupo permitindo alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores (ME/DEB, 2016).

Após o “habitual” acolhimento, iniciamos a atividade mostrando a capa da história, de forma a despertar a curiosidade das crianças (vide figura 6).



Figura 6. Capa da História: *A semente sem sono* de Maria de Lourdes Soares

Da observação feita pelas crianças, destacamos o seguinte diálogo:

- *Eu já conheço. É uma semente que vive debaixo da terra. (Manuel)*
- *O que vês na capa da história? (EE)*
- *Vejo sementes que pertencem à horta. (Manuel)*
- *Então como é que a semente foi para a terra? (EE)*
- *Entrou pelo buraco. (João)*
- *Entrou num sítio escuro. (Luís)*
- *Um escurinho bom. (Manuel)*
- *É um mistério. (Maria)*

(Nota de campo, 13 de abril de 2015)

Após este diálogo, sobre a capa da história, iniciamos a leitura da mesma *A semente sem sono*. No decorrer da leitura todas as crianças mostraram um grande interesse em ouvir a história. Quando terminamos a leitura, colocamos a questão *Como era esta semente?*. Algumas crianças responderam:

- *Era simpática. (Maria)*
- *Era generosa. (Luís)*
- *Era gorda. (Maria)*
- *Era uma semente que nunca dormia. (Manuel)*

(Nota de campo, 13 de abril de 2015)

De seguida, colocamos algumas questões para explorar o conteúdo da história, de entre as quais destacamos:

- *A semente estava sempre acordada? (EE)*
- *A semente e a terra. (João)*
- *Como se alimenta a semente? (EE)*
- *A chuva trás a comida. (Maria)*
- *E quando chove fica um perfume diferente no ar. (Manuel)*
- *Como ficou a semente? (EE)*
- *Gorda e verde. (Joana)*
- *A semente ficou gorda então, arranjou um problema. Qual? (EE)*
- *Não cabia em casa. (João)*
- *A semente empurra a terra e a terra aperta a semente. (Manuel)*
- *Quais eram as vontades da semente? (EE)*
- *A vontade de sair e a vontade de ficar. (Cátia)*
- *E então o que fez a semente? (EE)*
- *Ficou na terra, porque era uma semente feliz. (Luís)*
- *Daqui não saio porque sou uma raiz. (Maria)*
- *O que dá a raiz? (EE)*
- *Depois de crescer sai um rebento. (Manuel)*
- *Vêm as flores. (Ana)*
- *Vêm os frutos. (Maria)*
- *Vocês conhecem as sementes? (EE)*

(Nota de campo, 13 de abril de 2015)

A participação das crianças foi de um entusiasmo permanente querendo sempre saber mais sobre a história. Em relação à última questão todas as crianças conhecem sementes que já visualizaram, em diferentes momentos, ou seja, em casa dos pais, dos avôs, ou noutros locais, mencionaram sementes como *grão-de-bico, alface, maçã, feijão, batata, tangerina, melancia, couve-flor, alho francês, cebola, bolotas, pera e laranja*.

À medida que as crianças iam dizendo os nomes das sementes a educadora estagiária registava no quadro branco a respetiva informação. Após este registo lembramos às crianças o número de sementes referenciadas, fazendo a contagem, em grande grupo. Logo de seguida questionamos as crianças:

- *Quantos nomes de sementes mencionaram? (EE)*
- *Treze. (Maria)*
- *Como é constituído o número treze? (EE)*
- *Um 1 e um 3. (Maria)*
- *Sabes como se escreve esse número? (EE)*
- *Sim, queres que desenhe no quadro. (Maria)*
- *Sim, podes vir ao quadro mostrar como se faz. (EE)*
- *Podemos copiar para uma folha. (grupo de 5 anos)*
- *Sim, podem. (EE)*
- *Nós não sabemos copiar, mas podemos fazer grupos de sementes. (grupo 3 e 4 anos)*
- *Muito bem, os vossos amigos já fizeram o registo e agora vamos todos agrupar e fazer contagens. (EE)*

(Nota de campo, 13 de abril de 2015)

Posteriormente mostramos quatro tipos de sementes diferentes. As crianças tinham de identifica-las e organizar as mesmas em grupos, como mostram as figuras (*vide* figuras 7 e 8). Como afirma Castro & Rodrigues (2008) “agrupar objetos pelo reconhecimento das suas propriedades mais comuns é algo que as crianças aprendem a fazer desde cedo” (p.63).



Figura 7. Crianças (três e quatro anos) a identificarem as sementes e a dividi-las em grupos



Figura 8. Vários grupos de diferentes sementes

Durante a atividade, registamos o nome das sementes que cada criança identificou individualmente (*vide* grelha de registo n.º3 e anexo IV).

Tabela n.º3 - Grelha de registo de observação - Atividade: *A semente sem sono*

NOME DAS CRIANÇAS	QUAIS AS SEMENTES QUE CONHECES?			
	GRÃO DE BICO	FEIJÃO	TREMOÇO	MELÃO
ANA	X	X		
AUGUSTO	X	X		
CÁTIA	X	X		
EDUARDO	X	X		
JOANA	X	X		X
JOÃO	X	X		X
JOÃO PIRES	X	X		
JOAQUIM	X	X		
JOSÉ	X			X
LUÍS		X		X
LUÍSA	X	X		X
MANUEL	X	X		X
MARIA	X	X	X	X
MARIA LOPES	X	X		X
PAULO	X	X		X
RAFAEL	X	X		X
RAFAELA		X		X
RUI	X	X		X
TINA		X		X

Durante a atividade, verificamos que as crianças mostraram um grande entusiasmo pelo facto de tocarem e agruparem as sementes. Ao longo da atividade constatou-se que 19/19 crianças conhecem o feijão, 16/19 conhecem o grão-de-bico e 12/19 conhecem o melão. No entanto, verificamos que apenas 1/19 sabia o nome e conhecia a semente do tremoço. A criança conheceu a semente porque os pais têm um café onde vendem tremoços. Também apuramos que as crianças reconheceram de imediato as sementes/leguminosas que vêm com frequência nas suas refeições mostrando-se muito motivadas para as identificarem. As crianças motivadas demonstram comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem, como o entusiasmo, curiosidade e interesse (Lemos, 2010). Torna-se fundamental que, na escola, os educadores/professores envolvam as crianças num ambiente de aprendizagem que as cativa e as motive. A imaginação da criança deve ser estimulada de forma a que esta possa desenvolver as suas próprias emoções e ir ao encontro do seu potencial mundo imaginário que lhe possibilite a (re)construção de soluções para os problemas que vivencia. Egan (1994), defende que,

é necessário estimular a imaginação das crianças e que as histórias para a infância são uma forma de lhe proporcionar tanto o acesso como o envolvimento em realidades ricas

de significado, devendo assim o educador/professor saber utilizar e rentabilizar o potencial de uma história, no sentido do seu conteúdo ter uma forma mais motivadora e com significado. (p. 14)

Importa referir a importância das relações que se estabelecem entre a criança e educador/professor. Este deve criar um ambiente que permita à criança a expressão livre das suas opiniões e sensações, sem medo de ser criticada.

Ainda no decorrer da mesma atividade as crianças de cinco anos fizeram o registo em papel, baseando-se na organização dos diferentes grupos de sementes (*vide* figuras 9 e 10). Segundo Maigre (1994),

esta representação gráfica apresenta um interesse considerável no desenvolvimento da criança, visto que a linguagem gráfica cujo modelo essencial é o desenho está operacional antes da linguagem verbal para exprimir o conhecimento da realidade material, mas também, em certas circunstâncias, as ideias e os sentimentos. (p. 42)



Figura 9. Criança a identificar e dividir as sementes



Figura 10. Criança fazer o registo dos grupos das sementes

Associado a este registo gráfico prosseguimos com uma atividade integrada em que as crianças fizeram uma ilustração da história, dando especial ênfase às diferentes sementeiras (feijão, grão de bico). Para além desta atividade elaborou-se uma ilustração da história com vários tipos de materiais, nomeadamente plasticina e tintas, em que todas as crianças participaram (*vide* figuras 11 e 12).



Figura 11. Ilustração da história "A semente sem sono"



Figura 12. Ilustrações das crianças da história "A semente sem sono"

Após o término deste trabalho organizamos as crianças, em grande grupo, e deslocamo-nos para o relvado em frente à entrada da escola, onde solicitamos às crianças que observassem o espaço com muita atenção bem como as plantas que as rodeavam. Após esta observação convidamos as crianças a realizar um jogo ao ar livre. O jogo consistia no seguinte: colocamos uma música e as crianças, ao som da música, movimentavam-se livremente no espaço. Quando a música parava elas tinham que se colocar ao lado de uma planta/arbusto e tocar-lhe com a mão esquerda. A criança que não estivesse ao lado da planta e que não lhe tocasse com a mão esquerda saía do jogo. Terminamos a atividade com as crianças a falarem das características das plantas e dos arbustos que se encontravam naquele relvado, por exemplo, a cor, a textura das folhas, a altura, se tinham flor, se davam frutos e até se conheciam o nome dessas plantas. Falamos, ainda, da importância destas plantas, árvores e arbustos nos espaços escolares, pois a sua sombra e o seu verde tornavam o espaço muito mais agradável. Relembramos, ainda, os cuidados a ter com as mesmas para que continuassem a embelezar o espaço.

Em síntese, esta EEA pareceu-nos enriquecedora além da diversidade de atividades foi possível sensibilizar as crianças para a importância da germinação, do conhecimento dos diversos tipos de sementes, que dariam a diferentes plantas, bem como a importância da preservação da natureza, sensibilizando as crianças para a proteção das plantas, árvores e arbustos, que existiam no recreio.

4.1.2. A horta

Com esta EEA pretendíamos sensibilizar as crianças para a importância das hortas, bem como os cuidados a ter com as mesmas. O objetivo era construir uma horta pedagógica. Sendo nosso intuito assumir o papel de orientadoras, no sentido de conduzir as crianças para que percebam que a horta promove a aquisição de novos valores, atitudes, valoriza o trabalho em equipa, a solidariedade, a cooperação, desenvolve a criatividade e a percepção da importância do cuidado, o senso da responsabilidade, a autonomia, e sensibiliza para os problemas ambientais (Cribb, 2007).

Para a construção da horta pedagógica foi necessário seguir alguns procedimentos, de entre eles o diálogo com as Educadoras Cooperantes para as auscultar sobre esta nossa intenção e justificar o porque de querermos construir a horta pedagógica. As educadoras acolheram muito bem a ideia, disponibilizando-se para dar todo o apoio necessário para a sua concretização. Assim sendo, era necessário ouvir, também, as crianças sobre a temática. Esse diálogo, muito participado, motivou-nos ainda mais a avançar com o projeto e, em grande grupo, educadoras, estagiárias e crianças estabelecemos as linhas gerais para a concretização do mesmo, de entre as quais destacamos: o local da horta pedagógica, os utensílios necessários para a sua concretização, as sementes e as plantas que iriam integrar a horta. Conversamos ainda sobre o que fazer em cada fase: fase 1 – localização; fase 2 – preparação dos recipientes e terreno; fase 3 – sementeira e plantação; fase 4 – cuidados a ter para o seu crescimento (relembramos a importância da luz solar e da rega); fase 5 – a colheita dos produtos; e, fase 6 – a introdução dos mesmos na alimentação.

A atividade prosseguiu com as crianças no espaço onde iria ser construída a horta. Nesse espaço sentamos a crianças confortavelmente e, através da leitura da história *A gota gotinha*, relembramos as fases supracitadas dizendo às crianças que este seria o espaço da horta (fase 1). Esta atividade tinha como objetivos: escutar a leitura da história; referir um dos elementos fundamentais para germinação de sementes: a água; identificar os benefícios da horta; tirar partido de materiais de desperdício; confrontar saberes; perceber as características dos diferentes tipos de solos; alertar para os cuidados a ter com a horta; exercitar a criatividade de cada criança; envolver-se na realização de sementeiras; escolher sementes para semear; fazer sementeiras; compreender os cuidados a ter em conta na realização da sementeira; exercitar a motricidade fina e desinibir-se.

Após a leitura, exploramos a história com recurso às imagens da mesma. À medida que íamos mostrando as imagens da história as crianças iam “legendado” as mesmas, tal como se verifica neste diálogo:

- *A gota regou a flor. (Martin)*
- *A gota era pequena, vivia numa nuvem. (Maria)*
- *A gota caiu do céu. (Carla)*
- *A gota caiu ao lado da alface. (Manuel)*
- *Chamaram-lhe cabeça de alfinete porque era uma gota pequenina. (João)*
- *Todas as gotinhas foram para debaixo da terra dar de beber as raízes. (Maria)*
- *As raízes estavam todas secas. (Manuel)*
- *A gota foi parar ao rio. (Maria)*
- *A gota ficou mais pequena e voltou para o céu. (Carla)*
- *Ela despediu-se dos animais e da alface. (Martin)*
- *Mas a gota gotinha vai voltar um dia, vai voltar a desce. (Maria)*
- *A gota vai voltar para as nuvens. (Martin, Maria e Manuel)*
- *Volta para a terra quando voltar a chover. (Maria)*
- *As gotas são muito importantes para as plantas, para os animais e para as pessoas. (Maria e Martin)*

(Nota de campo, 20 de abril de 2015)

Logo após o reconto da história as crianças, muito entusiasmadas, referiram que o espaço era perfeito para a construção da horta pedagógica. As crianças exploraram o local e mencionaram alguns motivos relevantes que reforçaram a ideia de construir aqui a horta:

- *Aqui neste espaço não há plantas. (Martin)*
- *O espaço é grande. (Manuel)*
- *Aqui tem sol. (Martin)*
- *Este local é bom. (Maria)*
- *Tem pouca sombra. (João)*
- *Este cantinho é mesmo bom para a horta. (Maria)*

(Nota de campo, 20 de abril de 2015)

De seguida colocamos as seguintes questões às crianças: *Sabes o que é uma horta?* e *O que se faz numa horta?*, procedemos ao registo das respostas obtidas (vide tabela n.º4). Tendo como objetivo principal desenvolver o conhecimento das crianças em relação à essência da horta.

Tabela n.º4 - Grelha de registo de observação - Atividade: *A horta*

NOMES DAS CRIANÇAS	SABES O QUE É UMA HORTA?		O QUE SE FAZ E SEMEIA NUMA HORTA?
	SIM	NÃO	
ANA	X		- cenouras.
AUGUSTO	X		- a minha mãe põem os legumes da horta na sopa.
CÁTIA	X		- feijão.
EDUARDO	X		- a minha mãe põem as batatas e as cenouras.
JOANA	X		- planta-se legumes para sopa.
JOÃO	X		- eu vou para a horta com o meu avô.
JOÃO PIRES	X		- a minha tia põe batatas.
JOAQUIM	X		- as hortas dão as saladas.
JOSÉ	X		- legumes e frutas.
LUÍS		X	
LUÍSA	X		- sementes e plantas.
MANUEL	X		- o meu avô tem batatas e tomates na horta.
MARIA	X		- feijão.
MARIA LOPES	X		- sementes e legumes para sopa.
PAULO	X		- o meu avô planta tudo.
RAFAEL	X		- as batatas e feijões.
RAFAELA		X	
RUI	X		- o meu pai leva os legumes da horta para casa.
TINA		X	

Podemos afirmar que praticamente todas as crianças, à exceção de três, sabem o que é uma horta, e quase todas conhecem alguns dos legumes/plantas que se podem plantar/semear numa horta. Os dados obtidos apontam que uma vivência com parentes próximos, especialmente avós, mães e tios, durante a infância. Estes expressam contacto e conhecimento em relação à horta e aos alimentos que esta nos fornece. É possível estabelecer uma relação que faça sentido para as crianças no contacto com a produção de alimentos. Como afirma Coelho (2014), “a escola que tem horta permite estabelecer relação diferente com os alimentos, por meio do despertar da curiosidade para a produção do alimento, por meio do conhecimento da cadeia alimentar e a “origem” dos alimentos” (p.60). O desenvolvimento de atividades com hortas, em espaços educativos, “tem como resultado, entre crianças e jovens, maior vontade para experimentar hortaliças, maior capacidade para identificar hortaliças e um aumento no consumo de frutas e hortaliças” (Coelho, 2014, p.62).

Com a horta escolar “podem-se trabalhar atividades, como os conceitos, princípios, o histórico da agricultura, a importância da educação ambiental, a importância das hortaliças para a saúde, as várias formas de plantar, o cultivo e o cuidado com as hortaliças” (Cribb,

2010, citado por Monsani, 2013, p.22). Importa referir que o facto de a horta produzir hortaliças, não significa que as crianças, por si só, adotem hábitos saudáveis, é necessário discussão e atividades, em sala de aula, que promovam esses hábitos. Monsani (2013) vem reforçar a ideia de que é possível trabalhar a educação ambiental com as hortas escolares, através do desenvolvimento de temas ligados a ela, em aulas teóricas e práticas. A horta pode ser considerada um espaço de trocas e de aprendizagem para as crianças e, de acordo com Libâneo (2007), podem desenvolver-se capacidades e habilidades, valores e atitudes, sob os mais diversos aspetos do conhecimento. É possível dizer, ainda, que a horta possibilita a criação de um espaço participativo que pode contribuir para a promoção da saúde não apenas dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento de hortas escolares contribui para criar uma ligação entre as crianças, o alimento e a natureza, como afirma Coelho (2014):

o envolvimento e a participação das crianças possibilitam construir uma relação com o alimento que a própria criança produziu. Assim, esse alimento ganha outro sentido, o que acaba por ser um estímulo a experimentá-lo e comê-lo, além de produzir sentidos no que toca ao cuidado com a natureza. (p. 61)

O envolvimento das crianças, na horta, juntamente com toda a comunidade escolar é um processo potencializador e estimula a formação de vínculos mais profundos com a escola. O espaço externo passa a ser visto como um espaço educativo que favorece o desenvolvimento de outras formas de ensino e deve ser aproveitado em face de um método educativo que tem como espaço prioritário a sala de aula, que é um espaço fechado. Neste sentido Giddens (2015), citado por Coelho (2014), afirma que “a ideia da educação deve passar a uma noção mais ampla de “aprendizagem” que pode ocorrer numa diversidade de ambientes e que nas próprias escolas crescem as oportunidades de aprendizagem fora dos limites da sala de aula” (p.76). Uma escola que tem horta estimula o cuidado com a natureza nas crianças. Estas acabam por aprender a cuidar, pelo contacto, o que estimula mais o interesse pela escola.

De seguida, questionamos as crianças: *Sabem quais os cuidados a ter com a horta?* De uma forma geral todas as crianças mencionaram aspetos relevantes a ter em conta, nomeadamente as crianças que durante o fim de semana vão à aldeia onde têm contacto direto com os espaços cultivados pelos avós. Descrevemos um excerto do diálogo estabelecido:

- *Quais os cuidados a ter com a horta?* (EE)
- *Não podemos pisar.* (Manuel)
- *Não podemos estragar.* (José)
- *Não podemos correr.* (João)
- *Não podemos deixar que os bichos andem lá.* (Ricardo)

(Nota de campo, 20 de abril de 2015)

Após este diálogo, prosseguimos para a fase 2 e 3 em que as crianças se disponibilizaram para, em colaboração com as educadoras e estagiárias, preparar os recipientes e a terra para o cultivo. As crianças foram fazendo algumas observações, fomos buscar o solo para as crianças encherem os recipientes de plástico, elaborados para o efeito e poderem fazer as sementeiras e as plantações (*vide* figura 13 e 14).



Figura 13. Entrada da horta



Figura 14. As crianças a explorarem a terra

Em diálogo de grande grupo, ouvimos as sugestões das crianças sobre as sementeiras e as plantações, de acordo com os materiais disponíveis na sala e dividimos tarefas, organizando-as em dois grupos. O grupo 1 foi para a horta semear algumas sementes (*vide* figuras 15 e 16) e o grupo 2 ficou na sala a ilustrar as etiquetas que identificavam as sementeiras/plantações realizadas pelos colegas (*vide* figura 17).



Figura 15. As crianças fazem a semear as sementes



Figura 16. As sementeiras



Figura 17. As crianças a ilustrarem as etiquetas de identificação das sementeiras

Após estas tarefas, voltamos à horta. Os grupos etiquetaram as respectivas sementeiras e plantações, em colaboração com as educadoras/estagiárias. Ainda no local as crianças fizeram questão de mencionar que a horta necessita de cuidados diários, tais como: não deixar crescer a erva no meio das plantas, regar, colocar estacas nas plantas que necessitam, entre outros. Foi então que propusemos às crianças elaborar um quadro de tarefas para tratamento da horta e respetivos responsáveis (*vide* figuras 18 e 19). Este quadro foi elaborado com os nomes das crianças que se disponibilizaram para cada um dos cuidados a ter com a horta. Note-se que estas tarefas eram cíclicas, ou seja, semanalmente cada criança mudava de tarefa para que todas se sentissem responsáveis pela horta pedagógica. As tarefas designadas por cada um eram registadas no quadro de responsabilidade, existente para o efeito. As crianças de três e quatro anos desenharam um legume/fruta de que gostavam para depois colarem à frente do seu nome, para se identificarem. Isto porque as crianças com cinco anos de idade já associavam a grafia do seu nome.

QUADRO DE RESPONSABILIDADE DO TRATAMENTO DA HORTA		DIAS DA SEMANA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	SUNDIA
INHA									
SASHA									
LARA									
DIOGO									
GONCALO									
CAETANA									
DAVI									
ZINÉS									
PÍBON									
MUNO									
JOÃO KIL									
VICENTE									
AFONSO									
ACOURNE									
TOMÁS									
CAROLINA									
MATEUS									
MICHEL									
GRANHO									

Figura 18. Quadro de responsabilidade do tratamento da horta



Figura 19. Criança a regar as plantas

Ao longo das semanas todas as crianças mostravam vontade de ir para a horta semear e plantar, mostrando sempre muito cuidado com as suas plantações. A horta foi ficando cada vez mais verdejante e eis que, numa atividade exterior, as crianças visualizaram dois cães a pisar as suas plantações. Não gostaram do que viram e, aos gritos, pediram-nos para tirarmos dali os cães porque estavam a estragar a sua horta com as patas e sugeriram que devíamos ter um guardião na horta. Foi então que um menino disse que a sua avó tinha um homem feito de trapos velhos na horta dela para espantar os pássaros. A professora estagiária disse que talvez fosse boa ideia fazer o mesmo para nossa horta pedagógica.

Muito entusiasmados os meninos disseram que era boa ideia ter um boneco que guardasse a horta. A professora estagiária perguntou se eles sabiam como se chamava esse boneco e obtivemos as seguintes respostas:

- *Homem de palha. (João)*
- *É um espantalho. (Manuel)*
- *Ele não deixa os pássaros entrarem na horta. (Maria Lopes)*
- *É amigo da horta. (Luís)*
- *Então como é que nós podíamos fazer um espantalho para a nossa horta? (EE)*
- *Um pau, palha, prato para a cabeça e cheio de palha. (João)*
- *E um chapéu de palha. (Manuel)*
- *E porque de palha? (EE)*
- *Porque é levezinho para o espantalho. (Rui)*
- *Então qual é o papel do espantalho na horta? (EE)*
- *Era para trabalhar na horta. (Luís)*
- *É horteiro. (João)*
- *É agricultor. (Manuel)*

- *Ele não trabalha na horta, ele só quer assustar quem vem para estragar a horta (cães, pássaros ou outros animais).* (EE)

- *Muito bem, então vamos reunir e ver os materiais que precisamos e começar a construção do nosso espantalho.* (EE)

(Nota de campo, 26 de maio de 2015)

Após reunirmos todos os materiais para a construção do espantalho, iniciamos a construção do mesmo, dividindo tarefas, tendo em conta a idade das crianças. Inicialmente, as crianças de três e quatro anos começaram por fazer bolas de papel com jornal. As bolas iriam servir para dar forma ao corpo do espantalho, que estava vestido com um fato de macaco. Duas crianças de cinco anos colaram a palha no chapéu. As restantes crianças de cinco anos enfiavam rafia nas tampas das garrafas para a EE cozer no fato de macaco do espantalho. Por fim escolhemos um garrafão da água para dar forma à cabeça. Auscultamos, ainda, as crianças se pretendiam colocar algo mais no espantalho. Disseram-nos que já estava muito feio e que já ia assustar os cães ou outros animais que quisessem ir estragar a sua horta. Após a finalização do espantalho todas as crianças, com a ajuda das educadoras estagiárias, foram colocá-lo na horta pedagógica (vide figuras 20 e 21).



Figura 20. Finalização do espantalho



Figura 21. O espantalho na horta

Após a colocação do espantalho na horta, questionamos as crianças acerca do que pensam do espantalho:

- *Homem de palha.* (Manuel)

- *Não fala e não se mexe.* (Luís)

- *É feio e tem roupa velha.* (Maria)

- *Eles pensam que é uma pessoa e fogem dele. (Eduardo)*

(Nota de campo, 27 de maio de 2015)

Após um pequeno diálogo com as crianças sobre o espantalho, as mesmas apanharam alguns legumes e frutas da horta, (fase 5 e 6) nomeadamente alface e morangos (*vide* figuras 22 e 23). Da alface fez-se uma salada que todas as crianças comeram ao almoço na cantina. O mesmo aconteceu com os morangos, algumas crianças comeram os morangos à sobremesa.



Figuras 22 e 23. As Crianças a apanharem alfaces

Esta EEA evidenciou um conjunto de mais-valias para as crianças e para as educadoras estagiárias que partilharam momentos únicos de aprendizagem e de “pura diversão”. Neste sentido, a criação de ambientes que estimulem a aprendizagem é um processo complexo que envolve estudo, observação e reflexão. Neste processo há aprendizagem conjunta, isto é, tanto a criança como o adulto aprendem. O adulto conhece cada criança, aprende a saber interagir para apoiar o seu desenvolvimento e a proporcionar experiências cada vez mais ativas e significativas. De acordo com Hohmann & Weikart (1997) “num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças têm a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio dos colegas e dos adultos, conforme necessário” (p.64). Neste sentido, é importante proporcionar atividades que estimulem e cativem as crianças e nas quais participem de forma ativa.

Em síntese entendemos que as atividades desenvolvidas nestas duas experiências de ensino-aprendizagem foram essenciais para fortalecermos a nossa experiência enquanto futuras professoras/educadoras. No entanto, temos consciência que ainda temos que evoluir a nível profissional.

No que diz respeito às atividades realizadas durante as EEA descritas e, após a realização de reflexões com a educadora cooperante e a nossa supervisora da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), fomos tomando consciência que este é um processo que se vai construindo no decorrer do processo formativo.

No decorrer da ação educativa foi nosso objetivo compreender e analisar os contributos da horta pedagógica na promoção de uma alimentação saudável e na sensibilização ambiental das crianças, para a aprendizagem e para o desenvolvimento da mesma. No entanto, não deixamos nos preocupar com as restantes áreas e domínios de conteúdos que a educação Pré-escolar deve assumir.

No ponto seguinte apresentaremos as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4.2. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da PES, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizaram-se diversas EEA. Essas foram planificadas com base nos documentos oficiais e orientadores desta prática, sobretudo os programas de Matemática e Português, as Metas de Aprendizagem e ainda o Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao planificarmos as atividades, tivemos em conta as necessidades das crianças e o seu desenvolvimento. Damos especial atenção aos conhecimentos já adquiridos acerca de cada conteúdo de forma a abordar da melhor forma os conteúdos a serem lecionados. Procuramos, ainda, perceber se seria possível continuarmos com um projeto similar ao realizado no jardim-de-infância, a construção de uma horta pedagógica. A professora cooperante não disse que era impossível mas alertou para o facto de estarmos a lecionar num 3.º ano de escolaridade em que o programa era muito extenso e era imperativo cumpri-lo. No entanto, fez questão de dizer que o tema era interessante sugerindo que integrássemos a temática nos conteúdos a abordar.

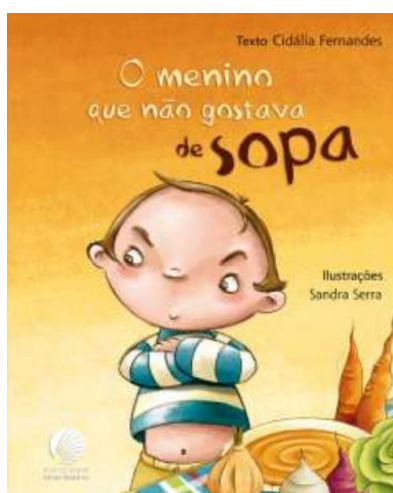
Neste sentido optamos por direcionar as atividades das experiências de ensino aprendizagem para prática de uma alimentação saudável e para a sensibilização das crianças para a importância de conhecer e proteger a natureza. Isto porque consideramos que a escola é um local privilegiado para as crianças desenvolverem “atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como a participação esclarecida e ativa na resolução de problemas ambientais” (ME, 2004, p.127).

Assim sendo, de entre as diferentes experiências de ensino-aprendizagens realizadas selecionamos: *O menino que não gostava de sopa* e *A vegetação da região*. Estas serão descritas, analisadas e interpretadas recorrendo ao quadro teórico que dá corpo a este relatório. Neste contexto o professor tem que ser versátil e ter conhecimentos na sua área de especialidade, mostrando que “é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados, tal como outras profissões complexas. Assim, o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagem conceituais” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.11), que se adaptem às exigências de cada contexto educativo.

É importante referir que as atividades foram articuladas com as restantes áreas do saber, ou seja, existiu sempre interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conteúdo. Assim sendo, passaremos a descrever, analisar e interpretar as experiências de ensino-aprendizagem.

4.2.1.O menino que não gostava de sopa

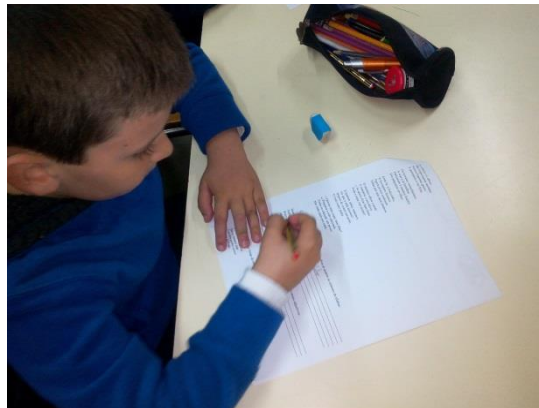
Iniciamos esta atividade com a leitura da história *O menino que não gostava de sopa* de Cidália Fernandes (2011) (*vide* figuras 24). Esta leitura foi apoiada numa apresentação multimédia em formato pdf. A atividade tinha como objetivos: recontar, contar e descrever; ler em voz alta; reconhecer regularidades versificadoras (rima, sonoridades, cadência); classificar palavras quanto ao número de sílabas.



Figuras 24. O menino que não gostava de sopa de Cidália Fernandes

Após a leitura da história, distribuímo-la em folhas A4 para as crianças lerem individualmente (*vide* figuras 25 e 26). A leitura por parte das crianças é fundamental. Nesta

situação notamos que, no geral, as crianças leram bem e com entusiasmo. Após a leitura as crianças realizaram uma ficha de trabalho relacionada com a história (*vide* anexo II).



Figuras 25 e 26. Leitura individual da história

Posteriormente dialogamos com as crianças sobre a importância da sopa numa alimentação saudável relembrando os vários nutrientes utilizados para a confeção da mesma e os benefícios que daí advêm para a nossa saúde, colocando a seguinte questão às crianças:

- *Sabem qual a origem dos alimentos que constituem a sopa? (EE)*
- *Vêm da horta. (Maria)*
- *A minha mãe tem na horta as batatas e as cenouras. (Tiago)*
- *A minha mãe compra no supermercado. (Sara)*
- *Sara, mas antes de irem para o supermercado são apanhados nas hortas. (Leonardo)*
- *Os legumes e as frutas das hortas são os melhores. (Raquel)*

(Nota de campo, 04 de janeiro de 2016)

Através do diálogo foram colocadas às crianças as seguintes questões: *Gostas de sopa?*, e *Comes sopa todos os dias?*. Registamos os seguintes dados (*vide* tabela n.º 5).

Tabela n.º 5 - Grelha de registo de observação - Atividade: *O menino que não gostava de sopa*

NOMES DAS CRIANÇAS	GOSTAS DE SOPA?		COMES SOPA TODOS OS DIAS?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
ANA		X	X	
ISABEL		X		X
JOANA	X		X	
JOÃO		X	X	
JOSÉ	X		X	
LEONARDO	X		X	
MARCO		X	X	
MARIA	X		X	
MARTIM	X		X	
MIGUEL		X	X	
PEDRO		X	X	
RAQUEL		X	X	
SARA	X		X	
TIAGO		X		X

Esta atividade tinha como objetivo incutir nas crianças o hábito de comer sopa, dar-lhes a conhecer os benefícios dos alimentos que a constituem e que são produzidos na horta, assim como falar-lhes um pouco sobre o conceito de alimentação saudável. Depois da explicação, sobre o que queríamos com esta atividade, questionamos as crianças, individualmente, se gostam de sopa e se comem sopa todos os dias. Podemos constatar que apenas 6/14 crianças gostam de sopa, sendo que os restantes afirmam não gostar. No entanto, a maioria tem por hábito comer sopa todos os dias, sendo que grande parte das crianças almoça na escola. Pelo que podemos inferir que a escola tem um papel fundamental para que a criança adquira bons hábitos alimentares.

A alimentação equilibrada quantitativamente e qualitativamente, harmoniosa e adequada, têm um impacto forte na saúde. Valle & Euclides (2007) reforçam que a alimentação saudável é essencial para o crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde, “ter hábitos alimentares saudáveis não significa fazer uma alimentação restrita ou monótona” (Direção-Geral da Saúde, 2005), pelo contrário, a alimentação deve ser bastante variada de forma a podermos ingerir a maior diversidade de nutrientes. Tal como preconizam Valle e Euclides (2007), “a alimentação deve ser a mais variada possível para que o organismo receba todos os tipos de nutrientes” (p.2). A alimentação é muito importante nos primeiros cinco anos de vida, pois interfere a nível do crescimento e do desenvolvimento da criança. Assim, a alimentação “requer cuidados específicos, nomeadamente em qualidade, quantidade, frequência e até consistência” (Aparício, 2010, p.286).

Podemos afirmar que os hábitos alimentares adquiridos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta. Os pais, a família e os educadores em geral desempenham um papel muito importante na aprendizagem do “saber comer”. As crianças apreendem os hábitos alimentares através da observação dos adultos, vivenciando a escolha, preparação e confeção dos alimentos.

Este diálogo com as crianças foi de encontro à temática, importância de uma alimentação saudável, na vida das pessoas, sensibilizando as crianças para a prática da mesma. A atividade prosseguiu com a visualização de um vídeo intitulado *Alimentação Saudável- Comer bem ao longo da vida* que retrata a importância da alimentação saudável. A visualização deste vídeo tinha como objetivos: conhecer hábitos alimentares saudáveis e conhecer as vantagens e desvantagens de uma alimentação saudável.

Este vídeo evidenciava informação importante que exploramos, oralmente, insistindo sobretudo na importância do pequeno-almoço e na escolha dos melhores alimentos para o lanche do meio da manhã e da tarde. Neste diálogo também reforçamos os principais contributos da primeira refeição do dia, nomeadamente, que permite uma maior concentração, um aumento do rendimento escolar e capacidade de trabalho, diminuindo a fadiga, a sonolência e a irritabilidade. Neste sentido questionamos as crianças se tomavam o pequeno-almoço todos os dias e obtivemos os dados apresentados na seguinte tabela (*vide* tabela n.º 6).

Tabela n.º 6 - Grelha de registo de observação - Atividade: *O menino que não gostava de sopa*

NOMES DAS CRIANÇAS	TOMAS O PEQUENO-ALMOÇO TODOS OS DIAS?		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
ANA	X		
ISABEL	X		
JOANA	X		
JOÃO	X		
JOSÉ			X
LEONARDO	X		
MARCO	X		
MARIA	X		
MARTIM	X		
MIGUEL		X	
PEDRO	X		
RAQUEL	X		
SARA	X		
TIAGO		X	

Verificamos que a grande maioria 11/14, tem por hábito tomar o pequeno-almoço todos os dias. À exceção de duas que não tomam o pequeno-almoço e de uma que menciona que, às vezes, toma o pequeno-almoço. Sendo o pequeno-almoço considerado a refeição mais importante do dia, e uma vez que a criança passa parte da sua vida na escola e a outra metade no ambiente familiar, professores/educadores e familiares (pais, avós) devem criar condições que desenvolvam na criança hábitos de vida saudáveis. O pequeno-almoço é, e como nos afirma a Direção-Geral do Consumidor (2013),

a primeira refeição do dia e uma das mais importante, pois garante que o dia comece com toda a energia necessária ao bom funcionamento do organismo. A carência de ingestão alimentar, especialmente no pequeno-almoço, associa-se à falta de atenção e concentração das crianças na escola por falta de energia (glicose) a ser utilizada pelo cérebro. (p. 22)

Posto isto, percebemos que são vários os fatores que influenciam a alimentação das crianças, tais como: a alimentação e o comportamento dos pais, a influência da televisão, a alimentação em grupo, assim como a escola que, juntamente com a família, desempenha um papel fulcral na “boa” alimentação das crianças. É necessário que o educador/professor pense em estratégias que motivem e cativem as crianças para a atividade em causa.

Continuamos com o diálogo, reforçando o quanto é importante tomar o pequeno-almoço referindo, também, que o nosso organismo é constituído por vários sistemas e que temos que praticar uma alimentação saudável para o seu bom funcionamento.

Também questionamos as crianças se o lanche do meio da manhã é escolhido por elas ou pelos seus encarregados de educação. A maioria das crianças disse que eram elas próprias que escolhiam o que queriam para o lanche da escola. Visto que a Câmara Municipal de Bragança (CMB) fornece o lanche às crianças com mais dificuldades financeiras fizemos a comparação a nível do custo de um lanche fornecido pela CMB e o custo de um lanche que uma criança trazia de casa, verificamos que, na maioria das vezes, o lanche de casa era menos saudável e tinha um custo superior.

Começamos por dividir o quadro branco a meio, de um lado o preço (aproximado) de cada alimento que traz o lanche fornecido pela CMB e do outro lado o preço (aproximado) do lanche que a criança traz de casa, muito calóricos e pouco nutritivos. Refletimos, em grande grupo, o que cada lanche continha, sensibilizando as crianças para a opção de um lanche mais saudável e com menos custos. Cada criança resolveu a operação (adição) no seu caderno de

Matemática. Depois de todas as crianças resolverem as operações colocamos a seguinte questão:

- *Qual o lanche que escolheriam? (EE)*
- *Eu escolhia o lanche da Câmara. (Joana)*
- *É mais barato e saudável. (Raquel)*
- *Não tem tanto açúcar e não faz mal. (Miguel)*
- *O da Câmara é mais saudável. (Tiago)*
- *O lanche da Câmara não sabe muito bem, mas é melhor. (Sara)*

(Nota de campo, 04 de janeiro de 2016)

Todas as crianças disseram que seria melhor o lanche fornecido pela CMB, porque era mais saudável e mais barato. Uma das crianças referiu que o lanche menos saudável custava o dobro do outro. Com este longo diálogo percebemos que as crianças ficaram sensibilizadas para pôr em prática hábitos alimentares mais saudáveis.

Após este diálogo, direcionamos a ação educativa para a construção de um jogo individual *O meu corpo* (vide anexo III) que continha todos os sistemas do corpo humano, voltando a evidenciar a importância de uma alimentação saudável para que estes sistemas funcionem todos da melhor forma. Esta atividade tinha como objetivos: identificar fenômenos relacionados com algumas das funções vitais do organismo (digestão, sensação de fome, enfiamento,...); conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos,...) e localizar esses órgãos em representações do corpo humano.

A má alimentação pode gerar resultados adversos, como anemia, má nutrição, cáries, obesidade infantil, entre outras (Sonati, 2014). A saúde das crianças depende, dentre outros fatores, de uma alimentação equilibrada que contenha nutrientes suficientes para o seu crescimento e desenvolvimento físico, social e cognitivo.

4.2.2. A vegetação da região

Esta experiência de ensino-aprendizagem apesar de não estar diretamente ligada com o tema do relatório, consideramos que se constituiu uma mais-valia para a sensibilização ambiental das crianças, intencionalidade deste trabalho. Assumimos o seu desenvolvimento, uma vez que não nos foi possível realizar outras atividades propostas e esta se enquadrava no tema das situações agradáveis e desagradáveis da área do Estudo do Meio. Esta tinha como objetivo sensibilizar as crianças para o conhecimento da biodiversidade da região e para a

importância da sua preservação, assim como reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas (alegria, riso, tristeza, choro, medo e tensão). Iniciamos a atividade com a visualização de um vídeo, *Desfrutar em Bragança 2014*, que demonstra a biodiversidade da nossa região. A partir deste exploramos as diversas árvores e as suas características, nomeadamente, o tipo de folhas, os frutos, os locais onde se encontram e também colocamos a seguinte questão às crianças: *Quais as sensações que sentiriam se estivessem num local com vegetação?*

- *Muito silêncio e calma. (Joana)*
- *Uma sensação agradável. (Ana)*
- *Muita liberdade. (Raquel)*

(Nota de campo, 01 de fevereiro de 2016)

Em diálogo com as crianças foram surgindo algumas questões importantes a ter em conta, nomeadamente, os cuidados que devemos ter com a natureza e com a floresta. Neste sentido colocamos a seguinte questão às crianças: *Costumas passear no campo/floresta?.* Em resposta a esta questão apresentamos os dados na seguinte tabela (*vide* tabela n.º 7).

Tabela n.º 7 - Grelha de registo de observação - Atividade: *A vegetação da região de Trás-os-Montes*

NOMES DAS CRIANÇAS	COSTUMAS PASSEAR NO CAMPO/FLORESTA?		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
ANA	X		
ISABEL	X		
JOANA	X		
JOÃO	X		
JOSÉ			X
LEONARDO	X		
MARCO	X		
MARIA	X		
MARTIM	X		
MIGUEL	X		
PEDRO	X		
RAQUEL	X		
SARA	X		
TIAGO		X	

Constatamos que a maior parte, 12/14 crianças têm por hábito passear no campo/floresta. Apenas 1/14 crianças mencionou que não e uma às vezes. Destacamos, ainda, as seguintes respostas:

- *Eu vou muitas vezes com os meus pais para a horta. (Raquel)*
- *A minha avó leva-me às castanhas e as castanhas são no meio da floresta. (Leonardo)*

- *Eu também vou às castanhas com os meus pais e o cheiro da natureza é agradável.*
(*Martin*)

- *É importante cuidar da floresta, não a poluir.* (*Joana*)

(*Nota de campo, 01 de fevereiro de 2016*)

Fizemos por dialogar com as crianças sobre os problemas ambientais existentes, inculcar-lhes o gosto pela natureza e dar-lhes a conhecer a qualidade do ambiente que nos cerca. Cruz (2007) vem realçar que,

face à inadequada gestão de recursos naturais e ao fraco respeito pelo ambiente que se traduz em consequências ecológicas graves que ameaçam a harmonia entre o homem e a natureza, cabe à escola, como lugar privilegiado da participação das crianças – atores do futuro – promover aprendizagens com vista à defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania, visando a construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, responsabilidade, solidariedade, democracia e justiça social. (p. 24)

Todos nós, enquanto seres vivos, somos parte da natureza, e desenvolvemos um papel fundamental nesta, nomeadamente no que diz respeito à conservação, à limpeza, ao respeito e à utilização dos bens que nos fornece. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura. O reconhecimento da biodiversidade implica o respeito pelo conjunto de tudo o que vive na biosfera, tudo o que vive no ar, no solo, no subsolo e no mar. “Não podemos pensar apenas no bem-estar dos seres humanos, porque há uma interdependência entre as espécies, há um equilíbrio global que é preciso preservar” (Tiriba, Mello & Trajber (s/d), citados por Ferreira, 2014, pp.25-26).

Neste sentido podemos dizer que “brincar” com o que diz respeito à natureza, estimula e protege as crianças em diversos aspetos, além de estimular a criação de laços entre as crianças e os elementos que a constituem à medida que o encantamento espontâneo destas pela natureza, ocorre.

Dando continuidade a este sentir das crianças procuramos sensibilizá-las para a importância de preservar a natureza bem como todos os elementos que a constituem. Esta preservação é muito importante para a vida do ser humano pois são as árvores que nos dão o oxigénio para além de muitas outras utilidades.

Logo após, mostramos uma apresentação multimédia em formato *PowerPoint* com quatro tipos de árvores distintas que integram esta região. Estas árvores estavam numeradas

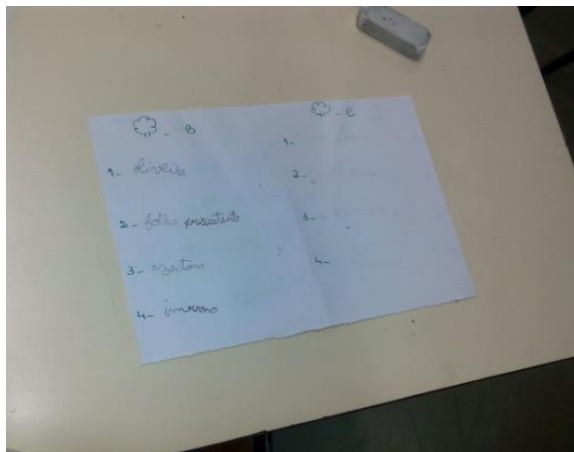
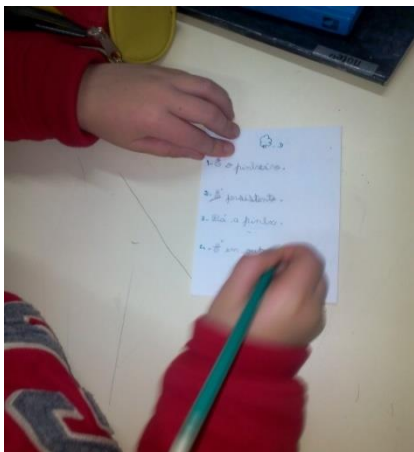
de um a quatro, perguntamos às crianças se as conheciam, quais as suas características e em que região de Trás-os-Montes existiam (*vide* tabela n.º 8).

Tabela n.º 8 - Grelha de registo de observação - Atividade: *A vegetação da região de Trás-os-Montes*

NOMES DAS CRIANÇAS	QUAIS AS ÁRVORES QUE CONHECES?			
	OLIVEIRA	PINHEIRO	CASTANHEIRO	SOBREIRO
ANA	X	X	X	
ISABEL	X	X	X	
JOANA	X	X	X	X
JOÃO	X	X	X	
JOSÉ	X	X	X	X
LEONARDO	X	X	X	
MARCO	X	X	X	
MARIA	X	X	X	
MARTIM	X	X	X	X
MIGUEL	X	X	X	
PEDRO	X	X	X	
RAQUEL	X	X	X	X
SARA	X	X	X	
TIAGO	X	X	X	

Verificamos que todas as crianças conhecem a oliveira, o pinheiro e o castanheiro. No entanto apenas 4/14 crianças conseguiram identificar o sobreiro, facto que se deve à escassez dele nos concelhos mais próximos.

Dialogamos com as crianças sobre as árvores procurando identificar em cada uma delas as suas características e o local de maior proveniência. De seguida, entregamos um folheto a cada criança, que tinha registado um número associado a quatro questões que correspondiam a uma das árvores (oliveira, castanheiro, pinheiro e sobreiro). A criança tinha que identificar a árvore que correspondia ao seu número e responder às seguintes questões: *Qual o nome da árvore? Esta árvore dá frutos? Se sim, em que estação do ano? Qual é o seu fruto? A árvore é de folha caduca ou persistente?* (*vide* figuras 27 e 28).



Figuras 27 e 28. Criança a responder às questões

De um modo geral e como se verificou anteriormente, as três primeiras árvores foram identificadas facilmente e as crianças responderam corretamente às questões. Quanto ao sobreiro, as crianças não o conheciam, não sabiam que as rolhas de cortiça provêm da cortiça que é extraída do tronco do sobreiro. Iniciou-se, assim, um diálogo com as crianças acerca dos vários tipos de árvores da região, salientando que o sobreiro é uma árvore em vias de extinção. Questionamos as crianças se *conheciam o seu fruto?*

- *É a bolota, eu já vi em casa dos meus avós. (Joana)*
- *O meu avô dá bolotas aos porcos. (Martin)*
- *Quem come bolotas é o SCRAT da Idade do Gelo. (José)*
- *Sim José, os esquilos e os porcos comem bolotas e outras coisas. (Raquel)*

(Nota de campo, 01 de fevereiro de 2016)

De seguida exploramos as características de cada árvore e mencionamos as particularidades da vegetação, frisando que no distrito de Bragança a vegetação sofre alterações de concelho para concelho.

De salientar, a importância de que a criança conheça a vegetação predominante na região onde se encontra inserida, bem como as suas utilidades e benefícios. Neste sentido, entende-se que a relação pessoa - ambiente deve ser compreendida, no que diz respeito às ações do homem que podem interferir na natureza e nos seus constituintes. Torna-se fulcral que o educador/professor sensibilize as crianças para as ações que deve evitar no dia-a-dia, de forma a minimizar os estragos na natureza e nos seus constituintes. É no confronto com os problemas concretos da comunidade onde as crianças vivem e, de acordo com o Ministério da Educação (2016), que consideramos que se deve ter em consideração a pluralidade das opiniões existentes nas crianças, para que possam adquirir uma noção de responsabilidade

perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem e para que compreendam de uma forma gradual o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.

De acordo com Dias (1992) a educação ambiental “é uma componente essencial e permanente da educação nacional devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (p.271). Neste sentido torna-se pertinente a promoção da educação ambiental nas escolas, sendo considerada “de enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que envolva todos os níveis de ensino” (Medina, 2001, p.20). Assim sendo, procuramos introduzir a educação ambiental através da sensibilização para o respeito pela natureza e dando a conhecer a biodiversidade da nossa região.

Após esta atividade, em colaboração com a professora de Informática e Programação fizemos uma pesquisa guiada para obter mais informação sobre as quatro árvores referenciadas anteriormente, dando maior destaque ao sobreiro porque foi a árvore que suscitou mais curiosidade e sobre a qual as crianças tinham menos informação. As crianças pesquisaram, ainda, as características destas árvores e a predominância de cada uma delas em Portugal Continental. Com essa pesquisa, cada criança produziu um texto sobre as árvores e ilustrou o mesmo (*vide* figura 29).

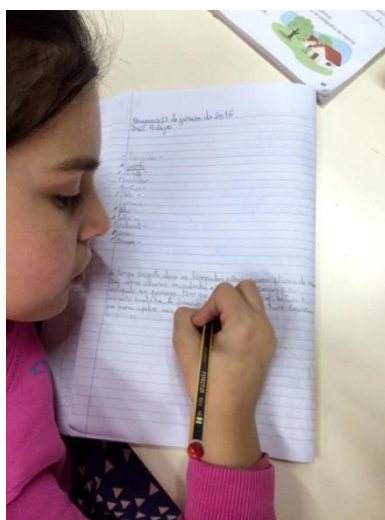


Figura 29. Criança a elaborar o texto

No geral, a maioria das crianças não teve dificuldade na pesquisa nem na elaboração do texto. No final, fizemos a correção do texto de cada criança, individualmente.

Em síntese, todas as EEA desenvolvidas foram fundamentais ao longo do nosso processo formativo. Importa realçar que as crianças desempenham um papel fundamental no

processo de ensino-aprendizagem, na condição de futuras educadoras/professoras, trabalhamos para as crianças, tendo em conta as suas necessidades.

Neste sentido, a tomada de consciência e, sobretudo, a promoção de atitudes de decisão autónoma na organização da própria aprendizagem da criança é essencial. Salientamos que as crianças desempenham um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois como futuras educadoras/professoras trabalhamos com e para elas, tendo sempre em consideração as suas necessidades, contribuindo, assim, para o seu crescimento cognitivo, social e pessoal.

Ao longo destas experiências de ensino-aprendizagem, que a PES nos proporcionou, fizemos, também por crescer profissionalmente, procurando adotar e desenvolver uma atitude reflexiva e investigativa, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional e, também pessoal.

Considerações Finais

Neste ponto pretendemos refletir sobre o processo de intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos. Apresentamos todos os contributos e limitações com que nos deparámos neste trabalho e que permitiram o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, fundamentais neste percurso académico.

No decorrer da prática fomos-nos apercebendo do que é, realmente, ser-se educador/professor, estando, portanto, inseridas num processo de formação. Facto que nos permitiu desenvolver a autonomia e responsabilidade pela organização/gestão dos grupos de crianças e pelos trabalhos realizados.

Esta experiência possibilitou-nos ter uma ideia mais sustentada da profissão que escolhemos para o nosso futuro. O início da prática profissional é considerado fundamental para o desenvolvimento profissional do professor (Jesus 2000). Ao longo da PES, o grupo das crianças e as educadoras/professoras cooperantes que nos receberam fizeram-nos sentir parte do grupo, sendo esta atitude fundamental, para atenuar momentos de insegurança, nervosismo e ansiedade. A relação pedagógica não deve seguir o modelo transmissor-recetor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos, à medida que descemos no nível de ensino, o processo de ensino-aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal (Jesus, 2003). Neste sentido, consideramos de extrema importância dar voz às crianças, sobretudo porque nos possibilitou conhecer as suas representações e interpretações sobre o mundo. Também é fundamental, respeitar as características de cada criança e os seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao longo da PES, direcionamos a ação educativa para aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas. Nesta investigação sobre *O contributo da horta para a sensibilização ambiental das crianças* seguimos uma linha de orientação sustentada em Oliveira-Formosinho & Araújo (2008) por considerarmos que se trata de uma investigação com crianças. Por esta razão deu-se voz às crianças e valorizaram-se as suas atitudes, as crianças tornam-se, assim, intérpretes do processo de investigação.

Relembrando a questão problema que orientava a nossa investigação: *Qual o contributo da horta pedagógica para a sensibilização ambiental das crianças?* os objetivos: i) conhecer as perceções das crianças acerca da natureza; ii) sensibilizar as crianças para a importância do ambiente, em particular da horta pedagógica; iii) desenvolver atividades que promovam a sensibilização ambiental. Para dar resposta à questão problema consultamos várias

referências bibliográficas, o que nos permite concluir que as atividades realizadas nos espaços exteriores são potencializadoras de múltiplas aprendizagens nas crianças. Tal como afirma Lobo (1988), a “criança precisa de espaço para se movimentar, construir, criar, experimentar, expressar-se, brincar, jogar e levar a cabo os seus empreendimentos” (p.19). Percebemos, ainda, que é importante realizar atividades motivadoras e aliciantes, despertando a curiosidade em relação ao meio natural, tornando este espaço um recurso importante na vida das crianças, não esquecendo que estes espaços devem reunir todas as condições de segurança necessária para que as crianças os possam frequentar de forma segura.

A horta pedagógica e todo o espaço ao ar livre explorado na EPE permitiram às crianças o contacto direto com a natureza. Nestes espaços as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências, manipular objetos, fomentar o diálogo e adquirir competências. É essencial que as crianças compreendam que a ciência está em todo o lado e que os valores ecológicos e o respeito por este meio ambiente são essenciais nas suas aprendizagens. A horta pedagógica é um espaço que encoraja as interações positivas, despertando, nas crianças, o desejo de explorar, cuidar e brincar num espaço agradável e seguro. Sob essa perspetiva, a horta pedagógica, revelou-se um espaço de produção e cuidado, construindo vínculos do cuidar consigo, com o outro e com a natureza. Esses resultados são a base para entender como a horta se constitui como uma estratégia de educação alimentar e nutricional, que é pautada pela participação e contacto direto com a horta, bem como a noção ampla do cuidado. A produção de alimentos além de propiciar conhecimentos contribui para a formação de vínculo com esse alimento produzido, contribuindo para uma alimentação saudável e equilibrada.

Tal como podemos constatar ao longo deste relatório, a horta pedagógica mostrou ser, para as crianças, um espaço privilegiado de aprendizagens, um palco de maiores experiências, onde as mesmas aprendem, jogam, brincam e convivem umas com as outras, de forma livre e natural.

Através da história *O menino que não gostava de sopa* explorada no 1.º CEB, foi possível sensibilizar as crianças para a prática de uma alimentação saudável. Podemos concluir que são vários os fatores que interferem na alimentação saudável, como os pais e a escola, estes desempenham um papel fundamental na aquisição de bons hábitos alimentares por parte das crianças. Ainda, neste contexto, foi possível, através da atividade *A vegetação da região em Trás-os-Montes* incutir nas crianças o gosto pela natureza, sensibilizando-as para os problemas ambientais existentes. O educador/professor desempenha um papel

fundamental na sensibilização das crianças para as ações que deve evitar no dia-a-dia de forma reduzir possíveis estragos na natureza e nos seus constituintes, de forma, a que a criança possa adquirir uma noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se insere.

Em síntese, a nossa investigação permitiu-nos concluir que ainda há um trabalho intenso a desenvolver nas escolas, nomeadamente no 1.º CEB, para que os futuros cidadãos desenvolvam comportamentos adequados em relação ao ambiente que os envolve e em relação a si próprios.

Convém, também, salientar algumas limitações que surgiram na nossa investigação, nomeadamente, no 1.º CEB, o tempo que tivemos para a realização do trabalho de campo e particularmente para a implementação de atividades em contexto. Era nossa intenção a realização e exploração de mais atividades, acerca do tema da nossa investigação, no entanto pelas razões apresentadas anteriormente, tal não foi possível.

Concluimos afirmando que a PES permitiu articular conhecimentos teóricos e práticos e enriqueceu-nos a nível pessoal e profissional. Esta experiência permitiu-nos assumir uma atitude mais profissional e mais exigente connosco e com quem nos rodeia. De registar uma evolução gradual ao longo da Prática de Ensino Supervisionada que nos tornou mais confiantes e seguras das nossas capacidades e estamos certas que se refletiu na ação educativa desenvolvida nos diferentes contextos educativos.

Bibliografia

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Aparício, G. (2010). Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância. *Millenium*, 38, 283-298.
- Araujo, M., & Bizzo, N. (2005). *O Discurso da Sustentabilidade, Educação Ambiental e a Formação de Professores de Biologia*, In *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Número Extra, VII Congresso.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boas, R. S. V. (2014). *A horta: entre o plantar e o semear – Um contributo para a educação Ambiental em idade pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37894>
- Boff, L. (2008). *Saber cuidar: ética do homem – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Capa, F. (1987). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. Stone, K., & Barlow, Z. (orgs.) (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008) *Sentido de número e organização de dados – textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Coelho, D. E. P. (2014). *Vivências do plantar e do comer: Produção de sentidos em escolas com horta*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo: Faculdade de Saúde Pública) Disponível em [file:///D:/Utilizador/Downloads/depc_dissertacaofinal%20\(1\).pdf](file:///D:/Utilizador/Downloads/depc_dissertacaofinal%20(1).pdf)
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cribb, S. L. S. P. (2007). *A horta escolar como elemento dinamizador de Educação Ambiental e de hábitos alimentares saudáveis*. In: *Anuais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

Florianópolis.

- Cruz, S. (2007). *A Importância da Educação Ambiental no 1º Ciclo de Ensino Básico – Um Estudo Caso*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Desmond, D., Grieshop, J. & Subramaniam, A. (2004). *Revisiting garden-based learning in basic education*. France: International Institute for Education Planning (IIEP).
- Dias, G. F. (1992). *Educação Ambiental: princípios e prática*. São Paulo: Gaia.
- Direção-Geral da Saúde. (2005). *Programa nacional de combate à obesidade*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Direção-Geral do Consumidor. (2013). *Guia para educadores – Alimentação em idade escolar*. Direção-Geral do Consumidor: Associação Portuguesa dos Nutricionistas.
- Egan, K. (1994). *O Uso da Natureza como Técnica de Ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (2003). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4.ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. (2011). *O menino que não gostava de sopa*. Edições livro direto.
- Ferreira, A. C. S. B. (2007). *Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto). Disponível em http://www.fc.up.pt/fcup/contactos/teses/t_050370130.pdf
- Ferreira, M. R. V. (2014). *A infância e o brincar na Natureza*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Biológicas.
- Freitas, M. (2006). *Educação Ambiental e/ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa*, In *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 41, pp. 133-147.
- Gil-Pérez, D. (1999). Un punto de inflexión en la orientación de las grandes exposiciones internacionales: del optimismo desarrollista a la reflexión sobre los problemas del planeta. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 19, pp.271-292.
- Green, M. (2007). *Food Gardens: Cultivating a Pedagogy of Place*. Gippsland: Monash University.
- Gutiérrez, J. (2006). Educación para el Desarrollo Sostenible: Evaluación de Retos Y Oportunidades Del Decenio. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 40, pp.25-69.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.ªEd.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hopkins C., McKeown R. (2002). Education for sustainable development: An international

- perspective. In D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien & D. Schereuder. *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK, 13-24.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2003). *Influência do Professor sobre os alunos*. (5º ed.) Edições ASA.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e Aprendizagem. In G. L. Miranda e Bahia, S. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, (193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Libâneo, J. C. (2007). A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal e cidadã. In M. V. Costa, *A escola tem futuro?* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Lobo, M. (1988). Uma concepção de espaços no Jardim de Infância. In *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Edição APEI.
- Lovelock, J. (1989). *Um novo olhar sobre a vida na terra*. Lisboa.
- Machado, E. A., Alves, M. P., Gonçalves, F. R. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: DINALIVRO.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *O Fio da História, Da Teoria à Prática: educação Ambiental com as crianças pequenas*. Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, M., (1998), *Educación Ambiental: de La Acción a La Investigación*, In Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didáticas, Vol. 16, N.º2, pp 217 – 231.
- Mediana, N. M. (2001). Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1º grau. In: IBAMA. *Uma proposta interdisciplinar de educação ambiental*. Brasília: IBAMA.
- Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa:

Ministério da Educação.

Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

Monsani, J. (2013). *Construção e importância da horta escolar nas atividades de Educação Ambiental no Colégio indígena da aldeia de Tekoa Ocoy*. (Dissertação de Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná) Disponível em http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2557/1/MD_ENSCIE_III_2012_37.pdf

Moresi, E. (2003). *Metodologias de pesquisa. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica*. Brasília.

O'Brien, C. (2012). Sustainable Happiness and Well-Being: Future Directions for Positive Psychology, 3, 1196-1201.

Oliveira, B. (2004). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortex Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas aplicações metodológicas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores- Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, LDA.

Passy, R., Morris, M. & Reed, F. (2010). *Impacto f School Gardenng On Learning: Final report submitted to the Royal Horticultural Society*. London: Royal Horticultural Society.

Pacheco, J. A. (2000). *O pensamento e ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. & Miranda, B. (2003). *Problemas e projetos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quintanilla, F. & Ramírez, J. (1997). O meio físico. In S. Cerezo (Ed.). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (Vol. II, p. 468-473). Rio Mour: Editora Nova Presença.

Reis, C. S., Azul, A. M., & Azenha, M. (2007). *CIÊNCIAS A BRINCAR, Descubre as Plantas!* Bizanico.

Ribeiro, S. (2006). *Educação Ambiental, Envolvimento Familiar e mudanças de comportamento*. Instituto de Psicologia Aplicada.

- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sherman, J. (2010). *A New Deal For School Gardens*. Roma: FAO.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Silva, M. R. M. M. (2013). *Educar nas virtudes: programa de intervenção para alunos do 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10604/1/ulsd067516_td_tese.pdf
- Silva, S. (s/d). *A Horta Biológica é + Pedagógica: Manual de Boas práticas para as Hortas escolares*. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional do Ambiente e dos Recursos Naturais.
- Soares, M. L. (2010). *A semente sem sono*. Prior Velho: Paulinas.
- Sonati, J. G. (2014). *A Alimentação e a Saúde Escolar*. UNICAMP - Faculdade de Educação Física.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2.ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. M. L. (2011). *A Avaliação da Educação de Infância: Uma Dimensão de Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. (Dissertação de Mestrado não Publicada, Instituto Politécnico de Lisboa: Escola superior de Educação). Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/119/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Subramaniam, A. (2002). *Garden-Based Learning in Basic Education: A Historical Review*. Davis CA: University California
- Teixeira, R. (2013). Relatório de Estágio *Compreender a Leitura em Diferentes Suportes: Digital/Papel*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- UNESCO (2000). *The Earth Charter – promoting change for a sustainable future*. Recuperado em agosto de 2011, de http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod02/uncom02t05s01htm
- Valle, J. M. N. & Euclides, M. P. (2007). A formação de hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspetos abordados na literatura nos últimos dez anos. *Revista APS*, 10, 1, 56-65.
- Vigotsky L. (1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Zalbaza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artme.

Zhai, J. (2012). Engaging Children in Learning Ecological Science: Two Botanic Garden Educators' Pedagogical Practices. In Kim Tan & Mijung Kim (Eds.), *Issues and Challenges in Science Education Research: Moving Forward* (pp. 301-315). Dordrecht: Springer Netherlands.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. In *Diário da República*, 1.ª série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.

Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, Consultado em 1 de setembro de 2017, Disponível em <https://apps2.ipb.pt/webdocs/portal/download?docId=2923>

ANEXOS

Anexo I – Canção do *Bom dia*, introduzida por nós, educadoras estagiárias

Canção do *Bom Dia*

Aos amigos da sala eu dou bom dia,

Dou bom dia

Porque gostam de mim

Aos amigos da sala eu dou bom dia,

Eu dou bom dia assim:

Bom dia Pedro

Bom dia Alice

Eu dou bom dia aos meus amigos

Dou bom dia aos meus amigos

Dou bom dia aos meus amigos, pela manhã.

} Bis

Anexo II – História *O menino que não gostava de sopa* e ficha de trabalho



Português

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Lê, o texto.

O menino que não gostava de sopa

Era uma vez um menino
Que se chamava João
Com dois aninhos apenas
Já sabia dizer não.

Quando a mãe lhe pedia
Para a sopinha comer
Ele fazia que brincava
E não queria saber.

Ele reagia assim
E sabem qual era a razão?
É que a sopa era o primeiro
Prato da refeição.

- Anda comer, meu tesouro!
Dizia a mãe com carinho.
Mas o nosso Joãozinho
Fazia logo beicinho.

Fazia birra e chorava
Dizia sempre que não.
Que não gostava de sopa
Que preferia...o pão.

- Mas a sopa dá saúde,
Faz os meninos crescer.
- Insistia a mamã

Sem saber o que fazer.

Então um dia a mãe
Disse-lhe desesperada:
- Se não comeres a sopa,
Não podes comer mais nada!

No início o menino
Pensava que era a brincar
Mas a mãe era exigente
Não podia vacilar.

O menino olhou o prato
Cheio de cores variadas
E de repente viu nele
Duas faces encarnadas.

Duas cenouras carnudas
Um nabo e uma beterraba
Surgiram na colorida
Mistura de que não gostava.

- Olá – disse-lhe o nabo
Tão branco como a neve
- Ouvi dizer que aqui
A sopa nunca se bebe.

O Joãozinho olhava
Sem querer acreditar.
Como é que os legumes podiam
Assim com ele falar?

- Todos os meninos devem
Comer muitos vegetais
Porque eles lhes garantem
Poder viver muito mais.

A cenoura e a abóbora
Dão-te cor e alegria
Vitaminas, minerais
Indispensáveis à vida.

O feijão e a batata
Fornecem-te muita energia
Deves comê-los com gosto
Para não adoeceres um dia.

O menino olhava espantado
E só dizia que não.
Uma couve bem verdinha
Resolveu falar-lhe então:

- Esta corzinha que tenho
Devo-a ao sol meu amigo
E o que eu mais gostava
Era de partilhá-la contigo.

Para ficares bem forte
Espinafres deves comer.
Somos todos teus amigos
Queremos ver-te crescer.

A cebola e a alface
São importantes também
Somos legumes gentis
E queremos o teu bem.

Os tomates vermelhinhos
A soja e as lentilhas
Pertencem à mesma família
Das pequenas ervilhas.

Anda lá, ó Joãozinho,
À tua espera ficamos
Agora já nos conheces
Sabes por que aqui estamos.

O menino olhou o prato
E cumpriu o seu dever.
- Se quero ficar bem forte
Toda a sopa vou comer!

E querem saber, meninos,
Ao que a mãe assistiu?
Depois de comer um prato,
O João outro pediu.

- Queres mais sopa, meu filho?
- Pergunta a mãe admirada.
Tinha-se afastado um pouco
Não tinha dado por nada.

2. Divide em sílabas as palavras e classifica-as quanto ao número de sílabas:

Menino: _____

Nabo: _____

Prato: _____

Abóbora: _____

Mãe: _____

3. Classifica a personagem principal da história com diversos adjectivos.

4. Sublinha ao longo do texto todas as palavras que rimem, segue o exemplo:

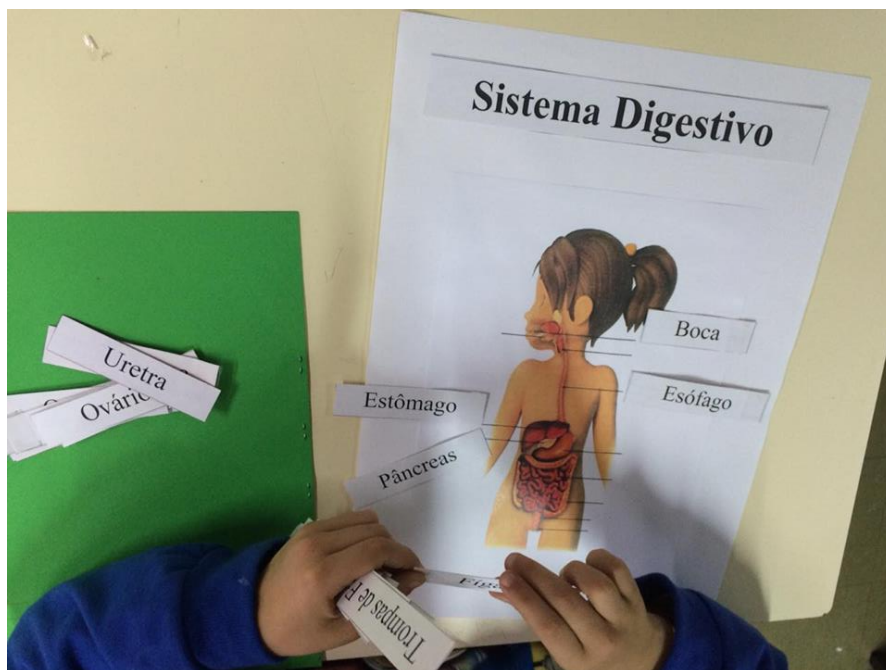
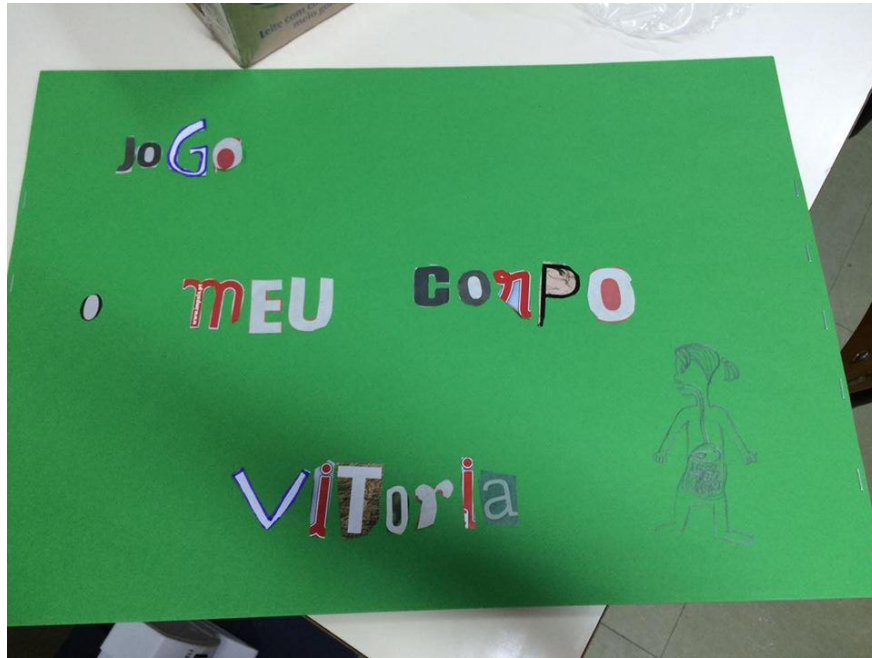
Era uma vez um menino

Que se chamava João

Com dois aninhos apenas

Já sabia dizer não.

Anexo III – Jogo *O meu Corpo* – Sistema digestivo



Anexo IV – Grelha modelo para registo de observação

NOME DAS CRIANÇAS				