

Refletindo em torno do desenvolvimento sustentável no Jardim de Infância – um estudo de caso

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rita Bento Arroiteia

Trabalho realizado sob a orientação de

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que fizeram parte deste percurso incrível!

Aos meus pais, à restante família e aos amigos, um agradecimento especial pela compreensão em todos os momentos que não estive presente para que pudesse dar o melhor de mim a esta aventura. Agradeço imenso o apoio incondicional que me deram, são fantásticos!

À minha Sandra, que foi o meu porto seguro durante estes dois anos, muito obrigada por tudo! Obrigada por me ouvires, por me incentivares a ser melhor e acima de tudo obrigada por teres sido um par pedagógico incrível, fazendo com que o nosso percurso fosse mais sereno e proveitoso! Não tenho palavras para expressar o quão importante foste neste meu trilha. Agradeço-te muito por isso!

À Professora Clarinda, por ter acreditado sempre em mim, me ter desafiado a ser cada dia melhor e a nunca desistir deste meu sonho! Obrigada por todo o apoio, por ser um exemplo a seguir e por todo o carinho que coloca no que faz! Obrigada por me fazer acreditar mais em mim e, assim, me tornar uma melhor profissional.

Às crianças, um agradecimento especial por me deixarem entrar nas vossas vidas e por me encantarem todos os dias.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o intuito de refletir sobre as experiências e vivências das diversas Práticas Pedagógicas que realizei e apresentar um estudo realizado no Jardim de Infância em torno do desenvolvimento sustentável. Este, encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva, que incorpora todas as experiências e aprendizagens da Prática Pedagógica e a dimensão investigativa.

Na primeira parte, surge a dimensão reflexiva, que engloba todo o meu percurso ao longo das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância) e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo de uma reflexão crítica, reflexiva e devidamente fundamentada apresentam-se as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas, os progressos e algumas experiências propostas.

Na segunda parte, dá-se a conhecer a dimensão investigativa, que teve como objetivos, por exemplo, (i) Conhecer as ideias das crianças sobre a separação do lixo e o impacto das nossas ações na natureza, (ii) Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos. Esta investigação assume-se como um estudo de caso. Neste sentido, pretende-se dar resposta à seguinte pergunta de partida: “Qual o impacto que a sequência didática tem no grupo de crianças em JI?”.

Recorreu-se à observação direta participante no decorrer de todas as sessões com o auxílio de notas de campo, de fotografias e vídeos.

Foram analisados todos os dados com recurso à análise especulativa. Foi ainda realizada uma entrevista à Educadora de Infância, responsável pelo grupo de crianças. O estudo sugere que as crianças quando desenvolvem a sua consciência ambiental e práticas sustentáveis, desde tenra idade, conseguem mantê-las e tornar-se defensores e protetores do ambiente.

Palavras-chave

Consciência Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, Jardim de Infância, Separação de Resíduos

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education in order to reflect on the experiences and experiences of the various Pedagogical Practices that I carried out and to present a study carried out in the Kindergarten in around sustainable development. This is divided into two parts: the reflective dimension, which incorporates all the experiences and learnings of Pedagogical Practice, and the investigative dimension.

In the first part, the reflective dimension appears, which encompasses my entire journey through Pedagogical Practices in Early Childhood Education (Nursery and Kindergarten) and 1st Cycle of Basic Education. Starting from a critical, reflective, and duly grounded reflection, the lessons learned, the difficulties experienced, the progress and some proposed experiences are presented.

In the second part, the investigative dimension is presented, which aimed, for example, (i) to know children's ideas about garbage separation and the impact of our actions on nature, (ii) to analyze the evolution of children about waste separation. This investigation is assumed as a case study. In this sense, it is intended to answer the following starting question: "What is the impact that the didactic sequence has on the group of children in JI?".

Direct participant observation was used during all sessions with the help of field notes, photographs and videos.

All data were analyzed using speculative analysis. An interview was also carried out with the Childhood Educator, responsible for the group of children. The study suggests that when children develop their environmental awareness and sustainable practices from an early age, they can maintain them and become defenders and protectors of the environment.

Keywords

Environmental Awareness, Sustainable Development, Kindergarten, Waste Separation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	xi
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	3
1. Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Contexto de Creche.....	3
1.1. Os anseios e angústias de exercer numa sala de creche	3
1.2. HighScope	3
1.3. As rotinas na Creche	4
1.4. Observar, planificar e intervir	5
1.5. Brincar... que atividade tão enriquecedora!.....	8
1.6. O Educador Reflexivo	9
1.7. A avaliação no contexto de Creche	10
1.8. As dificuldades que se tornaram aprendizagens	12
1.9. O Ensaio de Investigação	12
2. Um percurso de aprendizagens no contexto de Jardim de Infância	15
2.1. As dificuldades sentidas no início do percurso	15
2.2. O Projeto “Caracoleta”	18
2.3. A valiosa relação Escola-Família.....	22

2.4.	A construção de uma avaliação por Portefólio.....	23
3.	Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB I.....	25
3.1.	Os desafios do 1.º CEB	25
3.2.	O trilhar do professor de 1.º CEB.....	28
3.3.	A minha evolução.....	33
4.	Reflexão relativa à Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB II	35
4.1.	Da expectativa à realidade	36
4.2.	Professora que pretendo ser.....	43
Parte II – Dimensão Investigativa		47
1.	Introdução à dimensão investigativa	47
1.1.	Questão de Investigação e Objetivos do Estudo	48
2.	enquadramento teórico	51
2.1.	Desenvolvimento Sustentável.....	51
2.1.1.	O que é? – Origem e Evolução.....	51
2.1.2.	Educação para o Desenvolvimento Sustentável.....	54
2.2.	Educação Ambiental	54
2.3.	Os documentos curriculares na construção da consciência ambiental das crianças	60
2.3.1.	O papel do educador de infância na construção da consciência ambiental das crianças	64
3.	Metodologia de Investigação.....	67
3.1.	Opções metodológicas	67
3.1.1.	<i>Paradigma de investigação</i>	67
3.2.	Contexto de Estudo.....	68
3.2.1.	Caracterização da população alvo do estudo.....	68
3.3.	Apresentação da Intervenção Pedagógica.....	68
3.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	71
3.5.	Técnicas de Tratamento de Dados	73

Apresentação e Análise de Dados	75
1.1. Diagnóstico	75
1.2. Tarefa 1 - Leitura da história “Arrumado”	78
1.3. Tarefa 2 - Atividade com imagens.....	79
1.4. Tarefa 3 – Leitura da história “Será o mar o meu lugar?”	80
1.5. Tarefa 4 - Atividade de separação dos resíduos nos ecopontos da sala (com resíduos reais).....	81
1.6. Tarefa 5 – Atividade do elástico	82
1.7. Tarefa 6 - Atividade da pesca do lixo e da separação.....	83
1.8. Tarefa 7 – Leitura da história “O pequeno Livro do Ambiente”	84
1.9. Tarefa 8 – Atividade de visualização de vídeos	84
1.10. Tarefa 9 – Ida aos ecopontos de rua.....	85
1.11. Tarefa 10 – Audição da história ““Xico, o campeão da reciclagem!”	86
1.12. Tarefa 11 – Atividade “Que lixeira!”	87
1.13. Tarefa 12 - Atividade “O campo vamos limpar!”	88
Conclusões e Limitações do Estudo	91
4.1. Conclusões do Estudo.....	91
4.2. Limitações ao estudo	92
Conclusão Final do Relatório	95
Bibliografia.....	97
Anexos.....	1
Anexo I – Reflexão Individual – 5. ^a semana	3
Anexo II – Reflexão Individual 7 – 13. ^a semana.....	7
Anexo III - Reflexão Individual 3 – 6. ^a semana	11
Anexo IV – Reflexão Individual – 6. ^a semana	17
Anexo V – Reflexão Individual 4 – 4. ^a semana.....	21
Anexo VI– Reflexão Individual 8 – 8. ^a semana	27

Anexo VII – Reflexão individual – 15. ^a semana	33
Anexo VIII – Autorização para recolha de imagens e áudio.....	39
Anexo ix - questionário aos pais.....	41
Anexo x – entrevista à educadora.....	45
Anexo xi – transcrição da entrevista à educadora	47
Anexo xii – dados recolhidos na tarefa de diagnóstico “é só desta vez!”	53
Anexo xii – dados recolhidos na tarefa de diagnóstico - “será que sei separar?”	57
Anexo xiii – dados recolhidos na tarefa 1 – leitura da história “arrumado”	65
Anexo xiv – dados recolhidos na tarefa 2 – atividade das imagens	67
Anexo xv – dados recolhidos na tarefa 3 – leitura da história “será o mar o meu lugar?”	73
Anexo xvi – dados recolhidos na tarefa 4 – atividade de separação nos ecopontos da sala.....	74
Anexo xvii – dados recolhidos na tarefa 5 – atividade do elástico.....	83
Anexo xviii – dados recolhidos na tarefa 6 – atividade da pesca do lixo e da separação	85
Anexo xix – dados recolhidos na tarefa 7 – atividade da história “o pequeno livro do ambiente”.....	89
Anexo xx – dados recolhidos na tarefa 8 – visualização de vídeos.....	91
Anexo xxi – dados recolhidos na tarefa 10 – “xico, o campeão da reciclagem!”	93
Anexo xxii – dados recolhidos na tarefa 11 – atividade do lixo no chão	97
Anexo xxiii – dados recolhidos na tarefa 12 – atividade “o campo vamos limpar!” .	99
Anexo xxiv – dados recolhidos ao longo da observação de recreios e conversas com crianças	103
Anexo xxvi – respostas ao inquérito realizado aos pais	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Criança a brincar livremente.....	8
Figura 2 - Criança a brincar livremente.....	8
Figura 3 - Criança a brincar livremente.....	8
Figura 4 - Criança a brincar livremente.....	9
Figura 5 - Espaço envolvente da atividade - Antes da reflexão	10
Figura 6 - Espaço envolvente da atividade - Depois da reflexão	10
Figura 7 - Criança a explorar um dióspiro.....	12
Figura 8 - Criança a agarrar no ecoponto azul para ajudar outra na separação do lixo..	13
Figura 9 - Padrão de uma criança mais nova (2 cores – ABAB...)	17
Figura 10 - Padrão de uma criança mais velha (3 cores -AABBCCAABBCC...)	17
Figura 11 - Criança mais velha a auxiliar a mais nova.....	17
Figura 12 - Criança mais nova com dificuldade em saltar o pneu	17
Figura 13 - Papel de cenário com as ideias transmitidas pelas crianças.....	19
Figura 14 - Observação dos caracóis	20
Figura 15 - Parte do folheto elaborado por uma criança	20
Figura 16 - Estratégia de gestão de comportamento	25
Figura 19 - Estratégia de gestão de comportamento	26
Figura 18 - Estratégia de gestão de comportamento	26
Figura 17 – Estratégia de gestão de comportamento.....	26
Figura 20 - Crianças a manusear as letras íman	32
Figura 21 - Crianças a manusear as letras íman	32

Figura 22 - Criança a apresentar o seu raciocínio	32
Figura 23 - Alunos de 4.º numa oficina de Português na biblioteca.	36
Figura 24 - Alunos do 1.º ano a treinar o grafema S.	36
Figura 25 - Alunos do 4.º ano a descobrir as formas de relevo a partir de um jogo.....	37
Figura 26 - Alunos do 4.º ano a explorar o mapa de Portugal através de jogos.....	37
Figura 27 - Alunos a estudar os acontecimentos partindo dos materiais que recolheram na mata.....	41
Figura 28 - 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável	53
Figura 29 - Excerto das OCEPE.....	62
Figura 30 - Excerto OCEPE	62
Figura 31 - Excerto OCEPE	62
Figura 32 - Excerto do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade ...	63
Figura 33 - Trabalho de diagnóstico de B.	77
Figura 34 - Trabalho diagnóstico de E.	77
Figura 35 - Trabalho de diagnóstico de EN.....	77
Figura 36 - Trabalho de diagnóstico da C.	77
Figura 37 - Trabalho de diagnóstico de M.	78
Figura 38 - Imagem utilizada em contexto de sala de atividades.....	79
Figura 39 - MA. e B. a separar resíduos dentro da sala.....	81
Figura 40 - L. e AF. a discutir o local dos resíduos.....	81
Figura 41 - LE. a explorar o frasco de vidro	81
Figura 42 - L. com o elástico na mão	83

Figura 43 - TM a separar os resíduos retirados	83
Figura 44 - F. a pescar o lixo	83
Figura 45 - Crianças a discutir o local correto para os resíduos.....	85
Figura 46 - AF. a colocar uma lata no embalão.....	85
Figura 47 - Crianças a separar os resíduos encontrados	87
Figura 48 - Crianças a apanhar os resíduos do chão da sala.....	87
Figura 50 - B. a transportar o resíduo na bola saltitona.....	88
Figura 51 - L. a separar os resíduos.....	88
Figura 49 - Crianças a selecionar os resíduos.....	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Sequência Pedagógica	69
---------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, administrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. Tem por objetivo apresentar, de modo refletido e fundamentado, o meu trilha de aprendizagens ao longo das Práticas Pedagógicas de Ensino Supervisionado em Creche, Jardim de Infância, 2.º ano do Ensino Básico e 1.º e 4.º anos do Ensino Básico. Posteriormente, apresenta-se um estudo relativo ao desenvolvimento sustentável, mais propriamente, focando-se na consciência ambiental das crianças e na capacidade de separação dos resíduos.

Na dimensão reflexiva, faz-se uma alusão às experiências vividas nos diferentes contextos que fizeram parte do percurso. A par destas, focam-se aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e alguns aspetos superados. Esta dimensão divide-se em quatro capítulos, o primeiro referente às vivências em Creche, o segundo relativo ao Jardim de Infância, o terceiro que diz respeito à vivência no 2.º ano do Ensino Básico e, por fim, o quarto que remete para a experiência em 1.º ciclo do Ensino Básico com o 1.º e o 4.º ano.

Na dimensão investigativa, apresenta-se um estudo de caso, inscrito num paradigma qualitativo, com o objetivo de compreender a evolução das crianças relativamente à separação dos resíduos e ao desenvolvimento da consciência ambiental. Este estudo teve como amostra 22 crianças, com idades entre os 4 e os 6 anos. Neste estudo, a observação é participante, visto que o investigador participa constantemente na recolha de dados. Esta parte está dividida em 4 capítulos. O primeiro é o enquadramento teórico, o segundo é a metodologia, o terceiro trata da apresentação e análise de dados e o quarto é a conclusão e as limitações ao estudo.

Por fim, surgirá uma conclusão relativa a todo o relatório, que enuncia as reflexões, aprendizagens e dificuldades mais significativas ao longo das experiências. Segue-se a bibliografia consultada e os anexos.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

1. REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1. *OS ANSEIOS E ANGÚSTIAS DE EXERCER NUMA SALA DE CRECHE*

A primeira Prática Pedagógica (PP), enquanto discente do Mestrado de Educação de Infância e Ensino do Primeiro Ciclo de Ensino Básico, realizou-se numa sala de Creche, durante três dias por semana (todas possuíam esta duração). A instituição onde realizei esta primeira PP, situa-se numa freguesia do concelho de Leiria e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Este estabelecimento tem duas valências, Creche e Pré-Escolar. A sala de Creche onde permaneci, tinha 18 crianças, sendo que dez eram meninas e oito eram meninos, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. As crianças desta sala demonstravam interesse, entre outras coisas, em livros, brincadeiras de faz-de-conta e jogos de construção. Desde cedo, percebi que as crianças se interessavam com facilidade por qualquer atividade, desde que fosse apresentada com muito mistério, sendo que adoravam surpresas e ficavam bastante atentos e predispostos para participar sempre que lhes apresentavam. Também entendi que era do seu interesse explorar qualquer material que fosse diferente e desconhecido, para eles.

Esta PP, em contexto de Creche, provocou em mim um misto de sentimentos. Inicialmente, estava com receio, dado que me afligia imenso a faixa etária com a qual ia trabalhar, dado que, além de todos serem bastante pequenos, a idade, neste caso, definiria o seu nível de autonomia e isso também se iria refletir nas atividades que lhes poderia propor. Porém, sentia-me ansiosa pelo início da mesma, visto que este contexto era um mundo desconhecido para mim, pois nunca tinha tido contacto, enquanto mestranda de PP, com crianças tão pequenas. No primeiro dia que me dirigi ao local de PP e pude conhecer as crianças, todos os sentimentos negativos que levava comigo se tornaram em felicidade, muita curiosidade e ainda mais vontade de iniciar esta caminhada, começando, desde logo, a pensar em tudo o que podia proporcionar àquelas crianças e em tudo o que podia aprender com elas.

1.2. *HIGHSCOPE*

Antes de iniciar a PP, foi-me mencionado, pela instituição, que a mesma se regia pela abordagem *HighScope*. Para que dominasse e compreendesse os aspetos importantes deste modelo, comecei, desde logo, a informar-me sobre o mesmo.

Compreendi que este modelo assenta em cinco princípios orientadores que formam a Roda da Aprendizagem e que, no centro, se encontra a aprendizagem ativa (Araújo, 2018).

De acordo com as pesquisas efetuadas e com as aprendizagens que fiz sobre esta abordagem, considero que Amy Powel (1991) citada por Post & Hohmann (2011, p. 1) referem os pontos mais importantes desta abordagem, afirmando assim que,

Na abordagem High/Scope as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias. (...) Esta abordagem sugere que todas as crianças (...) aprendem activamente. Adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. A amplitude e a profundidade da compreensão que a criança tem do mundo está em constante mudança e expande-se como resultado das suas interacções do dia-a-dia ...

Quando cheguei à nossa sala de atividades, rapidamente me foquei em observar se a sala de atividades correspondia ao modelo *HighScope*. E, na realidade, as características ajustavam-se ao modelo, sendo esta pintada com cores claras e com móveis de cores semelhantes, organizada e equipada de acordo com o que a abordagem referia. É de mencionar que os brinquedos, os jogos, os livros e todos os outros materiais se encontravam ao alcance das crianças, podendo estas decidir quando os utilizar.

Em consequência, pude constatar que as crianças tinham oportunidade de escolher o que pretendiam explorar ou experimentar, em cada momento, de forma livre e autónoma, estando, deste modo, ativamente envolvidas nas diversas atividades que estavam a realizar, sendo ainda de referir que estas crianças concretizavam uma aprendizagem ativa.

1.3. AS ROTINAS NA CRECHE

Ao realizar esta PP, em contexto de Creche, consegui compreender qual a importância da rotina para as crianças. A rotina deve subsistir em todas as Creches, em virtude de as crianças se sentirem mais seguras e confiantes, pois, ao reconhecer, verdadeiramente,

todos os momentos do dia, conseguem compreender, perfeitamente, o que vão fazer a seguir, sem que ninguém lhes dê essa informação. Post & Hohmann (2011, pp. 195-196) alegam que

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. Saber o que irá acontecer no momento seguinte, (...) ajuda as crianças a sintonizarem-se com o ritmo do dia. Quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças podem sinalizar as suas necessidades individuais de alimentação, sono, higiene, (...) e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam.

As relações entre adulto-criança podem ser favorecidas através deste planeamento de horários, dado que, em conformidade com Post & Hohmann (2011), se a criança possuir conhecimento do que se segue, após a separação dos seus pais, ao início do dia, esta tornar-se-á menos dolorosa. Consequentemente, a relação com o adulto e com as outras crianças também fica mais fortalecida. Isto foi notório na sala de Creche onde permaneci, dado que as crianças sabiam, precisamente, os processos que se seguiam após a entrada na instituição e, na realidade, a separação e a relação com os adultos e colegas era realizada de forma tranquila e serena.

Além da rotina ser imprescindível, esta também deve ser flexível, na medida em que, se for benéfico para a criança, se podem alterar ligeiramente os horários. Esta flexibilidade permite que a Educadora consiga dar resposta às necessidades de cada criança e, desse modo, tornar o dia-a-dia do grupo mais calmo e centralizado nas crianças (Post & Hohmann, 2011).

1.4. *OBSERVAR, PLANIFICAR E INTERVIR*

Teoricamente, eu já sabia que a observação era importante e que seria, através dela, que conseguiria conhecer o grupo, que poderia planificar e que identificaria quais os interesses e as necessidades das crianças. Todavia, apenas depois de iniciar esta tarefa de observação, compreendi, na prática, que esta é um fator essencial na práxis de um Educador. Depois destes aspetos reconhecidos, torna-se mais fácil e mais eficaz planificar para o grupo, tal como referido por Oliveira-Formosinho (2007) citado por Sousa & França (2014, p. 49) “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do

que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa.”.

O Educador planifica e, seguidamente, concretiza a planificação, tendo sempre em conta o que planeou para que se cumpram os seus objetivos, conquanto nunca pode menosprezar que está com um grupo de crianças e que as atividades podem tomar um rumo diferente, dependendo das necessidades do grupo, naquele momento, ou de alguma intervenção que surja. Neste sentido, o Educador deve ter a capacidade de adaptar as suas práticas dependendo das sugestões que as crianças lhe dão ou de algo que ocorra durante o momento e que vá ao encontro das necessidades das crianças. De modo ilustrativo, se o Educador constatar que as crianças carecem de um momento de brincadeira livre em substituição de uma atividade orientada, este deve conceder-lhes esse momento. Se este não estiver predisposto para observar o grupo e dar solução a estas situações, pode propor momentos desadequados às crianças.

Esta foi uma das grandes aprendizagens que fiz, uma vez que percebi que, se não me focar somente no que planeámos e se escutar as crianças e depreender, realmente, o que necessitam, em cada momento, as atividades tornam-se mais profícuas para elas. Ainda consegui entender que, ao partir das necessidades e gostos das crianças e da escuta ativa, é mais fácil gerir o grupo e proporcionar atividades que motivem a maioria das crianças, alcançando assim um maior nível de empenho e envolvimento na atividade. Isto deve-se ao facto de a criança explorar o que lhe faz mais sentido e não aquilo que o adulto deseja. Corroborando esta ideia, também Bertram & Pascal (2009, p. 128) referem que “Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade.”.

Tal como refere Laevers (1993) citado Bertram & Pascal (2009, p. 128) “há dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento”. Assim, é possível sustentar, novamente, a importância de me inteirar, de modo profundo, do grupo e adaptar as atividades que lhes promovo de forma a mantê-lo envolvido, para que atinja as aprendizagens que se pretende e outras que advêm naturalmente.

Durante este tempo de intervenção, surgiu uma grande dificuldade que se prendeu com a gestão do tempo. No início, planeava uma atividade para um determinado tempo, mas

esse nunca era cumprido, quer por me sobrar tempo, quer por exceder o tempo. Depois de um longo período de reflexão sobre este aspeto, constatei que a planificação é uma mera orientação, devendo orientar-me por ela, mas se não a cumprir na íntegra, ou se alterar algum aspeto, antes ou durante a execução, não provoca grande transtorno. Assim dizendo, há a possibilidade de não cumprir o tempo que foi colocado, de alterar o local da atividade ou outra especificidade da mesma. É importante reforçar

a importância da flexibilidade da planificação, dando para ajustar mediante a forma como a intervenção acontece, uma vez que planificar não é só “prever um conjunto de propostas a cumprir, mas estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva, 2016, p. 15). (Reflexão individual 2 – 5.^a semana, ver anexo I)

Através da observação e da experiência que tive, considero que este aspeto já não é um dilema, dado que quando transformo alguma atividade ou quando fico com alguma atividade pendente, e se estas alterações se devem ao interesse e envolvimento das crianças tornando-se benéficas para as mesmas, transformam-se em mais valias. Durante a PP tive bastantes momentos em que o fiz, tendo sido este, que se segue, apenas um exemplo.

Neste dia, como as crianças estavam tão empenhadas e entusiasmadas na exploração e divisão dos materiais, optei por deixá-las continuar a atividade até que o desejassem. Deste modo, não cumprimos a planificação, deixando por iniciar a atividade de colagem. (...) considero que esta foi a melhor opção, pois enquanto observava as crianças percebi que se as tirasse dali lhes estava a tirar um excelente momento de aprendizagem. (Reflexão individual 7 – 13.^a semana – ver anexo II)

Em referência ao tempo de cada atividade, julgo que o Educador deve prever um tempo, a fim de se orientar, contudo não deve ser este a estipular o tempo concreto de cada atividade, mas sim as crianças, visto que tal como referido por Post & Hohmann (2011, p. 294) “em cada tempo de grupo, os Educadores sabem quando esse tempo já acabou através dos sinais que as crianças lhes transmitem.”. Enquanto futura Educadora, afirmo que devo respeitar as crianças, dando-lhes oportunidade de decidir quando entram ou saem de cada atividade, apoiando, assim, as suas decisões. Com a experiência, foi-me possível melhorar o modo como previa o tempo de cada atividade. Para isto, tinha por base o tipo de atividade e ainda previa se as crianças seriam capazes de necessitar de

mais ou menos tempo para a executar. Com o desenvolver das práticas, comecei a identificar quando é que o grupo ou a criança estava cansado/a e precisava de terminar a atividade orientada, sendo reconhecido através dos sinais que as crianças me davam.

Com a intenção de corroborar as ideias referidas anteriormente,

Segundo Post & Hohmann (2011, p. 291) “as crianças fazem uma série de escolhas durante o tempo de grupo. Por exemplo, decidem se querem ou não participar, quanto tempo querem ficar”, entre outras, ou seja, também a duração deste tempo é decidida pelas crianças, consoante o empenhamento destas. (...) No decorrer de todas as atividades desta semana, de acordo com a perspetiva referida acima, as crianças decidiram quando queriam sair da mesma, dado que, nem todas levam o mesmo tempo a explorar os materiais, nem se interessam da mesma forma pelas atividades proporcionadas. (Reflexão individual 7 – 13.^a semana – ver anexo II)

1.5. BRINCAR... QUE ATIVIDADE TÃO ENRIQUECEDORA!

Seguidamente às atividades orientadas ou durante outros momentos do dia, as crianças brincavam livremente, sendo nestes momentos que me apercebi da verdadeira importância de brincar de modo livre. Ao brincar, as crianças desenvolvem diversas competências, tais como a criatividade, a imaginação, a concentração, a atenção e ainda há a “descoberta de regras, valores e costumes”



Figura 2 - Criança a brincar livremente



Figura 1 - Criança a brincar livremente

(Ferland, 2006 citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Através destas brincadeiras, as crianças exploram o mundo que as rodeia de uma forma diferente. Posso concluir que, ao brincar, a criança se desenvolve de forma holística, tal como referido por Silva & Sarmiento (2017, p. 42) “A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas.”



Figura 3 - Criança a brincar livremente

As crianças expressam os seus sentimentos enquanto brincam, sendo esta uma das principais formas de se exprimir. Ao brincar, as crianças sentem prazer e sentem-se confiantes, visto que são elas que fazem as escolhas e que tomam as decisões, dentro da brincadeira. Enquanto brinca, a criança

envolve-se “totalmente na ação, podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança” (Sarmiento & Fão, 2005 citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 41).



Figura 4 - Criança a brincar livremente

De acordo com o que foi referido anteriormente e com as experiências vivenciadas e observadas deparei que, como futura Educadora devo ter em consideração esta necessidade das crianças, reservando bastante tempo livre para que as crianças brinquem de forma livre, em virtude de que aprendem muito mais com estas do que em atividades direcionadas. No fundo, tenho de dar tempo às crianças para que estas sejam crianças!

1.6. O EDUCADOR REFLEXIVO

De acordo com Donald Schön citado por Júnior (2010, p. 581),

o conhecimento prático consiste na reflexão na ação e na reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que o professor constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades. Para assumir uma postura reflexiva, Schön destaca a necessidade de que o professor analise diferentes aspectos da prática pedagógica (...).

Sempre que se propõe uma atividade às crianças existem diversas decisões que estão, constantemente, a ser tomadas por parte do Educador e essas devem ser refletidas assim que possível. Esse momento pode ocorrer logo após a intervenção, ao final do dia, ou num outro momento qualquer, porém é extremamente necessário que o Educador invista na reflexão sobre o que sucedeu. Além do que já foi referido, é fulcral que se reflita sobre o modo como decorreu o dia e sobre a sua postura perante as crianças, para que consiga perceber em que aspetos deve melhorar a sua prática, a fim de melhorar o dia-a-dia do seu grupo. Similarmente, este aspeto foi tido em conta ao longo da minha prática, uma vez que refletia, todas as semanas, sobre a minha prestação em sala. Esse momento semanal, levou-me a pensar sobre alguns aspetos muito importantes que, na minha perspectiva, aprimoraram, em muito, as minhas práticas.

Como todas as experiências que possuí até aqui foram de curta duração, apenas com esta consegui realizar esta aprendizagem. Melhor dizendo, nas experiências anteriores (PP de Licenciatura em Educação Básica) tornava-se mais difícil refletir sobre o pouco

tempo de intervenção. Porém, ao aumentar o tempo de duração numa sala, consegui entender o que era refletir, como isso se deve desempenhar, quer oralmente, quer por



Figura 6 - Espaço envolvente da atividade - Depois da reflexão



Figura 5 - Espaço envolvente da atividade - Antes da reflexão

escrito e, acima de tudo, tive o privilégio de observar o efeito que a reflexão de um Educador tem dentro da sua sala, tal como imagens.

ilustrado pelas

1.7. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE CRECHE

Durante a sua intervenção,

O educador observa a criança ao longo do dia, atendendo às suas interações, atividades e comportamentos, de modo a compreender como aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas. A indissociabilidade das áreas de desenvolvimento e aprendizagem leva ao seu cruzamento em muitos comportamentos transversais, pelo que a observação da criança deve ser sempre global e tão holística quanto possível. (Carvalho & Portugal, 2019, p. 30).

Como supracitado, através da observação, o Educador percebe a forma como cada uma das crianças aprende, tendo perceção do que pode melhorar para que estas aprendam, se interessem e se envolvam mais nas atividades que propõe. Deste modo, o Educador consegue conhecer melhor todas as crianças e chegar mais facilmente a todas elas, tendo, ainda, oportunidade de observar as aprendizagens que estas já efetuaram ou não, podendo trabalhar de forma individualizada e acompanhar, de perto, todas das crianças.

Este aspeto, acima mencionado, tem que ver com a avaliação. É de referir que esta era uma das minhas grandes preocupações iniciais, dado que era um tema, ligeiramente, desconhecido para mim.

Iniciei este processo de avaliação por observar e registar o que as crianças demonstravam ser capazes de fazer ou não, ao longo de todo o dia, incluindo rotinas, momentos de brincadeira livre e atividades orientadas, para que conseguisse avaliar as crianças. Contudo, depois de algumas pesquisas, apreendi que devo ter em conta outros

aspectos ao avaliar neste contexto e não me focar apenas nas crianças, isto é, devo avaliar o contexto, analisar a minha prática, entre outros aspectos. É ainda de referir que, na Creche, não se avaliam as aprendizagens, mas sim para a aprendizagem, isto significa que não devo avaliar o que a criança é ou não capaz de fazer, mas devo observar/avaliar como devo agir para que ela alcance aquela aprendizagem. Depois destes conhecimentos que adquiri, já conseguia realizar a avaliação das crianças de uma forma mais correta.

Todavia, durante este período, foi solicitado que avaliasse uma das crianças do grupo, de modo profundo. Para tal, com a ajuda da Educadora Cooperante, aprendi a realizar um portefólio de uma criança da Creche e avaliei a criança desse modo. Reconheci o que tinha ou não de constar no portefólio e o modo mais correto de o escrever, visto que este é um documento para partilhar com os pais. Este momento ainda me permitiu compreender a importância da execução do mesmo, quer para os pais, quer para os Educadores, na medida em que possibilita observar a evolução das crianças e identificar e enaltecer todas as suas conquistas.

Posteriormente, a uma reflexão profunda sobre a avaliação e o portefólio na Creche, é de mencionar que, na minha perspetiva, as crianças também deviam participar na construção deste, em virtude de serem registos sobre as suas conquistas e, assim sendo, percebiam o quanto os adultos as valorizavam. Se as crianças participassem, poderiam escolher quais os momentos que pretendiam colocar no seu portefólio, tornando-o assim mais pessoal e individualizado. Todavia, reparei que em contexto de Creche, é um processo que demora algum tempo e eu não possuía esse tempo.

Deste modo, quero melhorar esta vertente numa próxima PP e, enquanto futura Educadora, pretendo que seja uma prática a utilizar na minha sala de atividades. Isto porque este processo deve ser realizado desde o início do ano e ser acompanhado até ao final, devendo sempre manter estes portefólios ao alcance das crianças, para que o possam ver sempre que desejarem e dar-lhes tempo e espaço para que compreendam o que é e como funciona.

É de referir, que durante esta PP, fomos realizando a nossa documentação pedagógica, utilizando as paredes. Nelas expusemos os trabalhos realizados pelas crianças, sendo algumas das vezes, as próprias crianças a colocá-los connosco. Neste sentido, as

aprendizagens das crianças estavam espelhadas nas paredes, para que toda a comunidade educativa pudesse visualizá-las e acompanhá-las. Como não era permitida a entrada dos pais na instituição (devido à pandemia), a Educadora Cooperante colocava toda a informação na aplicação *ChildDiary*, mantendo assim os pais a par de todas as vivências e aprendizagens dos seus filhos.

1.8. AS DIFICULDADES QUE SE TORNARAM APRENDIZAGENS

Inicialmente, os momentos em que senti mais dificuldade, foram aqueles em que o grupo fugia do meu controlo, tendo bastante dificuldade em mantê-lo focado e atento no que estava a tentar apresentar. À medida que o tempo ia decorrendo, fui adquirindo algumas estratégias para combater este problema, sendo que algumas foram eficazes outras nem tanto. Assim, posso afirmar que estas dependem de grupo para grupo e só depois de as colocar em prática é que identifico quais as que mais se adequam àquele grupo.

Outra das minhas dificuldades iniciais era impor-me e captar a atenção do grupo e ser uma figura de referência para algumas crianças, ditas desafiantes, quando necessário. Julgo que esta dificuldade se prendia com a faixa etária com que estava, porém quando me apercebi que se não o fizesse as crianças não me respeitariam e que, assim, se tornaria mais difícil gerir o grupo, comecei a fazê-lo. Conquanto, considero que este é, sem dúvida, um aspeto a melhorar enquanto futura Educadora.

Tirando partido do que propus às crianças, é de referir que constatei que as crianças aprendem com muita facilidade e que precisam de pouca informação do adulto para tal. Pude experienciar isto quando, por exemplo, levei alguns frutos do outono para as crianças explorarem e, assim que lhes ofereci, eles começaram logo a explorá-los com os cinco sentidos, não sendo necessário que o adulto lhes dissesse nada. Enquanto isto acontecia, eu apenas verificava que nada corria mal, não intervindo na exploração das crianças.



Figura 7 - Criança a explorar um dióspiro

1.9. O ENSAIO DE INVESTIGAÇÃO

Durante este período, implementei um ensaio investigativo. Como o projeto da instituição se baseava na sustentabilidade do planeta e algumas das crianças demonstraram interesse sobre os diversos ecopontos que existiam no refeitório, questionei-me se seria possível abordar a separação do lixo com as crianças desta faixa

etária e como é que poderia fazê-lo. Assim sendo, elaborei uma sequência pedagógica para que pudesse promover a separação do lixo junto das crianças. No decorrer da execução, foi notório o efeito que estava a gerar, nomeadamente quando

percebi que algumas das crianças já começavam a saber onde se devia colocar cada “tipo” de lixo (...) Houve ainda um episódio bastante engraçado em que uma criança não sabia onde colocar uma caixa de cartão e eu disse: “Vamos tentar ajudar a nossa amiga!” e outra criança agarrou o ecoponto azul e colocou-o ao pé da outra criança para que ela colocasse lá a caixa. (Reflexão individual 3 – 6.ª semana, ver anexo III)



Figura 8 - Criança a agarrar no ecoponto azul para ajudar outra na separação do lixo

Além de ter observado e registado algumas evidências, quer em fotografias, quer no diário de bordo, considero que os dados que possuo são poucos e, nesse sentido, não os utilizei para realizar a minha investigação. É de mencionar que, com este ensaio, retirei algumas aprendizagens para realizar a minha investigação. Com esta experiência assimilei que devemos ter a sequência pedagógica bastante bem preparada, que necessitamos de ter, a todo o momento, o diário de bordo e o telemóvel (com câmara fotográfica), ao dispor, para registar todos os dados. Porém, também compreendi que, recolher dados, por vezes, se torna difícil, nomeadamente quando nos focamos muito nas atividades e estamos tão envolvidas nelas que nos esquecemos de registar tudo o que é importante.

Em jeito de conclusão, é de referir que esta experiência foi fundamental para a minha formação enquanto Educadora, dado que nunca tinha tido contacto com esta faixa etária e tinha bastantes conceções alternativas sobre esta vertente da educação. Com esta experiência, ultrapassei essas conceções e compreendi, realmente, como funciona uma sala de Creche e a rotina da mesma. Além disto, fiquei completamente rendida a esta faixa etária, principalmente pelo ambiente de carinho que existe, tanto pelo que damos como pelo que recebemos. É de referir que, este período, me fez repensar realmente o tipo de Educadora que pretendo ser, fez-me refletir e compreender que uma boa Educadora não é aquela que está constantemente a privar as crianças de explorar para as proteger, mas sim aquela que os incentiva a explorar de forma livre e está lá para os acompanhar e auxiliar, se necessário.

2. UM PERCURSO DE APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Relativamente à minha segunda PP, enquanto discente do Mestrado de Educação de Infância e Ensino do Primeiro Ciclo de Ensino Básico, esta desenrolou-se numa sala de Jardim de Infância (JI).

A instituição, onde realizei esta PP, situa-se numa freguesia do concelho de Leiria e é uma escola pública. Esta instituição tem duas valências, Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A sala, onde realizei a minha PP, pertencia à valência de JI e tinha 22 crianças, sendo que oito eram do sexo feminino e 14 eram sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. As crianças desta sala interessavam-se, entre outras coisas, por livros, pela área da casinha, pelas brincadeiras de faz-de-conta, pelos jogos de construção e sobretudo pelo computador, sendo esta uma área que os interessava particularmente. Estas crianças tinham uma rotina bastante acentuada, estando, por exemplo, habituadas a ouvir uma história todos os dias de manhã e quando isso não acontecia, elas questionavam logo o porquê de a rotina estar a ser alterada. As crianças ainda demonstravam bastante interesse em atividades de exploração livre. Este grupo tinha algumas crianças que eram bastante participativas, o que era bastante bom, visto que, assim, conseguíamos partir das suas opiniões e das suas conceções.

Como já tinha alguma experiência com esta faixa etária, esta PP não me causou tanto transtorno, levantando-me apenas algumas questões relativas à planificação e à adaptação das atividades para três idades distintas.

2.1. AS DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DO PERCURSO

Similarmente ao que referi anteriormente, compreendi que a observação é muitíssimo importante para que se consiga conhecer o grupo e, posteriormente, se possa planificar de modo a dar resposta às necessidades das crianças. Não obstante, neste contexto senti bastantes dificuldades em conhecer o grupo, provavelmente, pelo facto de o tempo de observação ter sido reduzido devido ao confinamento que vivemos antes de principiar esta PP (que fez com que a iniciássemos mais tarde).

Inicialmente, sentia-me bastante perdida porque dispunha de dificuldades em identificar os interesses e as necessidades das crianças. Depois, com o avançar do tempo, e por meio das conversas com a minha colega de grupo, fui conseguindo conhecer o grupo, os seus interesses e as suas necessidades. No fim de me inteirar do grupo, tornou-se

bastante mais fácil de planificar e de trabalhar com estas crianças. Após refletir sobre esta situação, constatei que, provavelmente, este será o sentimento de uma Educadora em início de ano letivo, quando ainda não reconhece o seu grupo e tem de dar início ao trabalho com ele. Este aspeto foi um grande desafio, durante esta PP, porém tornou-se numa importante aprendizagem para o meu futuro, visto que será uma situação que acontecerá com frequência e assim levo, comigo, alguma bagagem.

Posteriormente, ao ultrapassar estes obstáculos, iniciei as intervenções. Durante os momentos iniciais nutri algumas dificuldades, nomeadamente, em fazer-me respeitar perante o grupo e em mantê-lo atento. Ao longo do tempo, fui selecionando diversas estratégias para lidar com o grupo, sendo que algumas foram surtindo efeito outras nem tanto, tal como podemos observar no seguinte excerto.

(...) na segunda-feira senti bastante dificuldade em gerir o grupo, mais propriamente, em acalmá-los quando estes se sentavam no tapete. Tentei utilizar diversas estratégias, no entanto nenhuma estava a resultar. (...) depois de refletir com a Educadora sobre este dia, percebi que, ao longo de toda a carreira, vamos ter dias/momentos menos bons em que as coisas, nem sempre, seguem os moldes que pretendemos. Para tentar colmatar estas situações devemos estar munidas de estratégias para tentar captar a atenção das crianças. A Educadora sugeriu-me que, nos próximos dias, utilizasse a estratégia de cantar, (...) Nos dias seguintes, eu utilizei esta estratégia e constatei que, em diversos momentos, esta começou a surtir algum efeito (...). (Reflexão Individual - 6.ª semana – ver anexo IV)

Essas estratégias eram diversificadas, como por exemplo, cantar uma canção, como é referido anteriormente, ou “guardar o barulho” dentro do meu bolso. Tendo como exemplo esta última, as crianças ficavam bastante entusiasmadas a observar o que eu estava a fazer e prestavam atenção ao que se seguia. Quando nenhuma destas resultava, tentava arranjar outras soluções, porém, admito, que foi uma das dificuldades que me acompanhou durante bastante tempo. Porém, esta foi sendo superada ao longo do semestre.

Uma das aprendizagens que realizei com o que referi anteriormente foi que, logo no início, não devemos expormo-nos, na totalidade, às crianças. Podemos ir-nos revelando aos poucos, para que as crianças nos respeitem. Desta forma, as crianças vão começando a interpretar o modo como somos, a decifrar que gostamos delas mesmo

quando as chamamos à atenção e assim vamos conseguir ganhar a confiança e a consideração do grupo.

Fazendo referência ao que foi anteriormente referido, esta sala constituía-se por crianças com três idades distintas, ficando eu, desde logo, apreensiva, devido ao facto de ter de planificar de forma diferenciada e diversificada para o grupo em consequência de ter receio de ser complexo e de não ter capacidade para gerir todo o grupo, desta forma. Contudo, ao observar as atividades da Educadora e ao dialogar com ela, constatei como é que todo este processo ocorria, deixando-me bastante mais calma. No momento em que comecei a planificar e a gerir o grupo, senti a necessidade de dispor muita atenção aos pequenos pormenores que eram indispensáveis de adaptar para as diferentes idades.



Figura 9 - Padrão de uma criança mais nova (2 cores – ABAB...)

Ao analisar estas adaptações compreendi que, por vezes, basta alterar ínfimos aspetos, tais como, modificar o tamanho da folha em que se está a fazer a atividade ou alterar a

complexidade do que lhes é solicitado. Um dos exemplos de adaptação que implementei prendeu-se



Figura 10 - Padrão de uma criança mais velha (3 cores -AABBBCCAABBCC...)

com a realização de um padrão. Nesta atividade, as crianças mais novas teriam de formar um padrão mais simples do que as crianças mais velhas. É de referir que todas estas alterações diferem de criança para criança, dependendo da forma como a criança reage e se integra na atividade.

Antes de ingressar nesta sala, apenas tinha pensado nas dificuldades que iriam surgir, todavia, durante o período em que a frequentei, senti que um grupo de idades distintas pode ser muito vantajoso, na medida em que as



Figura 12 - Criança mais nova com dificuldade em saltar o pneu



Figura 11 - Criança mais velha a auxiliar a mais nova

crianças, além de se auxiliarem e de se protegerem umas às outras, ainda despoletam aprendizagens que surgem com as interações das diferentes faixas etárias.

Como referido por Silva et al. (2016, p. 9),

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que

significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. [...] Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Seguindo a linha de pensamento apresentada anteriormente, ao iniciar esta PP, sabia que devíamos escutar a criança, pô-la no centro de todo o processo, fazer diferenciação pedagógica, entre outros aspetos, contudo, considerava que estes eram bastante difíceis de colocar em prática. Inicialmente, não compreendia como iria mobilizar todos estes aspetos, porém, com o envolvimento das crianças, ao longo dos vários momentos do dia, compreendi que, se os adultos deixarem, estes aspetos surgem de forma natural e, se estes estiverem atentos, as crianças ajudam-nos a aprimorar as nossas práticas e, consequentemente, a ser melhores educadores.

Por vezes, creio que estava tão focada na minha PP e em querer concretizar tudo o que tinha planeado, que não dava a devida atenção às crianças, deixando diversas vezes de acompanhar a criança no que fazia sentido para ela, naquele momento, para me focalizar no plano. Contudo, com a prática que fui adquirido, aprendi que devia dar voz à criança e, assim, estaria a respeitá-la e a ajudá-la a realizar algumas aprendizagens que decorriam de situações espontâneas. É ainda de referir que quando fazemos isto as crianças sentem-se valorizadas, dado que as estamos a escutar e a reconhecer as suas curiosidades.

Durante todo este período, senti-me bastante insegura, estando, constantemente, com medo de falhar, com receio de que algo corresse menos bem. Além de sentir que, no final, já estava a conseguir controlar-me melhor e a distrair-me destes aspetos, compreendi que estas inseguranças me prejudicaram e, se as tivesse ultrapassado mais cedo, teria tido um melhor desempenho. Considero que esta foi uma grande aprendizagem, no sentido em que, numa próxima oportunidade, este vai ser um dos pontos que vou melhorar.

2.2. O PROJETO “CARACOLETA”

Durante o tempo de observação, compreendemos que as crianças demonstravam um grande interesse por animais. Devido ao momento do ano em que nos encontrávamos, existiam muitos caracóis e, desse modo, foi visível o interesse do grupo por estes animais, nomeadamente quando os procuravam na rua e os levavam para a sala ou quando os traziam de suas casas em caixas que designavam por “Casa dos Caracóis”. Com base nestas situações, num momento de tapete, surgiu o nosso projeto. De acordo com Reis & Martins (2019, p. 3), o projeto

Tem por base processos de aprendizagem cooperativa, sustentados em valores de vida sociais e democráticos. Consideramos que «A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia» (Lopes da Silva, 2016, p. 85).

Para realizar este projeto, apoiámo-nos em Kilpatrick citado por Katz et al. (1998), que refere que existem quatro fases num projeto, que se designam de “definição da problemática”, “planificação e lançamento do trabalho”, “execução”, “avaliação/divulgação”.

A primeira fase do projeto deu-se no tapete, onde as crianças conversaram sobre os caracóis e faziam algumas questões. De seguida, as crianças começaram a falar sobre aspetos que conheciam sobre os caracóis e a fazer algumas questões sobre os mesmos. Neste momento, nós, enquanto Educadoras, como temos o dever de orientar o grupo no projeto, propusemos que se escrevesse o que estava a ser referido, de modo a não perder nenhuma informação (ilustrado na imagem abaixo).

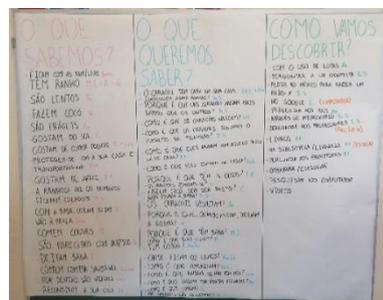


Figura 13 - Papel de cenário com as ideias transmitidas pelas crianças

Ao planificar este momento, para ser sincera, subestimei as capacidades das crianças e duvidei que elas conseguissem responder a estas questões, nomeadamente à última, ponderando sempre que eles não soubessem como o deviam fazer. Porém, surpreenderam-me pela positiva, visto que sabiam imensas coisas sobre caracóis, tinham imensas dúvidas e curiosidades sobre os mesmos, mas, particularmente, porque sabiam perfeitamente como deviam fazer para descobrir tudo o que queriam.

Seguidamente, passámos à 3.^a fase, à “**Execução**”. Ao longo das atividades que fomos desenvolvendo, as crianças fizeram imensas aprendizagens, partilharam-nas com o grupo e conversaram sobre elas. Durante este processo, o grupo ia assinalando (com um visto) as curiosidades que nós já tínhamos respondido. Ao longo de todo este processo foi visível o envolvimento e motivação das crianças para o concretizar.

Durante este tempo, as crianças fizeram mais aprendizagens do que as que esperávamos. É de referir que as crianças tiveram voz ativa dentro de todas as fases do projeto. Posso corroborar esta afirmação com algumas situações que ocorreram, tais como quando se determinou iniciar o projeto dos caracóis, as crianças compreenderam que este deveria ter um título e decidiram-no, sem que nenhum adulto interviesse na discussão. Deste modo, o projeto passou a designar-se de “Projeto Caracoleta”. Outro dos momentos sucedeu na observação dos caracóis, no qual as crianças decidiram a forma como o faziam, decidindo se observavam primeiro a olho nu, com a lupa de mão ou com a lupa de copo, como podemos observar na imagem. Também a gestão do grupo foi feita por eles, dividindo os caracóis pelos diversos membros do grupo, sem a intervenção do adulto. É de



Figura 14 - Observação dos caracóis

referir que todos estes momentos decorreram de forma calma, com a participação de uma grande parte do grupo, conseguindo gerir tudo e entrando num consenso.

Depois de todo o processo e de termos concluído tudo o que tínhamos planeado, chegou a 4.^a fase, ou seja, a “**avaliação/divulgação**”. Para divulgar o nosso projeto, registámos todas as aprendizagens num papel de cenário, ilustrado pelas crianças e colocámos no exterior da sala de atividades. Segundo o *feedback* que obtivemos, o nosso projeto ficou conhecido por todas as turmas da escola e ainda é de referir que este cartaz foi colocado no *blog*. Desse modo, chegou a todas as famílias e a diversas



Figura 15 - Parte do folheto elaborado por uma criança

pessoas da comunidade que o visitem. Ainda fizemos um teatro sobre a história “A maior casa do mundo” de Leo Lionni e gravámo-lo para, mais uma vez, divulgarmos o projeto às famílias. Por fim, cada criança elaborou o seu próprio folheto, que continha as informações que esta considerou pertinentes e foi ilustrado pela respetiva criança. Este momento revelou-se fulcral, uma vez que, além de se conseguir compreender as

diversas aprendizagens efetuadas com o projeto, também se partilha o trabalho, elaborado pelo grupo, com a restante comunidade educativa.

Relativamente à avaliação, esta foi realizada no tapete, juntamente com todo o grupo. Neste momento, avaliámos o decorrer do projeto, as aprendizagens que fizemos, verificámos se tínhamos cumprido todos os nossos objetivos e, assim, demos o projeto por terminado. É de referir que alertei as crianças para o facto de os projetos não se extinguirem e de haver sempre mais informação para pesquisar. Deste modo, as crianças compreenderam que o que aprenderam sobre os caracóis foi só uma parte do que há a saber e que não ficaram a saber tudo sobre caracóis, assimilando assim que o conhecimento sobre determinado tema não é estanque.

No decurso deste projeto compreendi, com mais intensidade, que se trabalhasse em conjunto com as crianças, se as ouvisse e partisse das opiniões e interesses delas conseguia mantê-las atentas, motivadas e empenhadas nas atividades e, desse modo, as crianças faziam aprendizagens significativas. Compreendi ainda e vivenciei o modo como o Educador se deve envolver neste projeto e como deve orientar, quer o projeto, quer as suas crianças, levando-as sempre a pesquisar mais. Corroborando esta ideia, também Guedes (2011) citado por Leal (2020, p. 47) refere que

Cabe ao educador apoiar e mediar todo o trabalho de projeto ajudando as crianças a antecipar, a representar mentalmente o que querem saber, fazer ou mudar. (...) A sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.

Em suma, concluí, quer através da teoria, quer através da prática que vivi, que os projetos são um método de trabalho em JI muito vantajoso para as crianças. Com estes, é possível que as crianças abordem as diversas áreas de conteúdo e realizem atividades que lhes proporcionem uma aprendizagem holística, partindo sempre dos seus interesses e das suas preconcepções. A nível teórico, Cardona et al. (2021, pp. 57-58) referem que

Estas práticas são frequentemente designadas como “projetos” (...) Uma vez que as crianças constroem a sua aprendizagem a partir do que já sabem e têm o direito de participar na sua aprendizagem, os projetos partem dos interesses das crianças, ou de propostas do educador, tendo em conta o que observa. Quer a proposta seja das crianças, quer do/a educador/a, todo o processo é negociado e decidido pelos intervenientes (Lopes da Silva, 2017). Assim, a partir de um problema ou questão, que

tem sentido para as crianças, estas têm a possibilidade de produzir construções alternativas de sentido, antes de contactar com as construções cientificamente aceites (Dahlberg et al., 2003).

2.3. A VALIOSA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

Segundo Silva et al. (2016, p. 28),

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (...) ou em momentos planeados (...) Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades.

Como as crianças pertencem aos dois contextos, ao de casa e ao da escola, é bastante importante que estes tenham uma relação saudável e coesa. Deste modo, é importante que estes contextos troquem informações, nomeadamente, da forma como as crianças estão, como interagem, como reagem, entre outros. Esta também é importante porque, as aprendizagens que se fazem na escola, devem ser transmitidas às famílias e vice-versa, para que haja um seguimento destas e um trabalho contínuo noutras aprendizagens, com as diversas crianças. É de referir que as famílias também fazem parte da comunidade educativa, pelo que elas também têm uma opinião sobre as diversas situações que ocorrem na escola. Deste modo, também é de referir que os pais podem/devem participar nas atividades escolares, como por exemplo, indo contar uma história ou, simplesmente, falar sobre a sua profissão, podendo, os Educadores, contar com as famílias para o que mais precisarem.

Ao longo desta experiência em JI, as famílias das nossas crianças foram grandes aliadas, estando sempre dispostas a ajudar, nunca rejeitando nada do que lhes propus. Sendo apenas estudante, não imaginava que as famílias aderissem com tanta facilidade às minhas propostas. Contudo, existiram alguns momentos em que nem foi necessário que lhes solicitasse algo, nomeadamente quando fizemos os cenários para a dramatização. As crianças decidiram, em grande grupo, no tapete, que queriam colocar elementos naturais nos cenários e que iam pedir aos familiares. No dia seguinte, sem sequer reforçar o pedido aos pais, algumas das crianças trouxeram logo alguns materiais, sendo

este um momento bastante surpreendente para mim, visto que não esperava que os trouxessem tão rápido. Com esta ação, também compreendi que as crianças e as famílias dialogam sobre o que se passa na escola, pois, se assim não fosse, os pais não sabiam o que era necessário.

É ainda de referir que a maioria das famílias com quem contactei tinham uma boa relação com a escola e com a Educadora, sendo muito interessadas e empenhadas em tudo o que acontecia na escola. Este interesse foi bastante notório quando iniciei a preparação da dramatização da história, dado que, todos os dias, os pais tentavam arranjar uma forma de assistirem à estreia da dramatização. Devido ao contexto pandémico que estávamos a atravessar, não era possível que os pais entrassem na escola, no entanto, em conjunto com as crianças, combinei com os pais que iríamos gravar e que lhes enviaria.

Além disto, as famílias também foram bastante empenhadas em todas as tarefas a que se propuseram a fazer, nomeadamente, quando se decidiu que iríamos realizar o “Desfile de Moda Reciclada”. Nesta atividade, propus que, em família, realizassem um fato com materiais recicláveis. A partir desse momento, todos os dias, recebia *feedback* do trabalho que as famílias estavam a desenvolver e percebia todo o entusiasmo que havia, tanto da parte das crianças, como do resto da família.

Atento que o facto de poder ter todo este contacto com as famílias das crianças me vai ajudar bastante no futuro, na medida em que vou ter alguma noção da forma como devo lidar com as famílias e do auxílio que estas me podem facultar e vice-versa.

2.4. A CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO

Relativamente à avaliação em educação pré-escolar, esta difere um pouco da avaliação em Creche visto que, nesta vertente, além de se avaliar o bem-estar da criança, também se avalia o desenvolvimento da criança em cada área de conteúdo específica das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Segundo Shores & Grace (2001, p. 19) devem-se considerar “os portfólios como sendo a base e o contexto para o aprendizado, como sendo o registo das experiências e das realizações únicas de cada criança!”.

Como, neste contexto, me foi solicitado que avaliasse uma criança, de forma aprofundada, decidi avaliá-la através de um portefólio. Mas, tal como referi

anteriormente, uma das aprendizagens que fiz na primeira PP, foi que devia ter incluído a criança neste processo e, então, neste semestre decidi que o iria fazer. Ao longo do semestre fui registando os meus apontamentos, e só conversei com a criança sobre o portefólio e a sua opinião no final do ano letivo. Ao refletir sobre o sucedido, constatei que deveria tê-lo feito ao longo do tempo, uma vez que, dessa forma, a criança iria compreender melhor o que estávamos a fazer e, com o tempo, iria ser ela que, autonomamente, dizia se pretendia ou não o seu trabalho no portefólio, sendo assim muito mais relevante para a criança.

Ilustrando a ideia de que é fundamental que o portefólio seja realizado pela criança, com o auxílio da Educadora, André (2014, p. 20), refere que

O papel ativo das crianças neste processo de avaliação deve ser sempre efetivo, devendo estas participar sempre na seleção, na reflexão e na avaliação dos seus trabalhos, independentemente da sua idade. Através da reflexão feita pelas crianças e juntamente com a educadora, estes poderão valorizar os seus trabalhos, consciencializar-se das suas evoluções, das suas dificuldades avaliando-se a si própria através de uma autoavaliação crítica e reflexiva.

À semelhança da PP em Creche, aqui também fazíamos, em conjunto com as crianças, a nossa documentação pedagógica e colocávamos nos *placards*. Como os pais não podiam entrar na escola, a Educadora Cooperante enviava algumas fotos das atividades realizadas e da participação ativa das crianças. É de referir que, por exemplo, enquanto estivemos a realizar o projeto “Caracoleta”, os pais estavam mais integrados e recebiam documentação pedagógica, em maior quantidade, como já referimos anteriormente (folheto, fotografias, vídeo...). Contudo, durante o restante tempo, embora as crianças, em conjunto comigo, a construíssem, esta apenas chegava a famílias através de fotos e isso podia não demonstrar, efetivamente, as aprendizagens realizadas.

Em jeito de conclusão, defendo que, durante esta PP, aprendi bastante, nomeadamente, no respeitante à gestão do tempo numa sala de JI, às práticas a ter com um grupo de diversas idades e ainda sobre a gestão do grupo e as estratégias a adotar.

3. REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB I

Para a realização da primeira PP em contexto de 1.º CEB permaneci na mesma instituição que na PP em contexto de JI, mudando apenas o nível de ensino para 1.º CEB. Esta experiência decorreu numa sala de 2.º ano da escola anteriormente referida. Esta sala acolhia 24 alunos, sendo sete do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Todas as crianças tinham 7 anos de idade. Destas, 23 tinham nacionalidade portuguesa e 1 tinha dupla nacionalidade (portuguesa e uzbequistaneza).

É de mencionar que, ao chegar e conhecer a turma, compreendi, desde logo, que esta possuía alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, foi visível que os restantes alunos os auxiliavam e os integravam nas suas brincadeiras, conversas e atividades que se realizavam.

Consegui ainda apurar que os alunos necessitavam de algo que os motivasse e que lhes captasse a atenção, dado que, inicialmente, não demonstraram nenhum interesse em particular. Ademais, ainda foi observável que algumas regras de comportamento ainda não estavam bem cimentadas. Neste sentido, compreendi desde logo que tinha um desafio pela frente e que teria de me reinventar para que conseguisse que aquela turma atingisse o sucesso pretendido.

3.1. OS DESAFIOS DO 1.º CEB

Um dos maiores desafios desta PP foi, precisamente, conseguir gerir toda a turma, tentando abolir alguns comportamentos inadequados. Ou seja, como no momento de observação compreendi a existência destes problemas, desde a primeira intervenção que tive a necessidade de criar várias formas de gerir estes comportamentos.

Para tal, utilizei uma estratégia que tinha sido iniciada pela professora, que constava em terem uma estrelinha sempre que se comportassem de acordo com as regras da sala. Contudo, esta deixou de ter efeito depois de um determinado tempo. Assim, houve necessidade de criar outras, tais como o pote das recompensas, onde se definiram as regras da sala, a recompensa que teriam no final e o número de pedrinhas que tinham de obter (ganhando uma pedra cada dia que cumprissem todas as regras). Ademais,



Figura 16 - Estratégia de gestão de comportamento

ainda criei umas cartas que tinham vários exercícios de respiração ou alguns movimentos que utilizei cada vez que os alunos estavam mais agitados e, por fim, recorria, com regularidade, à linha do barulho, linha essa que



Figura 17 - Estratégia de gestão de comportamento

subia consoante o nível de barulho da sala. Como os alunos sabiam que não era correto que a linha

subisse, permaneciam em silêncio e ainda pediam aos colegas que ficassem em silêncio. Este era um aspeto que me preocupava bastante, visto que todos nós precisamos de regras para conseguir viver em comunidade e para aprender num ambiente calmo e sereno.

Corroborando esta ideia, Almas (2019, p. 17) refere que

Estabelecer regras e limites às crianças, desde cedo, é importante para que se sintam “mais tranquilas e seguras.” (Webster-Stratton, 2016, p.67) e “ajudar a criança a atingir o controlo dos seus impulsos. A criança tem de compreender que nem todos os comportamentos podem ser tolerados da mesma forma.” (Vale, 2003, p.32). Deste modo, a sua implementação é necessária para que as crianças aprendam a conviver em conjunto com outras crianças (...)

Embora tenha a noção de que, para que isto aconteça, deve começar-se por definir regras com os alunos para que todos tenham presente o que se deve fazer. Nesta PP não foi adequado fazê-lo, desde logo, dado que a professora já estava a implementar algumas estratégias que não quis quebrar. Além disso, é de mencionar que numa das estratégias que adotei, o estabelecimento de regras em conjunto com os alunos, era um dos momentos principais, precisamente para que os alunos soubessem exatamente o que tinham de cumprir. Tal como mencionado por Almas (2019, p. 19),

Para a elaboração das regras é importante que o adulto dê voz às crianças para que estas possam analisar, discutir e questionar, deixando assim claro que as regras não são uma imposição sua. Porque segundo Webster-Stratton (2017, p. 62) “se os alunos colaborarem na definição das regras, sentirão que elas lhes pertencem mais e estarão mais empenhadas em cumpri-las.”.



Figura 19 – Estratégia de gestão de comportamento



Figura 18 - Estratégia de gestão de comportamento

Com o passar do tempo, os alunos começaram a interiorizar a maioria das regras e conseguiram atingir o grande objetivo que era adquirirem a recompensa. Este percurso foi duro e fez-nos passar por momentos muito bons e, por alguns, menos bons, sendo uma aprendizagem para todos. Para os alunos, porque compreenderam que conseguem cumprir as regras estabelecidas e que se o fizessem, trabalhavam para o bem comum da sala e para mim, enquanto mestrande, porque tive de ser firme e precisa no que estava a dizer e a fazer com o grupo.

É de mencionar que o grupo tinha iniciado as aulas em setembro e que este era o primeiro ano com a docente titular, mais, este momento, coincidiu com a minha entrada nesta PP. Assim, é de realçar que tudo era novo e diferente para aqueles alunos, existindo, por isso, tanta agitação na sala. Também o facto de os alunos que a constituíam terem muitas terapias e apoios, fazia com que existissem bastantes entradas e saídas e, por vezes, 4 a 5 adultos dentro da sala. Todos estes fatores eram motivo de distração e, posteriormente, incumprimento de regras por parte dos alunos.

Como observei que os alunos se distraíam rapidamente e que, por vezes, não se envolviam por completo, comecei, desde logo, a prever ideias diversas e apelativas para que não perdesse o foco do grupo nem que o deixasse entediado. Nesse sentido, tentei que as atividades fossem sempre dinâmicas e com recurso a jogos ou a outros materiais que pudessem ser manipuláveis. Isto porque tenho conhecimento de que as crianças desta idade ainda necessitam de observar e manipular situações concretas e verídicas. Utilizando este tipo de atividades, compreendi que os alunos estão mais motivados e envolvidos para a aprendizagem do que se estiverem a fazer algo em que não estão a participar ativamente. Nesse sentido, e como pretendia que o grupo realizasse aprendizagens significativas e reais, optei por, sempre que possível, realizar atividades deste género, evitando as típicas fichas e trocando-as por desafios e por outras atividades com nomenclaturas diferentes. Também na teoria este assunto é abordado e Belli (2002), citado por Pereira (2019, p. 21), refere que

a construção e aquisição do conhecimento, de cada um, acompanha o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, por isso o uso de materiais manipuláveis em contexto escolar tem outro impacto no aluno e permite que este experiencie o contacto, interação e manipulação do objeto oferecendo uma aprendizagem mais didática e significativa.

Como existiam alunos com vários níveis de aprendizagens, decidi disponibilizar na sala um recurso com várias atividades de recurso para que os alunos que terminavam antes do tempo previsto, pudessem ir resolvendo os vários desafios lá existentes. Mais uma vez, optei por este registo mais motivador, visto que os alunos se divertiam a cumprir os desafios propostos e ainda aprendiam imenso com isso.

3.2. O TRILHO DO PROFESSOR DE 1.º CEB

Além de os ritmos dos alunos serem bastante díspares e de tornar a gestão do grupo e do tempo de atividades mais complexa, é de mencionar que, inicialmente, tinha bastante dificuldade em cumprir toda a minha planificação e em gerir todo o tempo de atividades. Estas dificuldades deviam-se ao facto de querer dar a palavra a todos os alunos e de, posteriormente, não conseguir direcionar as conversas deles para o assunto que nos encontrávamos a debater. Ao refletir sobre as minhas atuações e também com alguma prática que fui adquirindo, compreendi que devo dar a palavra aos alunos, mas que sempre que surge uma oportunidade para transpor o que estão a dizer para os conteúdos que se pretende abordar, devo fazê-lo para que essa junção faça sentido para eles e para cumprir também alguns conteúdos. Esta perceção, no início, era muito difícil, contudo quando compreendi como poderia fazer, comecei, de imediato, a tentar utilizar esta estratégia, sendo que nem sempre foi bem-sucedida. Nestes momentos, também me era muito difícil gerir o grupo e acordar com eles que apenas falavam alguns, devido ao pouco tempo disponível, porém, foi algo que implementei com mais regularidade e apercebi-me que fazia todo o sentido e que produzia muitos resultados nos alunos. Isto porque não tinham de permanecer em silêncio tanto tempo e também porque compreendiam com mais facilidade quando é que cada um tinha oportunidade de falar.

Primeiramente, é de referir que considero que consegui melhorar um pouco a gestão do tempo com o grupo, dado que consegui cumprir quase tudo a que me propus, existindo apenas algumas alterações que considero não serem significativas. É ainda de referir que, embora nós tenhamos o tempo todo planeado, as contribuições dos alunos, a sua forma de estar, tudo o que ocorre ao longo do dia, vai influenciar o tempo de cada atividade. Com isto, quero referir que é muito importante ter o tempo de cada momento definido, mas também devemos saber acatar e aproveitar algumas contribuições dos alunos, no momento. Corroborando esta ideia, também Cardoso (2013) citado por Campos (2016, p. 13) refere que “Os professores devem, assim, aproveitar esta curiosidade natural dos alunos, já que esta curiosidade levará ao conhecimento e este

permite, por sua vez, diminuir a angústia e criar a segurança para agir conscientemente perante novas situações.” (Reflexão individual 4 – 4.^a semana – ver anexo V)

Após todos estes aspetos referidos, é de mencionar que, ao longo da PP, a gestão do tempo foi uma das minhas conquistas, visto que além de não ser completamente adequada, porque podia haver algum percalço, esta era feita com mais organização e mais reflexão. Ademais, é de mencionar que apenas com a prática que ainda estou e vou adquirir é que me forneço de ferramentas capazes de contornar muitas destas situações, porém é deveras importante que reflita sobre elas para que possa melhorar em futuras práticas. A par disto, o professor deve sempre planificar detalhadamente cada atividade, pois, desse modo, consegue ter uma perceção muito mais focada e correta dos passos da atividade em que está e do tempo que leva a realizar cada uma. Esta realização da planificação, a atuação e a reflexão, que poderá ser feita em qualquer momento, são a tríade perfeita para o sucesso. Por outras palavras, ao planificar, o professor tem todas as atividades planeadas e devidamente preparadas, permitindo assim que se atue perante os alunos com mais segurança e certeza do que se está a fazer e com uma maior noção do tempo de cada parte da atividade. Comprovando estes efeitos da planificação, Santos et al. (2016, p. 1046-1047) referem que

é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem. Quando o professor planifica ele desconstrói o currículo e adapta-o ao meio/comunidade envolvente. É na fase de planificação que são maioritariamente tomadas as decisões, são estabelecidos os objetivos, as atividades, os tempos para realizar as mesmas, os modos de avaliação para verificar se os objetivos foram atingidos, os materiais que serão necessários, os modos de trabalho dos alunos e a abordagem das áreas (...), são pensados os imprevistos, entre outras coisas.

Para além de servir de guia para as interações com os alunos e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, a planificação, transmite ao professor uma maior segurança na sua ação pedagógica

Durante todo este processo, o professor encontra-se a refletir, porém, no final, pode fazer uma reflexão global de todo o trabalho desenvolvido, podendo assim averiguar se a atividade decorreu do modo expectável ou não, tendo ainda a oportunidade de apontar os aspetos que devem ser alterados para que, numa próxima, a atividade possua um

melhor resultado. Neste sentido, numa próxima oportunidade, é possível que melhore alguns aspetos, permitindo que a atividade seja mais benéfica para os alunos. Este é um processo que está sempre a decorrer e que é deveras importante para que consiga ser boa profissional.

Ainda neste percurso, é importante avaliar, isto porque apenas ao avaliar os alunos, ao longo de todos os dias, consigo compreender se estes estão a acompanhar ou não os conteúdos abordados. É ainda através desta que posso observar se a minha prática se adequa ao grupo ou não. Além de ter noção de toda esta teoria, surgiu uma grande dúvida que se prendia em como avaliar no 1.º CEB. Para tentar colmatar esta dúvida, iniciou-se uma intensa fase de experimentação, de modo a tentar compreender qual o modo de avaliar mais correto e mais benéfico para os alunos. Assim, conclui que era muito importante fazer grelhas de avaliação, onde já estavam discriminados todos os aspetos que pretendia avaliar em cada atividade/tarefa. Defini ainda que havia a necessidade de dar *feedback* aos alunos sempre que corrigia os seus trabalhos, isto é, não apresentar apenas os documentos com as correções, mas acompanhar sempre com umas frases que descreviam o desempenho do aluno, identificando o que havia a melhorar e elogiando pelo que já foi conseguido. Isto permitia que os alunos alcançassem com mais facilidade o ponto de situação da sua aprendizagem, podendo, desse modo, participar nela. Posteriormente a estas evoluções da nossa parte, percebi que a dificuldade de avaliar se prendia em preencher a tabela e os documentos durante o momento de atividade, visto que, assim, não estava totalmente envolvida na mesma. Fui tentando colmatar esta dificuldade através da ajuda do meu par pedagógico, tendo este registado todos os aspetos do aluno na atividade e o outro membro, no final da atividade, confirmava se concordava com tudo ou se sentiu algo diferente. A avaliação, no final desta PP, ainda era um aspeto que tinha de ser bastante trabalhado, visto que apresentava várias lacunas ao avaliar. A par desta situação, ainda tive uma grande lacuna que não dependia apenas de mim, visto que devido às recomendações que tinha da professora cooperante, não podia colocar as nossas ideias para melhorar alguns aspetos que tinham sido apontados como aspetos a melhorar nas minhas avaliações. Isto é, por exemplo, na avaliação de uma semana eu compreendia que os alunos ainda não tinham compreendido completamente os nomes comuns e os nomes próprios, na semana seguinte ia tentar realizar algo para consolidar bem esse conteúdo, contudo ali nem sempre acontecia, devido ao facto de termos de cumprir a planificação que a

docente propunha. Porém, é de mencionar que me apercebi de como poderia utilizar as avaliações para auxiliar as aprendizagens dos alunos, tanto porque permitem identificar os erros mais frequentes como pelo facto de me permitir diversificar e alterar estratégias. Desse modo, é de realçar que, no futuro, enquanto Educadora/Professora de 1.º CEB, parto da avaliação para compreender o que se deve proceder.

É de salvaguardar que embora seja importantíssimo planificar e ter um fio condutor para as atividades, também é deveras importante saber quando é necessário abandonar a planificação e ir ao encontro das necessidades dos alunos. Durante os momentos de intervenção, foram várias as circunstâncias em que os alunos estavam a apresentar dúvidas e, por esse motivo, não avancei e fiquei retida naquele momento até ter certezas de que os alunos estavam esclarecidos e prontos para avançar para novos conhecimentos. Na minha perspetiva, estes momentos não foram perdidos, foram mais-valias para estes alunos, visto que se não retirassem as suas dúvidas no momento, permaneceriam com elas e poderiam não se sentir à vontade para as expor num outro momento em que fizesse menos sentido.

Ao longo desta experiência, uma das maiores dificuldades que encontrei foi chegar a todos os alunos, de igual forma, visto que todos tinham ritmos de aprendizagem e de trabalho diferentes. Tentei, muitas das vezes, realizar atividades adaptadas para dois alunos que ainda não tinham adquirido o processo da leitura e da escrita. Porém, olhando para trás e refletindo sobre tudo o que vivenciei, compreendi que teria sido benéfico para a turma, ter realizado mais tarefas diferenciadas para mais alunos, visto que, desse modo, cada um podia avançar ao seu ritmo. Uma das situações que me marcou foi o momento em que a turma estava a resolver problemas de matemática, em grupos, e eu tinha proposto o mesmo enunciado a todos os grupos, contudo,

durante esta proposta, um grupo estava com algumas dificuldades em compreender o problema e, por isso, depois de explorar com os alunos o enunciado do problema, eu disse-lhes que eles podiam utilizar os materiais manipuláveis (*ímans*) para responder às



Figura 22 - Criança a apresentar o seu raciocínio



Figura 21 - Crianças a manusear as letras íman



Figura 20 - Crianças a manusear as letras íman

questões. Eles aceitaram, desde logo, e iniciaram uma conversa entre eles para partirem para a resolução. No final, eles conseguiram, sem dificuldade alguma, resolver o problema que tinham na sua frente. Depois ainda conseguiram explicar aos outros colegas a sua estratégia. Com esta situação, considero que devemos sempre arranjar estratégias diversificadas e adequadas aos alunos, em vez de estarmos constantemente a insistir no que nós tínhamos idealizado. Tal como referido por Barbosa (2019, p. 5),

O docente deve preocupar-se, primeiramente, em conhecer os seus alunos, de forma a poder adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as necessidades e características de cada um. (...) Algumas das atitudes que o professor deve ter para promover a autoestima positiva incluem acreditar no potencial da criança, respeitar e valorizar a criança, manter uma relação calorosa e afetuosa, evitar julgamentos, não comparar com outras crianças, escutar e responder adequadamente à criança, dar apoio e atenção positiva, elogiar e dar feedback. Ao fazer isto, o professor facilita o desenvolvimento de uma relação em que o aluno confia no professor, sente-se mais seguro e confiante em si próprio e, como tal, estará mais disponível para partilhar, conversar, expor problemas e dificuldades. (Reflexão individual 8 – 8.^a semana – ver anexo VI)

Nesse sentido, é de mencionar que observei que, muitas das vezes, todos conseguem fazer a mesma atividade, desde que esta possua modos diversificados de a realizar. Isto é, quando o professor implementa diferenciação pedagógica, permite que todos os alunos consigam realizar o seu próprio percurso de aprendizagem ao seu ritmo e ainda consente que estes se sintam integrados nas diversas atividades realizadas. Atestando estas afirmações, Heacox (2006) citado por Barbosa (2019, p. 8) refere que “diferenciar

o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”.

Ao longo desta experiência ainda é possível ter uma pequena perceção do trabalho de um professor ao dar aulas *online*, visto que os alunos da turma estiveram em confinamento durante uma semana. Esta experiência permitiu-me compreender que este tipo de ensino, à distância, apresenta algumas dificuldades aos professores, nomeadamente, na comunicação com os alunos, visto eles estarem atrás de um ecrã de computador e a gestão do grupo ter de ser feita de outro modo. Esta gestão torna-se mais complexa, uma vez que não é possível visualizar todos os alunos e, por isso, é difícil compreender se algum quer partilhar algo, se está com algum problema ou se está distraído com algo. Além do mais, há a necessidade de mencionar que existe uma imensa preparação de todos os recursos antes de iniciar a aula *online*, isto porque os recursos são diferentes dos de sala de aula e como tem de ser o professor a construir a maioria dos mesmos, isso faz com que tenha de despende mais tempo para tal. Do mesmo modo, aprendi que é pertinente ter, por perto, uma lista, com o nome de todos os alunos, para garantir que todos participam de igual modo e que o professor não deixa nenhum para trás. Esta experiência fez-me vivenciar ligeiramente e refletir sobre alguns dos aspetos inerentes a uma aula *online*, o que, num momento como este, é bastante importante, visto que, como vou exercer em breve e a pandemia ainda não está ultrapassada, este tipo de aula pode ocorrer na minha prática e é importantíssimo que esteja preparada para ele e que já tenha algumas estratégias de antemão para que possa contornar diversas situações que podem ocorrer com os alunos.

3.3. A MINHA EVOLUÇÃO...

Durante as primeiras intervenções sentia-me sempre muito nervosa e preocupada, visto estar, constantemente, a pensar que algo podia não correr bem. Porém, quando estava com os alunos e me centrava apenas neles e no que estava a decorrer no momento, sentia-me muito bem e confiante para exercer aquele papel. Esta inquietude, deveu-se, penso eu, à minha falta de confiança inicial e ao receio de falhar para com aqueles alunos. Passadas algumas intervenções, comecei a ficar mais segura de mim e a conseguir comunicar e estar mais presente para os alunos.

Ao longo deste percurso, senti algumas dificuldades em gerir o grupo e em conseguir fazer-me ouvir em alguns momentos de maior confusão, nesse sentido utilizei algumas

estratégias como já referi anteriormente, porém, é de mencionar que, numa das semanas em que tinha, em sala, apenas metade da turma (devido aos restantes se encontrarem em isolamento profilático), foi bastante mais fácil chegar aos alunos e a todas as suas dúvidas. Durante este tempo, senti que os alunos estavam mais motivados e mais empenhados, dado que as atividades eram realizadas com mais calma e mais foco porque apenas tínhamos de chegar a metade dos alunos (visto a outra metade se encontrar em ensino à distância com a docente titular). Dada esta experiência, considero que as turmas grandes, por vezes, podem ser um problema para os professores, uma vez que estes podem ter alguma dificuldade em chegar a todos ao mesmo tempo e isso pode levar a que alguns alunos desmotivem, perdendo o interesse nas atividades. Porém, como não posso alterar o número de crianças por turma, ao ter uma turma com esta dimensão, posso dividi-la em dois grupos e começar por realizar a atividade com um grupo enquanto o outro está numa atividade que consegue realizar autonomamente e vice-versa.

Por último, é de mencionar que o trabalho de equipa entre os dois membros do par pedagógico é deveras importante, isto porque, se caminharem lado a lado e se auxiliarem, conseguem estar mais seguros e confiantes perante a hora de atuar e ainda permitem que os alunos possuam mais qualidade de vida e de ensino, pois se chegarem a um consenso e possuírem as mesmas ideias, apresentam coerência dentro da sala de aula e conseguem promover uma melhor aprendizagem aos alunos. O mesmo acontece perante toda a evolução dos alunos, uma vez que estando ambas atentas e com o intuito de se entretajudar, é possível identificar as dificuldades e necessidades dos alunos e colmatá-las mais facilmente. Este aspeto torna a prática mais refletida e sustentada, uma vez que eu e a minha colega fomos sempre refletindo sobre as atividades que iríamos propor e como poderiam ser melhoradas. No final de cada intervenção, também fomos observando e referindo quais os aspetos que deveriam ser melhorados e aprimorados. Considero que, num futuro próximo, enquanto futura profissional de educação, este apoio dentro de uma sala ou numa escola é essencial para que se consiga desenvolver um bom trabalho junto dos alunos.

Em suma, é de mencionar que esta PP me fez ultrapassar diversas conceções que possuía relativamente ao modo como se ensina e aprende no 1.º CEB, visto que, inicialmente, não me via a ser professora porque estava com algum receio de errar na abordagem de algum conteúdo ou de falhar em algum aspeto que devia conseguir

responder. Porém, com esta experiência, compreendi que ser professor vai muito além disso! Ser professor, não é dar receitas nem respostas! Ser professor é levar os alunos a pesquisar as respostas para as suas questões, causando-lhes assim o gosto e o desejo de aprender e de querer saber mais. Isto porque se lhe fornecer todas as respostas, os alunos começam a perder a curiosidade e a criatividade e não desenvolvem competências de pesquisa, que lhes vão ser bastante úteis no futuro. Ou seja, tal como Gomes (2015), p. 17) reforça,

as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos, deve incentivar o espírito crítico, o questionamento, a tolerância às diferenças e o encontro a uma multiplicidade de pontos de vistas. Deve favorecer as potencialidades, a autonomia e a criatividade dos alunos. Neste sentido, o trabalho cooperativo e por projetos surgem como possíveis práticas alternativas e promotoras da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

4. REFLEXÃO RELATIVA À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

A última PP em 1.º CEB realizou-se numa instituição privada, com uma turma de 1.º e 4.º anos. Nesta instituição, os anos escolares não se nomeiam como 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, mas sim como Iniciação (que corresponde ao 1.º ano), Consolidação 2 e 3 (que corresponde ao 2.º e ao 3.º ano) e, por último, Aprofundamento 4 (que corresponde ao 4.º ano). Nesse sentido, esta turma era composta por dois núcleos, a Iniciação B e o Aprofundamento 4, sendo o primeiro núcleo formado por 14 alunos, cinco alunos do sexo feminino e nove do sexo masculino, e o segundo por 12 alunos, seis do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa.

Durante os momentos de observação, compreendi que existiam vários alunos que possuíam algumas dificuldades de aprendizagem, devido a diversos atrasos de desenvolvimento ou de aprendizagem que lhes foram diagnosticados. Nesse sentido, existiam diversas horas em que os alunos saíam da sala com determinados terapeutas ou psicólogos.

Ainda neste momento, foi-me demonstrado que os alunos eram bastante autónomos e que eram responsáveis pela sua própria rotina, isto é, os alunos tinham a responsabilidade de estar a horas dentro da sala de aulas, de gerir o tempo de intervalos,

de arrumar o seu próprio cacifo e a sua mesa de trabalho, entre outros aspetos. Ademais, é de mencionar que os alunos tinham de arrumar todo o material no local correto e manter sempre a sua cadeira devidamente organizada.

4.1. DA EXPETATIVA À REALIDADE

Ao ter conhecimento de que iria realizar a nossa PP nesta instituição, comecei, de imediato, a criar expetativas de como seria visto ser uma instituição conhecida por possuir uma metodologia diversificada. Assim que cheguei, pude observar que todo aquele contexto educativo era diferente do que estava habituada, deparei-me com salas amplas, com cadeiras que incluem mesa e que permitem diferentes disposições de acordo com o trabalho a realizar, com quadros que eram interativos, com uma disposição da sala e de materiais específica do contexto. A par disso, constatei que não existiam manuais e que os alunos iam “construindo” os seus próprios manuais através de vários apontamentos que lhes faziam sentido.

Logo nos primeiros dias, fiquei fascinada por aquele ambiente escolar e, simultaneamente, inquieta para começar a experienciar, mais de perto, aquele método de ensino, dado todas as diferenças que encontrava.

Posteriormente a este fascínio inicial, foi tempo de refletir e compreender como é que todas as diferenças que observava poderiam potenciar a aprendizagem da criança e melhorar o seu nível de bem-estar.

Foi notório que o modo como a sala estava disposta, permitia que os alunos circulassem com facilidade e pudessem escolher o colega com o qual pretendiam trabalhar e ainda admitia que os membros dos dois anos de escolaridade se unissem para trabalhar cooperativamente. O material existente na sala, tanto as cadeiras como o quadro, podiam ser transportados para qualquer local da escola, podendo assim diversificar o



Figura 23 - Alunos do 1.º ano a treinar o grafema S.

local onde os alunos

trabalhavam. Aliás, nós podíamos dirigir-nos,

com os núcleos, para onde pretendêssemos, sem

receio algum. Estas alternativas permitiam que os



Figura 24 - Alunos de 4.º numa oficina de Português na biblioteca.

alunos trabalhassem em conjunto e com os pares que desejavam, podendo ainda surgir projetos ou outros métodos de trabalhar.

Além do material permitir estas alterações, é de mencionar que os ideais da escola eram, exatamente, esses. Este é um aspeto com o qual me identifico, enquanto futura professora, visto que ao intervir junto dos alunos nestes diversos locais, compreendi que os alunos, ao estarem em locais menos padronizados e mais descontraídos, conseguem estar mais concentrados e focados nas atividades que se estão a realizar. Porém, compreendi que os alunos do Aprofundamento 4, por vezes, se sentiam mais confortáveis dentro da sala e nesses momentos nós permanecíamos na mesma, tendo sempre em conta os interesses dos alunos. Mesmo ficando na sala, era permitido que os alunos se sentassem do modo mais cómodo e, por esse motivo, os alunos sentiam-se bem e confortáveis, conseguindo aprender e reter melhor as informações que obtinham durante as atividades que realizavam.

Cerveira (2017) citado por Santos (2018, p. 14) refere que “embora o lúdico não seja o único método de aprendizagem eficaz é, sem dúvida, um método de qualidade que pode levar a resultados muito positivos, fazendo a junção dos interesses da criança com as necessidades que esta apresenta.”. No decorrer desta experiência, refleti bastante sobre a importância dos jogos na educação em 1.º Ciclo, visto que foram a base para algumas das nossas atividades com este grupo. Ao implementar estas



Figura 25 - Alunos do 4.º ano a descobrir as formas de relevo a partir de um jogo

atividades, foi notório o entusiasmo e a motivação dos alunos, o desejo de quererem participar e a felicidade por

cumprirem o objetivo final. Ao primeiro olhar parece que o jogo é algo banal, mas ao analisar com profundidade uma atividade deste género, é de mencionar que os alunos desenvolvem imensas competências sociais, visto que jogam em grupo, competências cognitivas, porque têm sempre de raciocinar para conseguirem

responder a algo ou mesmo para delinear uma estratégia de jogo, e competência motora, que pode ser mais ou menos intensa, mas que é sempre tida em conta. Além de tudo isto, é de mencionar que, dependendo do objetivo do jogo, os alunos recordam conteúdos antigos, aprendem alguns novos ou consolidam os que estão a aprender. Por



Figura 26 - Alunos do 4.º ano a explorar o mapa de Portugal através de jogos

isso, posso afirmar que os alunos se desenvolvem de um modo holístico ao aprender através de jogos. Além disto, os alunos, como estão motivados e envolvidos na atividade, têm a capacidade de realizar aprendizagens significativas. Tal como referido anteriormente,

o jogo é considerado um excelente recurso lúdico e Kishimoto (1994) afirma que o jogo infantil torna-se uma forma adequada para aprendizagens dos conteúdos escolares. Concordando com Kishimoto, também Moratori (2003) considera que o jogo apresenta-se facilitador de aprendizagens consideradas, muitas vezes, de difícil assimilação, e também produtivo ao aluno uma vez que “desenvolve a capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação”. (Santos, 2018, p. 14)

Na minha perspectiva, este contexto de PP ajudou-me imenso a compreender o aluno, permitindo-me assim identificar o que este necessitava em cada momento e a poder ajudá-lo e confortá-lo para que se sentisse bem no contexto escolar. Este aspeto era algo que já tinha sido mencionado bastantes vezes na teoria, mas nunca tinha sentido que o conseguia colocar em prática e aqui senti que o fiz. Nesta experiência, senti que conseguia dirigir-me a cada criança e compreender o que ela necessitava no momento, conseguindo ainda criar uma relação mais próxima dos alunos, fazendo com que estes partilhassem algumas angústias e preocupações comigo. Considero que esta evolução da minha parte se deva à observação mais atenta e cuidada que fui fazendo ao longo dos diversos momentos do dia, conseguindo assim conhecê-los melhor e, desse modo, estabelecer uma conexão mais forte com os alunos.

Comummente com esta situação, também a diferenciação pedagógica com cada aluno foi mais fácil de realizar. Neste contexto, também devido à ausência dos manuais e das fichas já construídas, tinha a oportunidade de criar materiais adaptados a cada realidade e, se necessário, ainda fazer alterações na hora. A par destes aspetos, também o facto de respeitar o ritmo de cada criança e de os outros alunos compreenderem que estas situações têm de acontecer, faz com que o aluno tenha oportunidade de aprender ao seu modo, sem que o seu percurso seja exatamente igual ao dos colegas. É ainda de mencionar que, neste contexto, era permitido que os alunos influenciassem o seu próprio trilho de aprendizagem, visto que se, num determinado momento, eles sugerissem algo que não estivesse planeado, o professor deveria avançar por aí e alterar o plano inicial. Sendo, por isso, um percurso construído por todos, ou seja, inclui a

opinião e a voz de todos os intervenientes. Como suporte teórico ao tema acima refletido, Pimentel (2014, p. 7) refere que

De modo que a instituição escolar aprenda a lidar de forma consonante com as especificidades da população estudantil, tão culturalmente diversificada, urge que se tomem medidas concretas sobre as práticas escolares (...). Compete aos docentes aplicar esforços para que todas as culturas existentes nas suas salas de aula interajam entre si (...)

No âmbito do desenvolvimento educativo, em contexto escolar, a prioridade educacional é combater o insucesso escolar. No sentido de uma escola para todos, deve-se valorizar as crianças e consciencializá-las das suas potencialidades, promovendo formas de ensino que sejam as mais adequadas às suas características e necessidades.

Ao longo desta experiência, além de ter conseguido realizar diferenciação pedagógica com muita frequência, é de referir que essa poderia ter sido adotada mais vezes, em exercícios e tarefas propostas, e com mais alunos, porém o tempo era reduzido e não conseguia realizar tudo o que idealizava. Porém, ainda é de reter que durante as atividades em grande grupo, através de participações orais, consegui, com mais facilidade, realizar esta diferenciação e realizar questões ou desafios ao nível de cada aluno.

Outra das grandes aprendizagens que fiz ao longo desta PP foi conseguir dar voz às crianças e fazer com que estas intervissem no seu percurso. Mais uma vez, este assunto era algo que vinha a ser debatido ao longo das várias aulas teóricas, porém ainda tinha alguma dificuldade em fazê-lo na prática, visto ter sempre algum receio em abandonar por completo a planificação e em pegar nos temas abordados pelos alunos. Um dos receios era, precisamente, ficar “desprotegida” nos temas escolhidos por eles e não ter à vontade para abordar o assunto com os alunos. Porém, compreendi que os temas, por norma, rondavam o que estava a ser abordado e que se estivesse sempre bem preparada para tal, conseguia com facilidade conversar sobre o que surgisse. O nervosismo em proceder deste modo apenas se fez sentir no início, porque, com o passar das intervenções, cada vez me sentia mais segura do que estava a fazer e conseguia realizar este tipo de conexões com os interesses e necessidades dos alunos. Porém, ainda compreendi que, por vezes, poderia ter realizado, pensado ou proposto mais atividades partindo daquele mesmo interesse dos alunos, ou seja, ir além do que eles estavam a

questionar, causando-lhes assim curiosidade e vontade de saber mais. Todavia, o tempo não era muito e por esse motivo, por vezes, perdíamos momentos de aprendizagem.

Tal como mencionado por Sintra (2018, p. 19),

“(…) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12)

A criança é um ser competente, que contém saber e capacidades tal como o educador e que deve ser motivada a aprender partindo das suas experiências, em colaboração com educador e com os seus pares, em todas as dimensões.

Na minha perspetiva, o tempo é algo precioso para este método, visto que, como cada um aprende ao seu ritmo e com o seu próprio projeto, os alunos deviam ter mais tempo para consolidar cada aprendizagem e para poderem tirar todas as suas dúvidas. Isto foi sentido ao longo do meu percurso, tendo observado que, por vezes, alguns alunos não ficaram com os conteúdos bem consolidados e, por isso, esqueciam-se deles com facilidade. Por exemplo, as transformações de medidas no 4.º ano, foi algo que os alunos não compreenderam logo no início e necessitaram de problemas e vivências reais. Porém, depois, devíamos ter feito bastante mais atividades reais para que eles praticassem e consolidassem a aprendizagem adquirida. Nesse sentido, considero que este método é uma mais-valia para a criança, visto que têm em conta a sua opinião e o seu ritmo, contudo deveria dar mais tempo aos alunos para que estes pudessem assimilar todas as novas informações adquiridas. Com vista a solucionar este problema e para rentabilizar os momentos que não podia trabalhar em grande grupo, trabalhava individualmente com cada aluno para que cada um deles pudesse esclarecer as suas dúvidas e para que todos compreendêssemos em que fase da aprendizagem do conteúdo estava aquela criança. Refletindo sobre esta vivência, foi notório que o trabalho individualizado tem um poder brutal para os alunos, visto que, por vezes, deste modo estes estão mais focados e predispostos para apreender o que está a ser abordado, seja através de exercícios, de tarefas ou de atividades.

Durante esta PP, uma das grandes aprendizagens que fiz foi, precisamente, que os alunos já trazem com eles imensas aprendizagens e que as vão construindo com a sua experiência no dia a dia. A escola e a professora são meios que lhes permitem ter contacto com mais experiências, por isso, pretende-se que um professor proponha atividades dinâmicas, divertidas que permitam que os alunos estejam empenhados e envolvidos e, ao mesmo tempo, aprendam com ela e reflitam sobre o que estão a experienciar, retirando partido dela. Neste percurso, os alunos aprendem com a experiência, aprendem uns com os outros e com a professora, podendo ainda divertir-se e isso leva a que estejam motivados e envolvidos na aprendizagem, podendo, desse modo, realizar aprendizagens significativas. Estas aprendizagens farão mais sentido para os alunos e, por isso, ficarão registadas nas suas memórias com mais intensidade e serão lembradas com facilidade. Dando ênfase e credibilidade às ideias supracitadas, Pinto e Tavares (2010) citados por Santos (2020, p. 35) referem que a aprendizagem pelo lúdico é importantíssima e que

através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa.

Este contexto permitiu-me ainda compreender que o contacto com a natureza é privilegiado. A instituição tinha acesso a uma mata que se encontrava bastante perto da mesma e havia a possibilidade de os alunos realizarem atividades lá sempre que



Figura 27 - Alunos a estudar os acontecimentos partindo dos materiais que recolheram na mata

planeadas e preparadas com antecedência. Foram várias as vezes que planifiquei atividades na mata, porém nunca se realizaram, devido aos acasos que foram acontecendo e que eram incontroláveis por mim. Num dos dias, não era permitido ir para a mata, então dirigimo-nos até uma “fazenda” que existia pertíssimo da instituição e lá os alunos apanharam todos

os materiais naturais de que precisavam para realizar a atividade. Além da atividade ser dinâmica e motivante para os alunos, os materiais naturais e o contacto com a natureza que

os alunos tiveram foi importante para que estes desenvolvessem várias competências,

nomeadamente, o respeito pela natureza e o sentido de responsabilidade. Neste sentido, considero que, no futuro, tentarei fazer mais atividades na natureza, visto que desenvolvem diversas competências e permitem que os alunos criem laços fortes com estes locais, se sintam calmos e protetores da natureza. De acordo com Caride & Meira (2004) citado por Cruz (2007, p. 36),

a educação pode e deve contribuir para promover “valores, atitudes, comportamentos, etc.” em pessoas ou até colectividades sociais, ao longo de todo o seu ciclo vital, encarando “o meio ambiente como um bem a preservar ou a melhorar”. Nessa linha de pensamento, entendem que a educação se deve estender da infância até à velhice, com a necessidade de caminhar “para uma sociedade ética e ecologicamente responsável, devendo constituir, a educação para a natureza ou para uma sociedade sustentável a via em que discorrem estes enquadramentos”.

É de mencionar que todas as atividades que realizei e todos os espaços que utilizei para tal foram pensados, refletidos e, no fim, escolhidos com um objetivo. Ou seja, escolhia o local da atividade de acordo com a essência da mesma, nunca indo para um local por mero acaso. Tentava sempre seleccionar o local que mais se adequava ao que pretendia explorar e de acordo com os materiais que necessitava também. Tentava diversificar os espaços de atuação tanto quanto a tipologia das atividades, como por exemplo, quando fomos cozinhar, utilizei um local próximo da cozinha, quando precisei de utilizar livros dirigimo-nos para a biblioteca, entre outros momentos.

Em suma, é de mencionar que este contexto em que estive é completamente diferente do contexto público que frequentei no semestre anterior sendo, por isso, as oportunidades e as possibilidades também diferentes. Embora nos dois contextos tenha sempre tentado fazer o melhor pelos alunos, a título de exemplo, implementar a diferenciação pedagógica, privilegiar as ideias dos alunos, realizar atividades dinâmicas, considero que durante esta PP se tornou bastante mais fácil realizar todos estes aspetos que vão ao encontro do que considero ser o foco da educação. Esta facilidade devia-se ao facto de a essência da instituição ser, como já mencionado, respeitar o aluno, no seu ritmo e nas suas precisões, e, por esse motivo, o professor ter poder para gerir muitos aspetos e decidir quais os métodos que utiliza e as adaptações que faz nas suas intervenções junto dos alunos, desde que bem fundamentadas e benéficas para eles. Neste contexto, ainda tinha oportunidade de abandonar, em parte ou totalmente, a planificação para seguir os interesses e as necessidades dos alunos naquele mesmo momento, enquanto na primeira

experiência em 1.º CEB isso não aconteceu, visto que tinha sempre de cumprir a planificação, tendo oportunidade para pequenas alterações, mas nunca desviando dos conteúdos que tinham de ser abordados, mesmo que os alunos não estivessem predispostos para tal atividade. Também a gestão das atividades e dos horários era mais flexível no privado, visto que era possível alterar tudo o que considerava necessário em prol do bem-estar das crianças. Tal não acontecia no contexto público visto ter de cumprir o plano da docente.

É de mencionar que mesmo tendo a facilidade em alterar as diversas atividades, era necessário que, enquanto mestranda responsável pelo grupo, fizesse uma boa gestão do tempo, conseguindo gerir toda a atividade com início, meio e fim no tempo que tínhamos disponível. Esta gestão era bastante complexa devido a todos os entraves que podiam acontecer, como por exemplo, uma interrupção por algum membro da comunidade educativa para tratar de diversos assuntos, uma discussão sobre algum tema que tenha surgido no intervalo ou na sala de aula, entre outros aspetos. No início esta gestão era bastante complexa para mim, porém, consegui compreender como é que devia reagir ao longo das conversas e em que momentos é que devia intervir e interligar com o que pretendia abordar no momento, levando a que os alunos se sentissem escutados e integrados, mas que não perdessem o foco de aprendizagem. Deste modo, fui conseguindo evoluir neste aspeto e aprendendo a rentabilizar o tempo com os alunos e a fazer com que alguns dos conteúdos que abordaram se unissem e fizessem mais sentido para eles.

4.2. PROFESSORA QUE PRETENDO SER...

Em suma, é de mencionar que ao longo das PP's que fomos vivenciando fui formando a Educadora/Professora que pretendo ser. Enquanto Educadora/Professora pretendo ser uma pessoa que transmite calma aos alunos, mas que, ao mesmo tempo, pretende ser firme e capaz de gerir o grupo, sendo que esta gestão será feita de um modo calmo e sereno. Pretendo ainda ser a docente que escuta os alunos e que prepara o seu dia a dia através das necessidades e curiosidades que os alunos demonstram. O aluno será respeitado na íntegra e terá permissão para realizar diversas experiências, de modo a explorar o mundo que o rodeia e, desse modo, a testar alguns limites dos materiais e dele próprio. As atividades que surgirão na minha sala, além de partirem do interesse

dos alunos, serão atividades motivantes e dinâmicas para que estes possam aprender motivados e envolvidos.

É ainda de mencionar que esta experiência que tive em que os alunos não possuíam um manual e não se guiavam por lá foi bastante motivadora e influenciadora para me levar a refletir sobre a importância dos mesmos e assimilar que os manuais não são bens essenciais dentro de uma sala de aula. Afirmo isto porque compreendi que, adotando um manual para toda a turma, todos têm de seguir o mesmo modelo, ler a mesma descrição dos conteúdos e fazer os mesmos exercícios. Como os alunos são todos diferentes e cada um tem o seu nível de aprendizagem, deduzi que este método não é o mais adequado à realidade do sistema educativo. Em alternativa a esta situação, percebi que é possível, em conjunto com os alunos, criar o próprio manual, tendo a possibilidade de os alunos escreverem as suas definições e os assuntos mais importantes do modo mais fácil para eles mesmos compreenderem. Neste sentido, também os exercícios ou as tarefas que os alunos realizarão serão pensados e preparados exclusivamente para aquele grupo de alunos ou para cada aluno em particular. Assim sendo, e depois dos momentos de reflexão sobre este aspeto, é de mencionar que os manuais não se adequam ao grupo de alunos nem ao aluno de modo individual, sendo ideal, por este motivo, o aluno criar o seu próprio manual ou o seu caderno de estudo, onde se inclui todas as explicações dos conteúdos abordados. Porém, como é do conhecimento comum, os manuais são adotados em imensas escolas e, por isso, os professores quase se sentem obrigados a utilizá-los. Nestes casos, cabe ao docente ser crítico, selecionar a informação e os exercícios que se adequam aos alunos, sendo, assim, capaz de identificar os aspetos negativos de cada atividade e enriquecendo com outras atividades para tornar a aprendizagem mais sólida.

Ainda é de mencionar que pretendo ser uma Educadora/Professora que estabelecerá regras, em conjunto com os alunos e que será firme sempre que o momento o exija, porém, simultaneamente, serei a pessoa que os acompanha em todos os momentos, que os conforta e dá mimo nos momentos difíceis e os parabeniza nas suas conquistas e vitórias.

Todo este percurso me permitiu crescer enquanto pessoa, enquanto profissional e acima de tudo refletir sobre a pessoa e a profissional que pretendo ser no futuro. Este trilha fez-me compreender que o professor é um exemplo para a sua turma e que deve tentar desde logo ter a confiança da mesma e estabelecer uma ligação positiva e consistente

com ela, visto que apenas com esta ponte bem estabelecida se consegue passar aos restantes passos.

(...) é de referir que cresci muito enquanto pessoa e futura profissional nesta Prática Pedagógica (PP). Nela, consegui compreender que os meus preconceitos sobre o Ensino em 1.º Ciclo são possíveis e que dão frutos, ou seja, tal como já referi noutras reflexões, concordo muitíssimo com este método e creio que, quando bem gerido, promove imensas aprendizagens. Aqui compreendi que podemos ter imensas atividades dinâmicas e divertidas, desde que depois também haja o momento de consolidação e de retirar todas as dúvidas existentes. É de mencionar que embora este método não seja utilizado na maioria dos locais para onde possamos exercer, podemos retirar várias aprendizagens dele, nomeadamente que, a aprendizagem através de um modo dinâmico resulta e que motiva e envolve muito os alunos. Sendo também este aspeto que quero reter para a minha vida profissional, para que consiga motivar os meus alunos e fazer com que aprendam num ambiente feliz e estimulante. (Reflexão individual 12 – 15.^a semana – ver anexo VII).

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. INTRODUÇÃO À DIMENSÃO INVESTIGATIVA

O presente estudo surgiu no seguimento da unidade curricular de PP em contexto de Educação de Infância nomeadamente Jardim de Infância, que se insere no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo de 2020/2021. Esta PP foi realizada num JI da rede pública, nos arredores da cidade de Leiria. Esta sala contava com 22 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

O presente estudo desencadeou-se, essencialmente, por dois motivos que apresento seguidamente. Ao longo da observação, compreendi que as crianças demonstravam interesse na separação dos resíduos, uma vez que, todos os dias, estas questionavam os adultos relativamente ao local onde teriam de colocar os resíduos que restavam após os lanches (pacotes de leite, embalagens de bolachas ou de *croissants...*), sendo este o primeiro motivo para a realização desta investigação. Como segunda causa, indico o facto da sala de JI onde me encontrava pertencer a uma Eco-Escola. Dadas as condições da escola e os interesses das crianças, considerei pertinente desenvolver uma investigação na problemática da educação ambiental.

Aliado a estes motivos também é de referir que, em contexto de creche, realizei um pequeno ensaio investigativo nesta área, que me aliciou e deixou imensamente curiosa para realizar esta investigação.

Como é do conhecimento comum, todos os membros da sociedade devem contribuir para que se alcance o desenvolvimento sustentável (DS) e, tal como referido pela Organização das Nações Unidas para a Educação (2017, p. 7),

todas as instituições de educação – desde a educação pré-escolar até a educação superior e a educação não formal e informal – podem e devem considerar como sua responsabilidade trabalhar intensamente com questões de desenvolvimento sustentável e promover o desenvolvimento de competências de sustentabilidade.

Uma das opções que devemos tomar para que haja um desenvolvimento sustentável é precisamente travar a poluição no mundo, de modo a evitar que esta degrade o nosso planeta. Isto só é possível se todos concedermos o nosso contributo e para tal é

necessário consciencializar desde cedo o ser humano destas situações para que consigamos inverter o ciclo.

Tal como referido pela Organização das Nações Unidas para a Educação (2017, p. 7), todas as faixas etárias contam para ajudar na resolução deste problema e para isso necessitam de ser consciencializadas. Assim, há a necessidade de criar “contextos de ensino e aprendizagem interativos e centrados no educando”, para que estes vivenciem as situações e as solucionem. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação (2017, p. 7) “Apenas essas abordagens pedagógicas tornam possível o desenvolvimento das principais competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.”.

Deste modo é muito importante começar a executar estas práticas desde o JI, visto que as crianças são o nosso futuro e se estas compreenderem a importância da utilização destas práticas, podem começar a adotá-las, desde já, e a consciencializar os seus familiares e outras pessoas. Ao abordarmos este tema com as crianças pretendemos “tornar o indivíduo capaz de adotar práticas e comportamentos que o possibilitem para uma intervenção, individual ou em cooperação com o Outro” (Farraria, 2020, p. 8).

Devido à pertinência do tema e, como referido anteriormente, ao facto deste JI integrar numa Eco-Escola e destas crianças demonstrarem interesse nestes temas, considerei que seria pertinente implementar uma sequência didática, com este grupo de crianças que visasse a separação dos resíduos e a consciencialização ambiental das mesmas e, no final, faria a ponte entre o início e a conclusão para que conseguisse perceber o impacto da mesma.

Para isso, primeiramente, realizei um diagnóstico do modo como as crianças faziam a separação e, no final da sequência, constatei se as crianças efetuaram e integraram as aprendizagens vivenciadas. Também as ideias que as crianças traziam consigo, relativamente à poluição e às ações do Homem para com a natureza foram discutidas em grupo.

1.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DO ESTUDO

No seguimento de tudo o que foi supramencionado, surgiu a pergunta de partida “Qual o impacto que a sequência didática tem no grupo de crianças em JI?”.

Partindo desta questão, tracei diversos objetivos para compreender qual o impacto da sequência didática junto daquele grupo de crianças. Esses objetivos foram os seguintes:

- i) Conhecer as ideias das crianças sobre a separação do lixo e o impacto das nossas ações na natureza.
- ii) Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.
- iii) Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
- iv) Perceber a perspectiva dos pais relativamente à separação dos resíduos.
- v) Refletir sobre o impacto da sequência didática implementada com o grupo de crianças de JI.

Este segundo capítulo referente à dimensão investigativa está dividido em três subcapítulos: o enquadramento teórico, a metodologia de investigação e a apresentação e discussão dos dados. No que concerne ao referente teórico, este está dividido em 3 pontos: o primeiro aborda o desenvolvimento sustentável e a educação para o desenvolvimento sustentável, desde o surgimento até à atualidade; o segundo remete-nos para a educação ambiental; por último, o terceiro aprofunda o modo como os documentos curriculares promovem o desenvolvimento da consciência ambiental das crianças e o papel do educador nesse processo. No segundo subcapítulo surgem as opções metodológicas que foram tomadas, o contexto do estudo, a apresentação da intervenção pedagógica, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de tratamento de dados. Por fim, surge a apresentação e a discussão dos dados.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

2.1.1. O QUE É? – ORIGEM E EVOLUÇÃO

Desenvolvimento sustentável (DS) é algo muito referido nas conversas atuais, dado que há a necessidade deste se tornar conhecido por todos visto ser uma prioridade para a nossa sociedade. Porém, este conceito foi sofrendo alterações e nem sempre foi conhecido como é atualmente. Por esse motivo, vamos recuar ao primeiro momento em que se falou neste termo.

Este conceito surgiu, pela primeira vez, na Conferência de Estocolmo em 1972 proporcionada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Segundo Monteiro (2015), esta conferência foi levada a cabo com o intuito de abordar apenas o ambiente, todavia levantaram-se outros assuntos, tais como a pobreza e outros problemas relacionados com o desenvolvimento dos países. Desta conferência surgiu a Declaração das Nações Unidas em Meio Ambiente Humano que alertava para a “questão da capacidade de resposta do Planeta ao modelo de desenvolvimento e alertava-se para as desigualdades que se faziam sentir” (Fonseca & Skapinakis, 2010, p. 35).

Como a declaração acima mencionada não foi suficiente para resolver as dificuldades encontradas, mais tarde, em 1983, a ONU criou a Comissão das Nações Unidas em Meio Ambiente e Desenvolvimento com o propósito desta realizar um estudo. Passados quatro anos, em 1987, esta publicou o resultado do seu estudo, reconhecido como Relatório *Brundtland* intitulado por “Nosso Futuro Comum”. (Monteiro, 2015) Neste sentido, “o relatório elaborou o conceito de desenvolvimento sustentável, o conceito que deve servir de orientação, de guia, de princípio norteador a todo o processo de mudança e estabelecimento de um novo paradigma de desenvolvimento” (Monteiro, 2015, p. 10).

De acordo com o relatório, local onde o conceito de DS é definido pela primeira vez, DS é o que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1987 citado por Monteiro, 2015, p. 10).

Neste mesmo ano, ainda se realizou a Conferência de Moscovo, sendo que o principal objetivo foi “procurar novas estratégias internacionais de ação em matéria de educação e formação ambientais, que respondessem aos desafios da década de 90” (Matos et al., 2016, p. 15).

A noção de DS foi introduzida no quadro normativo português, nesse mesmo ano, “com a aprovação da primeira Lei de Bases do Ambiente (Lei n.º 11/87, de 7 de Abril)” (Cravo, 2018, p. 3). O conceito que foi publicado intitulava-se como Desenvolvimento Auto-sustentado, contudo mencionava que os recursos se deviam utilizar de forma sustentada e refletida (Lei n.º 11/87, de 7 de abril).

Em 2000, a ONU homologou a Declaração do Milénio com o intuito de corresponder às necessidades da humanidade. Nesta declaração foram explicitados oito Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) que se deveriam ir cumprindo ao longo dos 15 anos seguintes. Observando o objetivo número 7 é perceptível que “as questões ambientais não são esquecidas: «Garantir a sustentabilidade ambiental»” (Pedroso, 2018).

Decorridos dois anos, em 2002, adveio a Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável, em Joanesburgo, “que contou com representantes de governos de mais de 150 países”, onde surgiram novos documentos oficiais (Matos et al., 2016, p. 8).

Além de conhecermos a definição de DS, cimentando-nos na UNESCO (2005) citado por Pereira (2020, p. 5), clarificamos que este conceito engloba três aspetos distintos:

Sociedade – compreender as instituições e o papel que estas têm na mudança, desenvolvimento, sistemas democráticos e participativos;

[Meio] Ambiente – consciência dos recursos e dos efeitos que as ações e decisões humanas têm no ambiente;

Economia: consciência da diferença entre os limites e o potencial crescimento económico, e os impactos que estes trazem para a sociedade e o meio ambiente.

Em 2005 surgiu a instituição da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável com o propósito de abordar o DS e todos os aspetos inerentes a este termo ao longo da aprendizagem, de modo que se observem mudanças e alterações nos

comportamentos dos alunos e famílias, para que sejam mais sustentáveis. A partir deste momento, a pertinência do papel da educação foi valorizada para a promoção do DS (Pedroso, 2018).

Posteriormente, em 2012, a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a *Rio+20*, onde se pretendia a “renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, através da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas em conferencias anteriores sobre o assunto, bem como, o tratamento de temas novos e emergentes.” (Pedroso, 2018, p. 8).

Recentemente, em 2015, foi homologada, na cimeira na sede da ONU, a resolução das Nações Unidas – *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Porém, esta passou a vigorar em janeiro de 2016 e é composta por 17 objetivos, que se dividem em 169 metas. “Sete destes objetivos relacionam-se diretamente com questões ambientais: 6 – Água e saneamento potável; 7 – Energias renováveis e acessíveis; 11 – Cidades e comunidades sustentáveis; 13 – Ação climática; 14 – Proteger a vida marítima e 15 – Proteger a vida terrestre” (Pedroso, 2018, p. 8).

A Agenda 2030, como também pode ser designado o documento supracitado surge como sustento e como aprendizagem da aplicação dos 8 objetivos do Milénio anteriormente referidos. Esta Agenda 2030 é consequência da união e esforço de todos os governos e cidadãos do mundo “para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas” (Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, s. d.). Os 17 objetivos nela incutidos são “a visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos e “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta” (Nações Unidas, s. d.).



Figura 28 - 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

Assim, é de fácil percepção que é urgente que o mundo encontre um trilha para que haja um equilíbrio entre os recursos existentes no planeta e os que os seres humanos consomem, para que esses recursos não se esgotem, visto que apenas desse modo garantimos um futuro promissor ao nosso planeta e asseguramos que haja futuras gerações. Neste sentido, é fulcral que os cidadãos sejam responsáveis e tomem consciência de que o seu papel nesse processo é definitivo, sendo por isso essencial que, cada cidadão, viva a sua vida de um modo sustentável (Pedroso, 2018).

2.1.2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Com base em todos os aspetos supracitados relativamente ao DS, surge a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) que “significa uma educação permanente com vista à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, económicos e ambientais que afetam suas condições de vida” (UNESCO, 2009, p. 5).

A EDS é fundamental para que se atinjam os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), visto que apenas quando se educa neste sentido é que se conseguem alcançar as metas estabelecidas. É pertinente que as crianças e os adultos possuam competências e conhecimentos suficiente para que consigam alterar os seus hábitos, a todos os níveis, e ainda influenciar os que os rodeiam, de modo que, em conjunto, se consigam cumprir os objetivos propostos.

Embora ninguém possa antecipar o futuro e saber o que este nos reserva, temos noção de que é essencial que se comece, desde já, a promover o respeito pelo património natural, formando cidadãos capazes de tomar decisões e de proteger a natureza e o ambiente, garantindo assim condições para as futuras gerações. Para isso, sabemos que todos os recursos humanos e materiais utilizados ao longo das atividades devem incutir esta proteção e este desejo de cuidar do ambiente.

Tal como mencionado anteriormente, existem 3 pilares base no DS, pelo que além da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, deparamo-nos também com a Educação Ambiental. Neste seguimento, iremos, em seguida conhecer mais aprofundadamente esse conceito.

2.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Primeiramente, torna-se necessária uma pequena contextualização relativa ao aparecimento deste conceito.

Num primeiro momento, é de mencionar que a Conferência de Estocolmo, que decorreu em 1972, foi um marco importante para a Educação Ambiental (EA), visto que esta referiu que as questões ambientais devem ser incluídas na educação e que essa deve ser direcionada não só aos mais jovens, mas também aos adultos, para que se produzam “as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido da sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do ambiente” (Declaração de Estocolmo, 1972). Esta conferência iniciou no dia 5 de junho do mesmo ano e, por esse motivo, este é o Dia Mundial do Ambiente (Pedroso, 2018).

Passados 3 anos, em 1975, sob defesa da UNESCO e do Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA), decorreu a Conferência de Belgrado, que estruturou o conceito de EA, referindo que este é um

processo permanente e participativo de explicitação de valores, instrução sobre problemas específicos relacionados com a gestão do Ambiente, formação de conceitos e aquisição de competências que motivem o comportamento da sua preservação e melhoria, quer apontando a formação da população mundial, como desiderato último (Estratégia Nacional de Educação Ambiental, s. d.).

Em 1977, através da Declaração de Tbilissi, foram delineadas metas e foram revistas as diversas vertentes da EA, assim como os métodos mais adequados nos planos nacional e internacional. No ano de 1986, cria-se o Instituto Nacional do Ambiente e na Lei de Bases do Sistema Educativo, existiu uma preocupação da introdução da educação ambiental nos novos objetivos referentes ao ensino dos alunos, sendo este vasto a todos os níveis escolares (Estratégia Nacional de Educação Ambiental, s. d.).

Posteriormente, em 1992, despontou a segunda Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento, que ficou apelidada como Conferência do Rio (1992). Dos temas debatidos nesta conferência, provieram vários documentos importantes, tais como, a Declaração do Rio em Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Agenda 21 (Cupeto et al., 2007).

Mais tarde, em 1995, surgiu, em Portugal, o 1.º Plano Nacional de Política do Ambiente e no ano seguinte surgiu o Programa Eco-Escolas. No ano de 1997 existiu uma conferência que legitimou “a educação ambiental como investimento para um mundo durável” (Pedroso, 2018, p. 7).

Em 2007, através da 4.ª Conferência Internacional de educação ambiental que culminou com a “Declaração de Ahmedabad 2007 – *Uma chamada para ação. Educação para a vida: a vida pela educação.*”, onde o papel da educação foi enaltecido como algo que consegue auxiliar as “mudanças globais que se requerem de modo a preservar o ambiente, promover uma sociedade mais justa, prevenir e resolver conflitos, respeitar a diversidade cultural” (Pedroso, 2018, p. 8).

Mais tarde, a Comissão Europeia decidiu criar uma estratégia de crescimento até 2020, tendo como ambição a criação de uma administração inteligente, sustentável e inclusiva. Sendo, mais recente, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que já foram mencionados anteriormente, mas que são comuns a esta temática (Estratégia Nacional de Educação Ambiental, s. d.).

A EA consiste num processo de formação contínua onde todos os conhecimentos adquiridos incentivam e motivam a responsabilidade de existirem comportamentos que conservem e defendam o meio ambiente, de modo a solucionar os problemas ambientais existentes e a evitar que se repitam no futuro.

Esta não é uma nova disciplina a introduzir nos contextos escolares, mas sim fazer uma junção das várias componentes, pressupondo uma educação interdisciplinar, pois só juntando todas as áreas é que se torna possível compreender os fenómenos existentes, as causas e as suas soluções.

A Educação Ambiental é uma educação para a responsabilidade perante as futuras gerações, as diferentes formas de vida e a Terra em si mesma. Desta forma, colocam-se a esta área educativa metas ambiciosas apoiadas na ideia de que o ser humano deve procurar o bem nas suas acções (...) Para tal é necessário imprimir mudanças tanto a nível pessoal como social, uma vez que o surgimento dos problemas decorre dos comportamentos individuais bem como das estruturas e estilos de vida na nossa sociedade. (Almeida, 2002, p. 21)

As questões ambientais estão presentes todos os dias nas nossas vidas e a “Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental” (Ventura e Souza, 2010 citado por Roos & Becker, 2012, p. 861).

Podemos afirmar que tudo no nosso planeta deve ser respeitado. Para isso, todos os aspetos devem ser bem planeados e reconhecidos, de modo que se consiga ter uma vida digna em todos os aspetos, e, simultaneamente, sustentável.

“O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e a formação devem ser reconhecidos como processos pelos quais os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade da população em abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento” (Nações Unidas, 1992 citado por UNESCO, 2016, p. 36).

A escola é um local onde se socializa e é um contexto privilegiado para trespassar alguns conceitos ou normas, visto que é um local onde, geralmente, se aceita e valoriza o que esta incute nos seus alunos. Portanto, comportamentos que valorizem o ambiente podem ser adquiridos e devem ser praticados nas escolas. Deste modo, contribui-se para a formação de cidadãos com sentido de responsabilidade pelo ambiente. “Assim, a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada criança, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.” (Roos & Becker, 2012, p. 861).

Dada a pertinência desta temática, a escola tem a responsabilidade de fornecer métodos que permitam aos alunos reconhecer os fenómenos naturais, as ações que os homens cometem e as consequências dessas mesmas ações para os humanos e para o restante planeta. Assim, é fulcral que os alunos desenvolvam as suas capacidades e se tornem adultos responsáveis e sustentáveis (Roos & Becker, 2012).

Como as crianças são os seres humanos mais novos e, regra geral, aqueles que vão ter mais tempo para participar ativamente, transmitir e incentivar a mudança nos cidadãos que os rodeiam, um dos objetivos até 2030 é que todos os alunos atinjam conhecimentos e competências essenciais para promover os hábitos de vida sustentáveis. Neste sentido, é de mencionar que as práticas, desde o JI, devem ir ao encontro deste desenvolvimento

da consciência ambiental, de modo a cativar as crianças e incentivá-las a terem estas preocupações desde cedo e, posteriormente, a partilhá-las com os seus familiares (Folque et al., 2017).

Cruzando os conteúdos ambientais com todas as restantes áreas que as crianças abordam faz com que as aprendizagens se tornem mais contextualizadas. Desse modo, as crianças compreendem com mais facilidade a relação existente entre todos os aspetos e a conceber uma perspetiva holística relativamente ao mundo em que habitam. Portanto, e como já foi mencionado, este conceito deve ser abordado de um modo sistemático e transversal a todas as áreas e níveis de ensino. Sendo a EA algo recorrente em todas as áreas e atividades escolares, é possível que outros membros da comunidade educativa e da sociedade se integrem nessas atividades e assim dissemina-se a informação relativa a este conceito, proporcionando a que mais pessoas fiquem sensibilizadas e informadas (Roos & Becker, 2012).

Além do mais, considerando que as crianças são o futuro do nosso planeta e que, por isso, têm de ser bem preparadas para tal, é importante que tenham acesso à informação necessária relativamente à EA, tanto a nível de comunicação social como em diversas instituições e na escola. Estas informações são pertinentes para que as crianças compreendam, desde pequenas, a importância do nosso planeta e as ações que não devemos ter para que este não se degrade, apreendendo formas de tornar a sua vida mais sustentável (Maia & Machado, 2016).

Desde o surgimento da EA e ao longo da sua evolução foram-se formando os objetivos deste mesmo conceito. Os objetivos da EA foram definidos pela UNESCO e são os seguintes:

Consciencialização: processo de sensibilização para as questões do ambiente e da utilização e gestão dos recursos;

Aquisição de conhecimentos: processo conducente ao domínio de conceitos tendo em vista a compreensão dos sistemas globais, dos seus problemas e da responsabilidade da Humanidade no surgimento desses mesmos problemas;

Mudança de atitudes: promoção da sua aquisição de valores sociais e de interesse pelo ambiente que motivem para a participação activa na protecção e melhoria do ambiente, pressupondo uma gestão e utilização racional dos recursos;

Capacidade de avaliação: avaliação das medidas tomadas e de programas educativos em matéria de ambiente;

Participação: desenvolvimento do sentido de responsabilidade perante o ambiente a fim de que sejam tomadas medidas para a resolução dos problemas.

Giordan & Martinand (1992) citados por Almeida (2020, pp. 23-24)

Para cumprir estes objetivos com eficácia, há necessidade de ter diversas capacidades para que se consiga resolver um problema ambiental, e, simultaneamente, competência para tal. Esta competência designa-se de Literacia Ambiental (LA) e, segundo a UNESCO (1990) citado por Moreno & Mafra (2019, p. 67), LA é “uma educação funcional básica para todos, que lhes proporciona os conhecimentos elementares, aptidões e motivos, para fazer face às necessidades ambientais e contribuir para o desenvolvimento sustentável”. Esta definição foi evoluindo e Roth (1992) citado por Almeida (2002, p. 24), distinguiu três níveis de LA:

Nominal – início do desenvolvimento da consciência e sensibilidade para com os problemas ambientais juntamente com a aquisição de conceitos básicos;

Funcional – maior grau de conhecimento e compreensão dos problemas influencia as capacidades de analisar, sintetizar e avaliar informação, o que se reflecte em algum investimento pessoal para alterar as situações;

Operacional – investimento pessoal muito forte tanto em ações preventivas como na busca de soluções para os problemas ambientais locais e globais.

Deste modo, é esperado que os alunos se envolvam em atividades e projetos de EA para que consigam progredir no seu nível de LA, esperando-se que os alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, atinjam o nível operacional, para que consigam agir e, participar ativamente, na mudança que tanto se anseia.

Uma pessoa dotada de LA, não é apenas aquela que sabe muito sobre temas ambientais, mas sim o ser humano que será “dotado de capacidade de análise, interpretação, síntese e avaliação da informação disponibilizada, bem como de tomada de decisão, responsabilidade e motivação para desenvolver atividades, quer pessoais quer coletivas, no âmbito do ambiente” (Azeiteiro et al., 2007 citado por Moreno & Mafra, 2019, p. 69).

É de mencionar que as crianças não devem desenvolver apenas competências para a ação, porém esse momento é deveras importante porque assim o aluno torna-se autónomo, visto que adquire capacidade de pesquisa de informações, de alteração de atitudes, de construir uma posição perante as ideias que lhe são apresentadas e ainda de ganhar tolerância para ouvir as opiniões diferentes das suas (Almeida, 2002).

Neste sentido, segundo alguns autores podemos afirmar que existem dois tipos de abordar a EA: a passiva e a ativa. Estas nomenclaturas surgem porque muitos autores excluem algumas atividades ou projetos que se prendem com momentos mais simples e de consciencialização, tais como, a realização de percursos pedestres. Porém, além desta atividade beneficiar a consciencialização das crianças e a obtenção de conhecimento, implicitamente também se adquirem algumas competências e permite que as crianças repensem algumas atitudes e, conseqüentemente, as alterem. Estas atividades nomeiam-se de EA passiva (Almeida, 2002). Enquanto a EA ativa considera as participações em projetos que privilegiem a ação, de modo que o aluno não fique apenas na consciencialização e no pensamento de melhorar, mas que concretize logo, podendo assim trabalhar e tentar soluções para terminar com um problema ambiental.

2.3. OS DOCUMENTOS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DAS CRIANÇAS

Tal como referido anteriormente, um dos principais objetivos da Humanidade é preservar o ambiente e garantir que o mundo como o conhecemos continue nas gerações que se seguem.

O objetivo da Educação Ambiental para a Sustentabilidade consiste na promoção de valores, na mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais. Para o efeito, pretende-se que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente (DGE, s.d.).

De modo a alcançar os objetivos pretendidos, atualmente, a Direção-Geral da Educação disponibiliza vários documentos direcionados aos docentes, para que estes possuam ferramentas para implementar atividades e projetos que visem estes temas.

É de mencionar que a importância dos valores da cidadania está mencionada nos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se refere que o sistema educativo está concebido para “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 4)

Os princípios definidos, ao longo do tempo, foram sendo introduzidos no currículo e assim permaneceram até hoje, de forma integrada e regularizada.

O ambiente era um tema que pertencia ao plano de todas as disciplinas, porém, na maioria das vezes, não era abordado da forma pretendida. Mais tarde, nas designadas Área Escola e Atividades de Complemento Curricular, foram integrados projetos e atividades que promoviam a Educação Ambiental.

Algumas evoluções foram ocorrendo e em 1997, surgiram as Orientações Curriculares da Educação de Infância (OCEPE), que de entre as várias áreas de conteúdo que possuía, incluía a Área do Conhecimento do Mundo, onde se encontram imensas diretrizes de como providenciar atividades com intencionalidades ligadas às ciências e, consecutivamente, com temas baseados no ambiente. Esta é uma área que pretende “a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia.” (Silva et. al, 2016, p. 6). Esta área ainda pretende que a criança desenvolva atitudes positivas para com as outras pessoas e ainda o estabelecimento de uma ligação forte e respeitosa para com o ambiente, compreendendo-se neste aspeto a interligação entre esta e a Formação Pessoal e Social. É pretendido que as crianças vão explorando o mundo que as rodeia, ao longo das suas experiências e vivências. Com estes momentos, as crianças compreendem a importância das atitudes que têm perante a natureza, tendo assim a perceção do efeito dessas

mesmas atitudes no ambiente (Silva et. al, 2016). De modo a corroborar estas ideias, encontramos em baixo um excerto das OCEPE, retirado da página 85:

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. Uma abordagem, contextualizada e desafiadora ao Conhecimento do Mundo, vai facilitar o desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade. Promovem-se assim valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.

A abordagem do Conhecimento do Mundo parte do que as crianças já sabem e aprendem nos contextos em que vivem. A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes. De facto, hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e

Figura 29 - Excerto das OCEPE

Ainda nas OCEPE, ao observar as aprendizagens que o educador deve promover podemos observar, na página 91 e 92:

Aprendizagens a promover:

- *Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente.*

Figura 30 - Excerto OCEPE

Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:

- *Demonstra, no quotidiano, preocupações com o meio ambiente (apanhar lixo do chão, fechar as torneiras, apagar as luzes, etc.)*

Figura 31 - Excerto OCEPE

Nesse sentido, é de mencionar que é pertinente e essencial abordar e consciencializar as crianças, para que seja possível que estas demonstrem os comportamentos e as preocupações que são referidas nas orientações e cumpram o que está referido na segunda secção.

Além das OCEPE, podemos considerar como documento orientador o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade que tem como objetivo

que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções,

competências estas consideradas fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas, numa sociedade democrática, face aos efeitos das atividades humanas sobre o ambiente (Pedroso, 2018, p. 5).

É de mencionar que os diversos domínios de Educação para a Cidadania encontram-se divididos em três grupos. O primeiro grupo tem de ser abordado desde o pré-escolar até ao final do ensino obrigatório porque tem noções que são transversais e essenciais. Este grupo inclui a Educação Ambiental e para isso rege-se pelo documento acima mencionado. Neste documento são mencionados todos os objetivos a cumprir nestas temáticas, incluindo também os descritores de desempenho dos alunos. Deste modo, este documento ajuda a proporcionar experiências às crianças que as levem a desenvolver a sua consciência ambiental (Pedroso, 2018). Para a Educação Pré-Escolar, este referencial sugere que se aborde imensas temáticas, sendo que as mais direcionadas a esta investigação são as seguintes:

B - Ética e Cidadania	• Compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade	X	X	X	X	X
	• Assumir práticas de cidadania	X	X	X	X	X
A - Resíduos	• Conhecer o ciclo de vida de diferentes bens de consumo	X	X	X	X	X
	• Incorporar práticas de consumo responsável	X	X	X	X	X

Figura 32 - Excerto do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade

Além dos documentos curriculares, existem diversos projetos que são acionados nas escolas e que pretendem sensibilizar, consciencializar e levar os alunos a alteração alguns dos seus hábitos comuns, tornando-se num cidadão mais sustentável e mais predisposto para proteger a natureza e o ambiente. Apesar de existirem diversos programas e com diversas funcionalidades, opto por dar como o exemplo o Projeto Eco-Escolas, que tem como objetivo propor atividades que abonem a favor da melhoria do ambiente escolar, fazendo com que as comunidades educativas alterem, para melhor, alguns dos seus comportamentos. Estes esforços e mudanças de comportamentos são recompensados através de prémios para as escolas.

2.3.1. O PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DAS CRIANÇAS

É fundamental que o Educador se preocupe em unir todas as áreas de conteúdo, de modo que a criança se desenvolva de forma holística e também para que compreenda que as aprendizagens surgem como um todo e não de forma individual.

O Educador tem a responsabilidade de inserir a EA no dia a dia da criança, de modo que com estas vivências, os alunos adquiram um vínculo com a natureza e com o planeta e partindo disso consigam construir um sentimento de proteção para com estas e, desse modo, consiga adquirir hábitos de vida sustentáveis.

É importante que as crianças sejam expostas a projetos e a atividades que lhes permitam refletir e compreender o mundo que nos rodeia, porém, cabe ao Educador compreender o tipo de atividade/ projetos que são passíveis de ser concretizados com crianças tão pequenas. Temos ainda de reparar que para que uma pessoa compreenda, na íntegra, os problemas que assombram o nosso planeta, há a necessidade de conhecer muitos conceitos que apenas são possíveis de compreender noutras faixas etárias que não esta. Assim, torna-se pertinente que o Educador consiga selecionar problemas adequados ao grupo e à faixa etária em questão, utilizando, muitas das vezes problemas reais, para que estes consigam abordá-los com contexto, podendo assim melhorar a compreensão por parte dos alunos e aproximá-los das realidades e das respetivas formas de solucionar. “Desta forma fomenta-se o desenvolvimento integral do aluno (cognitivo e socioafetivo), ajudando a desenvolver as competências cooperativas (partilha de opiniões, tolerância e abertura) em idades que se caracterizam por um dominante egocentrismo” (Almeida, 2002, p. 44).

Embora a EA não tenha como objetivo apenas arranjar soluções para resolver determinados problemas, podemos considerar que nestas faixas etárias são essenciais. Atividades mais centradas em solucionar problemas são deveras importantes para as crianças, tais como outras mais agradáveis como é o caso das que decorrem em museus, parques naturais ou outros locais. Estas têm, na maioria das vezes, como objetivo principal a sensibilização e a compreensão do património natural e não natural. Estas ideias são fulcrais para a evolução da consciência ambiental de cada criança. Assim, é de mencionar que as atividades de EA passiva formam uma base para o

desenvolvimento da competência da ação, sendo por isso muito pertinentes desde cedo (Almeida, 2002).

Para que estas aprendizagens ocorram, o educador deve proporcionar atividades em diversos locais, em vez de as atividades se centrarem apenas num local e as crianças apenas ouvirem o que o educador diz. Os locais destas atividades devem ser diversificados e de qualidade para permitirem que o aluno problematize, reflita e ainda retire as suas próprias conclusões, podendo assim aprender e questionar relativamente ao que viu (Maia & Machado, 2016).

Em suma, é de referir que o Educador tem um grande desafio, visto que tem de repensar as suas práticas em sala de atividade para que consiga promover e desenvolver esta consciência ambiental envolvendo todas as crianças, tendo para isso de pensar num modo de participação global e ainda em como pode auxiliar estas crianças a desenvolver estas competências que são necessárias para se tornarem cidadãos sustentáveis e conscientes (Folque et al., 2017).

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1.1. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação insere-se no paradigma qualitativo, visto que, tal como referido por Fortin (1996, p. 22),

o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta a ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar.

O paradigma será qualitativo porque, como investigadora, dirigi-me ao terreno para recolher a informação e compreender o ponto de vista das crianças relativamente às suas conceções sobre as ações que o Homem exerce para com a natureza e sobre a separação dos resíduos antes e depois da implementação das atividades. Depois, analisei, de modo imparcial e interpretativo, os dados recolhidos, de modo a obter a descrição e análise das observações, dos registos, das ideias e das ações das crianças.

O presente estudo assume-se como estudo de caso, uma vez que se pretende estudar aprofundadamente uma realidade da sala do jardim de infância. Tal como refere André (2013, p. 97), os estudos de caso

podem ser usados em (...) pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Neste estudo, detive um papel ativo, estando constantemente a intervir no contexto que estava a investigar, o que, segundo Demo citado por Dias (2009, p. 83), “o relacionamento entre o investigador e o investigado quase se identificam, os dois têm papéis essenciais neste tipo de investigação.”.

3.2. CONTEXTO DE ESTUDO

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO DO ESTUDO

Esta investigação decorreu num JI público, no concelho de Leiria. A sala denominava-se de “Sala B2” e acolhia 22 crianças. Esta continha um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre 4 e 6 anos de idade. A sala dividia-se em áreas (tapete, biblioteca, casinha, garagem e jogos de construção, computador, pinturas, mesas e jogos de mesa). Esta sala, contava com uma Educadora de Infância e com uma Auxiliar de Ação Educativa.

Em geral, este grupo era autónomo a todos os níveis (higiene, alimentação, ...). Estas crianças eram muito curiosas e interessadas relativamente a tudo o que observavam ou escutavam. Como as idades eram distintas, é de referir que o tempo de concentração das crianças mais velhas era bastante maior do que o das mais novas. Também o nível de complexidade das atividades era diferente, dependendo, mais uma vez, da faixa etária, sendo, nos aspetos supracitados, que surgiam algumas diferenças nas atividades que propunha.

Todavia, eram mais os aspetos que uniam o grupo do que os que o separavam, podendo observar e sentir um grande nível de proteção, de compreensão e de interajuda entre todas as crianças do grupo.

A população do estudo compõe-se pelas 22 crianças da sala, sendo oito crianças do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Mais especificamente, são cinco meninos de 6 anos, quatro meninos de 5 anos, seis meninas de 5 anos, cinco meninos de 4 anos e duas meninas de 4 anos.

Nesta investigação trabalhei com o universo da população.

3.3. APRESENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A investigação partiu de uma sequência pedagógica, pensada e refletida, para compreender qual o impacto que esta teria junto das crianças.

Para tal, apresentarei aqui as atividades que constaram na sequência didática e os seus objetivos.

Tabela 1 - Sequência Pedagógica

Atividades da sequência didática	Objetivos
<p><u>Atividade de diagnóstico - Leitura da história “É só desta vez!”</u></p> <p>A primeira atividade desta sequência foi a leitura da história “É só desta vez!” e a discussão da mesma. Para esta discussão fizeram-se algumas questões orientadoras, tais como “O que se passou nesta história?” e “O que é que acham de deitar lixo no chão?”. Seguindo-se uma conversa com as crianças sobre a história, na sala de atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas.
<p><u>Atividade de diagnóstico – Será que sei separar?</u></p> <p>Para compreender se as crianças conseguem fazer, corretamente, a separação do lixo pelos diversos ecopontos, disponibilizei-lhes diversas imagens de objetos e uma folha A3 com os ecopontos.</p> <p>Durante a execução da atividade, fui retirando algumas anotações e registando algumas frases que as crianças foram dizendo. Sempre que necessários fui fazendo várias questões orientadoras para levar as crianças a refletir sobre as suas dúvidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas. - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.
<p><u>Atividade 1 - Leitura da história “Arrumado”</u></p> <p>Na quarta-feira, comecei com a leitura da história “Arrumado” e a discussão da mesma. Para esta discussão fizeram-se algumas questões orientadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas.
<p><u>Atividade 2 - Atividade com imagens</u></p> <p>Nesta atividade, mostrei às crianças diversas imagens e dei liberdade para que, quem quisesse, desse a sua opinião sobre a mesma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas.
<p><u>Atividade 3 - Leitura da história “Será o mar o meu lugar?”</u></p> <p>Outra atividade da sequência didática, passou pela leitura da história “Será o mar o meu lugar?” e pela discussão da mesma. Para esta discussão fizeram-se algumas questões orientadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas.
<p><u>Atividade 4 - Atividade de separação dos resíduos nos ecopontos da sala (com resíduos reais)</u></p> <p>Através da ajuda da imagem seguinte, os alunos realizaram a separação de resíduos (previamente selecionados e levados pelas mestrandas) nos ecopontos da sala</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.

(previamente feitos pelas crianças).	
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 5 - Atividade do elástico</u></p> <p>Inicialmente, distribui um elástico por cada aluno. Depois questionei os alunos sobre o que eles consideravam que íamos fazer com aqueles elásticos. No fim, os alunos colocaram o elástico na mão e sem utilizar a outra mão tinham de retirar o elástico da mão. Isto seria comparável ao que os peixes sofrem quando engolem o lixo que encontram no mar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar as concepções das crianças relativamente às ações humanas. - Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 6 - Atividade da pesca do lixo e da separação</u></p> <p>Na sequência da história escutada, das conversas sobre a poluição marítima e da atividade do elástico, os alunos dirigiram-se para fora da sala de atividades e encontraram dois alguidares com água, algumas representações de peixes e bastantes resíduos (para representar a poluição marítima). Os alunos foram questionados sobre o que consideravam que deviam fazer ao depararem-se com tal situação. De seguida, independentemente das suas respostas, os alunos foram levados a refletir e a retirar todos os resíduos da água e a separá-los. Como os materiais estavam molhados, optou-se, por ter um arco azul, um amarelo e um verde, que representarão os três ecopontos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos. - Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 7 - História “O pequeno Livro do Ambiente”</u></p> <p>A primeira atividade desta sequência foi a leitura da história “O pequeno Livro do Ambiente” e discussão da mesma. Para esta discussão fiz algumas questões orientadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 8 – Visualização de vídeos</u></p> <p>Os alunos visualizaram diversos vídeos sobre a separação do lixo, a reciclagem e a segunda vida dos materiais. No final de cada vídeo, os alunos comentaram cada ação visualizada, apresentando argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos. - Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 9 - Ida aos ecopontos de rua</u></p> <p>Os alunos levaram alguns resíduos que tinham dentro da sala para depositar nos ecopontos de rua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos. - Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 10 - “Xico, o campeão da reciclagem!”</u></p> <p>A primeira atividade desta sequência foi a leitura da história “Xico, o campeão da reciclagem!” e discussão da mesma. Para esta discussão fiz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.

algumas questões orientadoras.	
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 11 - Atividade “Que lixeira”</u></p> <p>Os alunos, quando regressaram do almoço, depararam-se com a sala toda coberta de resíduos que designamos de lixo. Os adultos não disseram nada, reagindo como se fosse uma surpresa. Nesse sentido, pretendia-se observar o modo como os alunos reagiam e o que fariam com os resíduos.</p>	<p>- Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.</p> <p>- Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Atividade 12 - O campo vamos limpar!</u></p> <p>No final, os alunos realizaram um jogo em que tinham de limpar todo o campo. Para isso, tinham bolas saltitonas e tinham de percorrer o campo nelas e ir levar os diversos materiais aos ecopontos.</p>	<p>- Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos.</p> <p>- Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia.</p>

A par desta sequência didática, realizei um questionário aos pais, de modo a atingir o objetivo de investigação que se prendia em perceber a perspetiva dos pais relativamente à separação dos resíduos. Ademais, é de mencionar que, de modo a ter uma maior perceção relativa ao facto de se os alunos começaram a ter estas preocupações no dia a dia, retirei algumas notas de campo enquanto as crianças brincavam e conversavam umas com as outras ou com os adultos.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Com o consentimento de todos (pais, crianças e Educadora), iniciei a recolha de dados no dia 31 de maio de 2021 e terminei no dia 8 de junho de 2021. Com os pais, este consentimento foi cedido através de uma autorização (Anexo VIII), já com as crianças e com a Educadora, esta decorreu através de uma conversa. Expliquei às crianças que iria estar a recolher dados para o estudo que estava a realizar sobre a separação do lixo e que para tal teria de tirar fotografias, fazer gravações de imagem e som e de apontamentos num caderno. Após algumas questões, por parte das mesmas, compreendi que todas estavam de acordo.

De modo a recolher os dados necessários para a investigação, utilizei a câmara fotográfica e o gravador do telemóvel para recolher fotografias, vídeos e áudios. Estes são importantes porque, segundo Bernardes (2021, p. 59), “Os registos fotográfico e videográfico possibilitam «que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184).”. Esta utilização tem o “propósito de «lembrar e estudar detalhes que

poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).” (Bernardes, 2021, p. 59).

Realizei também um inquérito por questionário aos pais (Anexo IX), através do Google Forms, que consistia, primeiramente, na caracterização dos inquiridos, posteriormente, na recolha das opiniões dos pais relativamente à separação dos resíduos nestas idades. Este questionário era composto, essencialmente, por questões de resposta fechada, tendo apenas 3 de resposta aberta. Segundo Gil (1999) citado por Chaer et al. (2011, p. 260), é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Recorri, ainda, a uma entrevista semiestruturada à Educadora (Anexo X) responsável pela sala de atividades, que foi gravada, com a sua autorização, e posteriormente transcrita. Esta entrevista inicia com a legitimação da entrevista, de seguida pretende-se a caracterização da turma no geral e de forma específica relativamente à separação do lixo. Posteriormente, compreende-se as práticas da escola e a opinião da Educadora para com este tema. Esta

proporciona uma flexibilidade à coleta de dados, assim como uma maior abertura ao entrevistado, tornando dessa forma as respostas mais fidedignas, a qual se traduz através de uma série de perguntas que seguem o fio condutor que é a raiz da problemática, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. (Laville et al, 1999 citado por Nunes et al., 2016, p. 148).

É de referir que, ao longo desta investigação, utilizei a observação participante. Este tipo de observação permitiu-me observar diretamente tudo o que as crianças fizeram e disseram, podendo assim acompanhar de perto a recolha de dados. Segundo Correia (1999) citado por Mónico et al. (2017, p. 725) a observação participante

é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica.

O diário de bordo é “considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo” (Alves, 2001 citado por Souza & Maia, 2020, p. 70). Neste, registei a maioria das coisas que observei, momentos como as expressões das crianças e as situações que considerei relevantes para a investigação, sendo estas sempre datadas.

3.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Comecei por transcrever os vídeos e os áudios e complementei com a informação constante no diário de bordo, de modo que ficasse tudo compilado, uma vez que as informações de ambos se complementavam. De seguida, transcrevi a entrevista, realizada à Educadora, que estava em áudio.

Como estamos perante um estudo de caso, o modo mais comum para analisar todos os dados recolhidos é a análise descritiva aliada à análise especulativa. A análise especulativa possibilita que o investigador faça uma interpretação mais pessoal perante o que observou e os dados que recolheu, permitindo assim uma reflexão sobre o percurso das crianças que intervieram. Tal como mencionado por Woods (1998, p. 136), a análise especulativa é maioritariamente utilizada em estudos ligados à educação, “ (...) es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”.

Posteriormente, no que diz respeito ao tratamento dos dados, utilizei a análise especulativa dos dados qualitativos, ou seja, da transcrição da entrevista à Educadora, do diário de bordo, da transcrição dos áudios e dos vídeos, das questões abertas do questionário e das fotografias.. “Por outras palavras, trata-se de um tipo de análise que permite produzir uma apreensão importante acerca dos dados recolhidos na interação com os alunos em sala de aula, durante as atividades realizadas.” (Ferreira, 2019, p. 71). Seguindo a perspectiva de Woods (1998, p. 138) “Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a conservar esos juicios al margen de los registros de datos”:

Continuando neste registo, nesta investigação é muito pertinente a anotação de observações, de frases ditas pelas crianças e de conversas com as mesmas. Sendo estes

registros importantísimos para serem transcritos e incorporados no estudo, deste modo “contibuye a conetar la discusión com el análisis principal” (Ferreira, 2019 e Woods, 1998, p. 136).

Em suma, conforme Woods (1998, p. 139) esses “son, pues, los primeiros pasos tentativos del análisis. Puede que represente un cierto desorden, pues su objeto és más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones com otros datos y com la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados”.

Farei, de igual modo, análise estatística dos dados quantitativos, que neste caso são as questões fechadas do questionário aos pais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste ponto do trabalho iremos proceder à análise e tratamentos dos dados recolhidos à luz do enquadramento teórico já apresentado. Nesta ordem de ideias, este ponto encontra-se organizado da seguinte forma: cada ponto corresponderá a uma tarefa e em cada uma delas constará a análise dos dados recolhidos na mesma, apresentando evidências do que está a ser referido.

1.1. DIAGNÓSTICO

Como referido anteriormente, devido às questões das crianças, aos aspetos levantados pela Educadora, na entrevista, tais como:

Então o grupo mais antigo eles já têm esses hábitos de separação. (...) mas como escola, que nós somos uma eco-escola, nós trabalhámos esses conceitos todos de separação, de poupança da água, de poupança da luz, fizemos isso tudo. Este ano, com a interrupção do confinamento, com esta coisa toda da pandemia não foi tão trabalhado (...) Mas eu acho que os mais novos, talvez não, mas os que já estavam aqui o ano passado (...) (Anexo XI)

De modo a conhecer, mais profundamente, os hábitos das crianças da sala, estas escutaram uma história intitulada “É só desta vez!” de Tracey Corderoy. De seguida, estabeleceu-se um diálogo, onde foi possível observar e analisar as ideias iniciais das crianças relativas ao meio ambiente, poluição e outros aspetos. Por fim, as crianças realizaram uma atividade de diagnóstico para que fosse perceptível o que estas conheciam relativamente à separação de resíduos.

Nesse sentido, é de mencionar que as crianças estavam bastante predispostas para a audição da história e que, por isso, compreenderam todos os aspetos que esta mencionava, ou seja, alguns tipos de poluição (sonora, visual,...), sendo este aspeto compreendido pelo reconto da história realizado pelas crianças. Posteriormente, demos início à pequena conversa sobre o que era relatado no livro. Este foi iniciado pela S. com a questão “O que é que acham de deitar lixo para o chão?” (Anexo XII), ao que todos as crianças se mostraram críticas, revelando que não consideravam correto e ainda explicaram com alguns exemplos, tal como podemos observar de seguida, na conversa transcrita.

T: “Acho mal. Eu e a minha mãe fomos dar um passeio e estava muito lixo. Não achei bem. Cheirava mal e polui o ambiente. Poluir o ambiente é estragar o nosso planeta.”

H: “Deitar lixo no chão é quando as pessoas não percebem de reciclagem. Quando vou à padaria vejo lixo no chão. Ah e agora já não arranco flores!”

(...)

C: “Acho mal. Ficamos com a terra má.”

D: “Não se pode arrancar flores, porque fazem parte da natureza. Assim estamos a fazer mal à natureza.”

ED: “Quem precisa das flores?”

H: “As abelhas.”

ED: “Não podemos arrancar.”

TM: “Não podemos poluir os rios e oceanos porque deitamos o lixo e os animais que vivem lá morrem ou ficam com o lixo. O peixe fica com lixo e nós comemos os peixes. Bem feita!” (Anexo XII)

Além das crianças que participaram neste excerto, também as outras consideraram que poluir e, mais concretamente, colocar lixo no chão era errado. Por esse motivo, em grande grupo, chegamos à conclusão de que cada um deve proteger a sua rua. Além da rua também a sua sala e a sua escola. Assim, foi perceptível que as crianças consideraram que poluir o solo é um erro e que estão responsabilizados pela natureza, como podemos observar através da menção que fazem às flores e à sua importância para o ecossistema. É de mencionar que uma das crianças do grupo, o M., referiu sempre que não tinha opinião relativa a esta situação e que não se importava com o lixo. (Anexo XII)

Estas ideias, tais como outras ao longo das restantes tarefas, corroboram as ideias de Silva, et. al (2016), que referem que é previsto que as crianças explorem o mundo que as rodeia e que através das suas vivências e experiências compreendam a importância das atitudes dos humanos perante a natureza e descubram o efeito que essas têm na mesma.

Partindo da introdução que a história deu, iniciou-se a separação dos resíduos. Como não conhecia o grupo a este



Figura 33 - Trabalho de diagnóstico de B.

nível, comecei por lhes dar um

molde com os quatro ecopontos e com um lixo comum e

algumas imagens de resíduos, para que as crianças associassem os resíduos ao ecoponto correto. Com esta proposta, compreendi que 23 crianças apresentavam dificuldades na separação dos diferentes resíduos.

Alguns alunos compreenderam que tinham de juntar todos os resíduos do mesmo material, isto é, juntar os materiais de vidro, os de plástico e os de cartão, porém não sabiam em que ecoponto deviam colocá-los. Esta análise vai ao encontro do que a Educadora referiu relativamente às crianças da sala

Conseguem, não quer dizer que, como agora, não têm rebatido muito neste tema que não haja, por exemplo, uma confusão inicial, mas eu acho que eles conseguem. (Anexo XI)

É ainda de mencionar que 9 crianças colocaram a pilha no local correto. Ainda tivemos algumas crianças que colocaram os objetos, nos ecopontos, consoante as suas cores, ou seja, a banana e a maçã como têm cor amarela, foram colocados no ecoponto amarelo.



Figura 35 - Trabalho de diagnóstico de EN.



Figura 36 - Trabalho de diagnóstico da C.

Uma criança sabia que tinha de dividir os resíduos por tipo de material e, de seguida, colocar num dos ecopontos, porém esta estava confusa com a cor do ecoponto que se associa a cada material. No início referiu a associação de modo correto, porém, com as dúvidas que possuía, acabou por alterar. Isto é perceptível através da observação da

seguinte conversa.

C: “Sei onde é (apontando para o frasco de vidro). É no verde.”

C: – “Já não me lembro de onde o pai põe... Acho que me enganei. Não me lembro onde é o papel.”

C: – “O coração diz que é aqui...”

C: – “Olha a banana fica bem aqui (apontando para o amarelo). É amarelo e tudo.” (Anexo XII)

Neste sentido, compreendemos que existe separação realizada em casa, mas que a criança não participa com regularidade.

Por fim, temos uma criança, o T., que apresenta a separação correta, tendo apenas ficado equivocado relativamente ao local do papel de embrulho, tendo-o colocado no embalão.



Figura 37 - Trabalho de diagnóstico de M.

1.2. TAREFA 1 - LEITURA DA HISTÓRIA “ARRUMADO”

Com a leitura da história “Arrumado”, de Emily Gravett e a posterior conversa sobre a mesma, foi perceptível, mais uma vez, o respeito e a proteção que as crianças demonstraram pela natureza, visto que referiram a importância das plantas e das florestas, podendo isso ser notório, através do seguinte diálogo.

TM: “Uma floresta sem árvores não existe. É terra com ervas.”

TS: “É só chão.”

PF.: “As árvores dão-nos ar fresco. Sem as árvores não conseguíamos respirar nem viver.”

T: “Ainda bem que é só um livro.” (Anexo XIII)

As respostas apresentadas ilustram a opinião de Pedroso (2018), uma vez que as crianças demonstraram que reconhecem algumas questões éticas e a cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade, como por exemplo, a importância de não cortar árvores.

1.3. TAREFA 2 - ATIVIDADE COM IMAGENS

Nesta atividade, o M, referiu que não se podia estragar a natureza, ou seja, observa-se aqui uma evolução desde o 1.º dia da sequência pedagógica. No final da conversa, as crianças fizeram um levantamento de tudo o que não se podia fazer na floresta e chegaram à conclusão de que teriam de cuidar do nosso planeta.

Na atividade seguinte, as crianças observaram as imagens que foram levadas para a sala de atividades e começaram por descrevê-las. No momento seguinte, as crianças foram criticando cada uma delas, dizendo se achavam correto ou não e explicando o porquê da sua opinião. Ao longo destas conversas, foi perceptível que as crianças estavam sensibilizadas para a não poluição e tinham a plena noção de que isso era prejudicial para o planeta, como podemos observar pelos diálogos perante a imagem à direita.



Figura 38 - Imagem utilizada em contexto de sala de atividades

A: (Fixo na fotografia) “Está lixo.”

MI: “Estão a estragar o planeta.”

B: “Estraga a natureza.”

TS: “Estão a estragar o planeta.”

TM: “Estragar a natureza, estragar a Nazaré e estragar o mar. Acho mal, devemos pôr tudo no caixote do lixo.

MA: “Estão a estragar o mar.”

A: “Estão a poluir a praia.” (Anexo XIV)

As restantes imagens produziram respostas idênticas, por parte das crianças. Em duas delas, onde existiam animais, as crianças demonstraram-se preocupadas com estes e com a sua sobrevivência devido ao consumo de resíduos, tal como mencionado posteriormente:

H. e E. – “Os animais podem morrer porque estão a comer o lixo.”

M. – “Os animais ficam doentes.”

A. – “(As pessoas que poluem) Não gostam de animais.” (Anexo XIV)

Além das referências já apresentadas, as crianças, numa imagem, mencionaram qual seria a sua atitude se estivessem naquela praia. Desse modo, foi compreensível que estas tirariam todo o lixo da praia, através de diferentes formas, sendo de referir que nenhuma se demonstrou indiferente perante esta situação.

Esta atividade comprova as afirmações de Almeida (2002), visto que compreendemos que as crianças ao serem expostas a este tipo de atividades, refletem e compreendem as realidades existentes, levando assim a que as crianças ganhem o vínculo com a natureza e, desse modo, sintam um dever de proteção para com a mesma. Sentimento este que é perceptível através destas menções que as crianças fizeram.

1.4. TAREFA 3 – LEITURA DA HISTÓRIA “SERÁ O MAR O MEU LUGAR?”

Como atividade seguinte, foi lida a história “Será o mar o meu lugar?” de Sarah Roberts. Com esta, além dos alunos refletirem sobre a importância da não poluição dos oceanos por causa da ingestão de resíduos por parte dos animais, ainda permitiu que as crianças compreendessem que é possível reutilizar os resíduos, ou seja, dar-lhes uma nova vida em vez de os colocarmos diretamente no ecoponto.

R. – “Será que conseguimos sempre fazer novas coisas a partir dos resíduos que temos?”

Em coro – “Sim!”

M. – “Podemos fazer o que está no livro.”

TM. – “Podemos fazer roupa com um saco.”

L. – “Dá para fazer um papagaio como ele fez (um saco, um balão e um fio).”

(Anexo XV)

É de mencionar que o M. conseguiu, mais uma vez atribuir significado aos resíduos que estavam a poluir o ambiente e ainda dar-lhes uma nova vida.

Podemos afirmar que estas ideias vão ao encontro do que é mencionado no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, visto que as crianças ficaram sensibilizadas para o ciclo de vida de um material, fazendo referência ao facto de poderem utilizar as várias coisas partindo dos resíduos, em vez de os colocarem, de imediato, no lixo.

1.5. TAREFA 4 - ATIVIDADE DE SEPARAÇÃO DOS RESÍDUOS NOS ECOPONTOS DA SALA (COM RESÍDUOS REAIS)

De seguida, realizámos a separação de resíduos reais nos ecopontos da sala, construídos



Figura 39 - MA. e B. a separar resíduos dentro da sala

pelas crianças, previamente. De modo a auxiliar, as crianças tinham um cartaz do “ponto verde” que indicava o local onde deveriam colocar cada resíduo, porém as crianças recorreram poucas vezes a



Figura 40 - L. e AF. a discutir o local dos resíduos

ele, dado que tentaram sempre dialogar entre si e compreender em que local deveriam pôr, conseguindo assim ajudar-se e corrigir-se mutuamente. Com esta atividade, as crianças conseguiram nomear os ecopontos corretamente, como podemos observar, um exemplo, no seguinte excerto:

LE – “Isto são caixas corolidas”

I – “Coisas destas cores são os sinais”

(...)

R – “Sim, mas quando nas nossas ruas também há outras coisas que têm estes nomes, como se chamam?”

I – “Reciclagem.”

R – “Sim, é para separar o lixo, não é? E como se chamam, sabem?”

I – “Ecopontos.” (Anexo XVI)

Ainda é de referir que as crianças compreenderam que explorando os objetos através do tato (apertando, batendo, tocando) conseguiam identificar de que material era constituído e, posteriormente, associar ao ecoponto.



Figura 41 - LE. a explorar o frasco de vidro

F - (tirou um resíduo)

LE – “Isso é vidro.”

R – “Será? Achas que a garrafa do Filipe é de vidro?”

LE – “Espera, deixa eu ver.” (tocou, explorou, apertou)

LE – “Não é vidro. É plástico.”

F – “É no amarelo.” (Anexo XVI)

Em suma, durante esta atividade, 6 das crianças já não demonstraram dificuldade em identificar o material e em, seguidamente, separar os resíduos e 5 ainda não conseguiam identificar o material nem associar o tipo de material ao ecoponto, tendo 1 destas crianças mexendo nos resíduos que já se encontravam no ecoponto para compreender se o seu material era para ali ou não. Os restantes, ainda demonstraram algumas dificuldades, uns na identificação do material e outros na seleção do ecoponto quando sabiam o material do resíduo, porém é de mencionar que a maioria destas crianças já sabia o que devia ser depositado em cada ecoponto.

A análise desta atividade coincide com as ideias referidas por Silva et. al (2016), visto que é defendido que as crianças devem manifestar comportamentos de preocupação para com a preservação da natureza, e as crianças, ao conseguirem separar estes resíduos e ao compreender o local exato onde os devem colocar estão a iniciar o percurso para estes comportamentos de preservação da natureza, desenvolvendo assim a sua consciência ambiental

1.6. TAREFA 5 – ATIVIDADE DO ELÁSTICO

Nesta tarefa, realizámos uma atividade que consistia em colocar um elástico na mão direita e tirá-lo sem auxílio da mão esquerda. Todas as crianças referiram que foi difícil tirar o elástico. Depois de terem compreendido o que simbolizava a mão e o elástico, referiram que

PF: Ficou aflita porque nós não conseguíamos tirar e, se fossemos peixinhos estávamos agora aflitos porque não conseguimos tirar.

A.: Por isso não podemos pôr lixo no mar porque os animais de lá ficam muito aflitos.

TM.: E também não podemos pôr o lixo para o chão.

M.: Porquê?

TM.: Porque podem vir outros animais e comer.

T.: E porque tudo o que está no chão vai ter ao mar. Por isso, se pusermos no chão depois vai para o mar e deixa os animais em perigo. (Anexo XVII)

Assim sendo, é de mencionar que as crianças já possuem consciência ambiental, conseguindo compreender o que é certo e errado e os perigos que ação da humanidade representa para os animais e para o ambiente, no geral.



Figura 42 - L. com o elástico na mão

Estas ideias acima mencionadas ilustram as ideias de vários autores, nomeadamente as de Folque et al. (2017), visto que remontam para a existência de consciência ambiental e para a evolução da mesma. Porém é de mencionar que, deste modo e com estas ideias, desde tenras idades, estas crianças estão a contribuir para a promoção de um dos ODS, o 14 – Proteger a vida marítima.

1.7. TAREFA 6 - ATIVIDADE DA PESCA DO LIXO E DA SEPARAÇÃO

Na sequência pedagógica, seguiu-se uma atividade que consistia em retirar o lixo do “mar” e separá-lo. Através desta, foi analisado, mais uma vez, que as crianças não consideravam correto que se colocasse lixo no mar/ na água e que isso prejudicava os animais que habitavam lá. Ainda nesta atividade, é de mencionar que 7 crianças já conseguiam identificar os materiais que retiravam da água e colocá-los no local correto para a separação, porém algumas crianças tinham dificuldade e



Figura 44 - F. a pescar o lixo



Figura 43 - TM a separar os resíduos retirados

hesitavam no momento de separar o resíduo, existindo duas crianças que não conseguiam identificar nem separar os resíduos. É ainda de referir que as crianças foram se ajudando umas às outras, ou seja, se alguma se enganava a colocar o resíduo, outra dirigia-se a ela e explicava que estava errado e ajudava-a a compreender.

TS. viu que o G. estava a colocar no local errado e foi lá e mudou o que estava errado. (Anexo XVIII)

As conclusões desta tarefa, que foi bastante próxima do real e com uma solução também ela realista, corrobora a ideia mencionada por Almeida (2002), ou seja, com situações

mais reais e situações passíveis de serem solucionados, oferecemos às crianças uma excelente oportunidade de compreensão e resolução do problema.

1.8. TAREFA 7 – LEITURA DA HISTÓRIA “O PEQUENO LIVRO DO AMBIENTE”

Começamos o dia seguinte com a leitura do livro “O pequeno Livro do Ambiente” de Christine Coirault. Com este livro foi possível levar as crianças a refletir sobre várias ações que podemos realizar para melhorar e proteger o meio ambiente que em vivemos. Como fundamentação desta afirmação, temos várias opiniões que as crianças expressaram:

PF. – “A água de lavar o chão pode pôr-se na sanita/ no autoclismo. E ver se o autoclismo fica a correr.”

M – “Enquanto a água do banho não aquece, eu uso um balde para guardar a água. Depois uso para encher o autoclismo.”

(...)

AF– “(aproveitar a chuva) para regar as plantas e elas crescerem.”

No final desta conversa, as crianças comprometeram-se a cumprir estas regras e o A. referiu

“(...) Temos de falar isto com os nossos pais, para eles usarem as regras também.” (Anexo XIX)

Estas ideias, ilustram as afirmações de Folque et. al (2017), uma vez que este refere que as práticas ambientais, no JI, são deveras importantes porque as crianças, ao tomarem conhecimento destes temas, ficam predispostas para assumir estes compromissos mais cedo e partilham-nos com a família, permitindo que a informação passe para mais pessoas e que, conseqüentemente, existam mais pessoas sensibilizadas com este tema, sendo exatamente esse o compromisso que vimos aqui espelhado.

1.9. TAREFA 8 – ATIVIDADE DE VISUALIZAÇÃO DE VÍDEOS

Iniciamos a atividade com a visualização de vídeos relativos à reciclagem e à separação do lixo. Com estes vídeos, as crianças compreenderam o que acontece ao lixo no fim de ser depositado no ecoponto e o L. descobriu que

“dá para fazer coisas novas.” (Anexo XX)

Com o segundo vídeo, as crianças recordaram os ecopontos que existiam, as cores e os respetivos nomes, e, de seguida, o que se deve colocar em cada um deles. No final, surgiu a questão: “Como podemos melhorar a escola?”, ao que as crianças decidiram, desde logo:

I. – *“Vamos apanhar o lixo e pôr no lixo.”*

TM. – *“Quando virmos alguém a deitar lixo para o chão temos de falar com ela e podemos ver se está errado nos contentores.”*

TS. – *“Podemos verificar se os canos estão partidos.”*

PF. – *“Observar se a água fica a correr.” (Anexo XX)*

Depois, com o auxílio da Educadora da sala, as crianças contaram que já tinham criado noutros anos polícias do ambiente e que seria uma boa ideia para implementar agora. Assim, em grupo, decidimos criar *“Polícias do Ambiente: 2 polícias do lixo, 2 polícias da água e 2 polícias da luz”*. (Anexo XX)

Partindo das conclusões desta tarefa, podemos concluir que as crianças abordaram temas e aspetos que lhes permitem incorporar algumas práticas sustentáveis na sua vida, sendo precisamente um dos aspetos referidos por Pedroso (2018) para o pré-escolar no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Simultaneamente corroboram as ideias das aprendizagens a promover referidas nas OCEPE.

1.10. TAREFA 9 – IDA AOS ECOPONTOS DE RUA

Para realizar esta tarefa, levámos resíduos verídicos e dirigimo-nos aos ecopontos reais existentes na rua da escola. Nesta experiência, os alunos estavam



Figura 46 - AF. a colocar uma lata no embalão

muito entusiasmados porque tiveram a

oportunidade de separar, verdadeiramente, o lixo. Nesse sentido, é de mencionar que mais uma vez, os alunos conseguiram-no fazer com



Figura 45 - Crianças a discutir o local correto para os resíduos

facilidade, uma vez que o fizeram em grupo, possibilitando a discussão do material do resíduo e o local correto para o colocar.

Estas conclusões demonstram que as atividades realizadas pelas crianças devem ocorrer em diversos locais e ter diversos objetivos. Como refere Maia & Machado (2016), estas, quando diversificadas, são pertinentes e benéficas para as crianças, permitindo-lhes assim reconhecer práticas de cidadania e compreender como as podem adotar ao longo do seu dia a dia com a família, aspetos referidos por Pedroso (2018).

1.11. TAREFA 10 – AUDIÇÃO DA HISTÓRIA ““XICO, O CAMPEÃO DA RECICLAGEM!”

No último dia da sequência didática, ouvimos uma história intitulada de “Xico, o campeão da reciclagem” de Maria de Jesus Sousa. Com a análise dos dados da mesma, foi perceptível que 8 das crianças reciclavam e separavam o lixo, porém nenhuma delas é indiferente à poluição em geral e à colocação de lixo no chão.

F. – “(se vir pessoas a deitar lixo) vou dizer para eles pararem.” (Anexo XXI)

Posteriormente ainda foram recolhidas algumas ideias de como manter a cidade de Leiria limpa, sendo algumas das opiniões:

PF. – “Podemos dizer à Câmara.”

MA. – “E ao presidente.”

E houve ainda quem referisse em escrever uma carta.

C – “Da próxima vez que formos passear, levamos sacos para apanhar o lixo.” (Anexo XXI)

No momento seguinte, observámos novas imagens que possuíam ações positivas e ações negativas. É de mencionar que as crianças conseguiram identificar, com facilidade, quais as corretas e quais as incorretas, tendo bem definidas as razões pelas quais tinham dado a sua resposta.

Compreende-se que, mais uma vez, a análise desta tarefa vai ao encontro do referencial teórico, visto que constatamos que os alunos, com atividades simples de consciencialização e prática, conseguiram desenvolver bastante a sua consciência

ambiental e o dever de proteger o ambiente, estando assim capacitados para abordar questões do meio ambiente, isto é perceptível porque as crianças já estavam a pensar em situações mais afastadas do seu quotidiano e em como as podiam solucionar, sendo deste modo, a escola uma fonte capaz de promover o desenvolvimento sustentável junto das crianças, tal como mencionado pelas Nações Unidas (1992) citado pela UNESCO (2016) e por Roos & Becker (2012).

1.12. TAREFA 11 – ATIVIDADE “QUE LIXEIRA!”

No mesmo dia, no fim de almoço, quando as crianças entraram na sala de atividades depararam-se com a sala cheia de lixo no chão e, nós, adultos demonstrámo-nos surpreendidos com toda a situação. Ao entrarem, todas as crianças questionavam o porquê de a sala estar assim, demonstrando um total desagrado para com a situação e, por isso, começaram, de imediato, a recolher todo o lixo do chão e a separá-lo. Nesta atividade, algumas das crianças mais novas,



Figura 47 - Crianças a separar os resíduos encontrados



Figura 48 - Crianças a apanhar os resíduos do chão da sala

pediram ajuda aos restantes colegas. Por sua vez, os mais velhos quando observavam que os mais novos tinham errado o local o resíduo, chamavam o colega e auxiliavam-no. No final, as crianças observaram todos os ecopontos e confirmaram que tudo estava no local correto.

Aqui é compreensível que as crianças não compadecem com locais poluídos e que não gostam de os frequentar, preferindo assim limpar toda a sala e separar o lixo para que possa ser colocado nos ecopontos corretos. Estas ideias vão ao encontro do que é sugerido abordar, quer pelas OCEPE, quer pelo Referencial da Sustentabilidade... Aqui, além de abordarmos, ainda compreendemos que lhes fez sentido e que se apropriam das práticas de separação sem que sejam retorquidos para tal.

1.13. TAREFA 12 - ATIVIDADE “O CAMPO VAMOS LIMPAR!”

Como atividade final, realizámos uma limpeza do campo com recurso de bolas saltitonas. É de



Figura 51 - Crianças a selecionar os resíduos



Figura 49 - B. a transportar o resíduo na bola saltitona

mencionar que apenas 20 crianças estiveram presentes nesta atividade e 12 crianças conseguiram separar os resíduos de forma natural, rápida e sistemática, 2 crianças demonstraram muitas dificuldades em identificar os materiais e

em colocá-los nos ecopontos corretos, não

sendo capazes de fazer nenhuma associação de forma autónoma e 6

crianças ainda demonstraram algumas dificuldades em associar alguns resíduos aos ecopontos.

Tal como mencionado no enquadramento teórico, a EA é uma forma de desenvolver capacidades para tornar cidadãos responsáveis e preocupados com o meio ambiente. Nesse sentido, comportamentos que visam proteger a natureza devem ser sobrevalorizados nas escolas (Roos & Becker, 2012). Nesse sentido, ao longo da sequência pedagógica é de mencionar que as crianças foram desenvolvendo a sua consciência ambiental, visto que, inicialmente, não tinham qualquer preocupação com o lixo que encontravam no chão e ao longo deste período esta tem vindo a crescer. Isto é perceptível pelas conversas que as crianças tiveram no recreio e pelo que as crianças nos iam contando:

PM. – “Olha, está lixo na areia.”

S. – “Se está lixo no chão o que é que temos de fazer?”

PM. – “É de um rebuçado.”

Crianças em coro – “Vamos pôr no lixo.”

L. – “Não se esqueçam, metam no ecoponto.”

S. – “Em qual?”

L. – “No amarelo que é o do plástico.” (Anexo XXIV)



Figura 50 - L. a separar os resíduos

Esta evolução que fomos observando ao longo da sequência didática remonta para as ideias referidas por Roth (1992) citado por Almeida (2002), visto que é essencial formar uma base de conhecimento e de experiência para que as crianças possam progredir de nível em nível e foi mesmo isso que observámos, visto que todos demonstraram evoluir a nível da consciência ambiental e da sensibilidade para a proteção do ambiente que os rodeia.

Em suma, é de mencionar que a maioria das crianças conseguiu identificar, com facilidade, o local onde devemos colocar os resíduos. Por vezes, ainda demonstram algumas fragilidades em seleccionar o ecoponto correto, porém com a continuação destas práticas, as crianças conseguiram evoluir ainda mais. Acompanhando esta situação, todas as crianças apresentam uma consciência ambiental desenvolvida e um sentimento de pertença e de proteção ao nosso planeta, inclusive as duas crianças que ainda não se mostram familiarizadas com a separação dos resíduos.

Relativamente aos questionários realizados aos pais, é de mencionar que dos 20 encarregados de educação que responderam, 18 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As idades são bastantes dispares, sendo que 65% dos EE da turma, possuem 40 ou mais anos e 30% situam-se entre os 30 e os 38 anos, existindo um EE que não é contabilizado, visto que colocou a idade da criança. Todos os pais consideram pertinente a adoção destas práticas em contexto de JI e referiram que são importantes porque “É desde pequenino que se alerta para certas problemáticas, o meio ambiente é uma delas.”, à exceção de um EE que não considera pertinente esta prática, sendo por isso o único que não incentiva o seu educando a separar.

Partindo do questionário realizados aos pais, 13 crianças não conseguiam separar o lixo antes de ingressarem no JI, tendo 9 compreendido a prática depois da inserção no JI e 4 deles ainda não adquiriram essa prática.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

4.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Dado por terminada a apresentação e a análise dos dados, torna-se fulcral revisitar a questão de partida que incentivou este estudo, “Qual o impacto que a sequência didática tem no grupo de crianças em JI?”, de modo a partir para a apresentação da conclusão. Assim sendo, pretende-se verificar que se todos os objetivos do estudo foram atingidos e dar resposta à questão inicial.

No que diz respeito aos objetivos propostos - (i) Conhecer as ideias das crianças sobre a separação do lixo e o impacto das nossas ações na natureza; (ii) Analisar a evolução das crianças, no que diz respeito à separação dos resíduos; (iii) Perceber se as crianças começam a ter estas preocupações no dia a dia; (iv) Perceber a perspetiva dos pais relativamente à separação dos resíduos e (v) Refletir sobre o impacto da sequência didática implementada com o grupo de crianças de JI – considero que estes foram atingidos ao longo da investigação. Assim, comecei por conhecer as crianças relativamente à separação do lixo e ao impacto das ações dos humanos para com a natureza o que revelou que as crianças ainda não conseguiam fazer a separação do lixo, à exceção de uma, mas que tinham a capacidade de analisar algumas atitudes e nomeá-las como certas ou erradas, justificando essa opinião. De seguida, compreendemos a evolução das crianças, que de acordo com os dados revelou que as crianças desenvolveram a sua consciência ambiental, visto que utilizavam mais práticas sustentáveis e demonstravam preocupação no seu quotidiano. É de mencionar que cerca de 20 das crianças compreenderam o processo de separação dos resíduos. Ainda conseguimos ter a perceção da perspetiva dos pais, através de um inquérito, que indicou que a maioria considera pertinente que se abordem estes temas no JI e que eles próprios os incentivam a realizar a prática de separação.

No que concerne à questão inicial, é de mencionar que as crianças demonstravam imensas dificuldades em realizar a separação dos resíduos e ainda não apresentavam muitas preocupações com o meio ambiente, no seu quotidiano. Quando lhes foi apresentada a primeira história, ainda de diagnóstico, foi compreensível que as crianças apresentavam algumas noções do que era errado e do que era correto, tendo a perspetiva do que deviam ou não fazer para manter o planeta protegido.

Porém, é de mencionar que as crianças foram evoluindo ao longo da sequência pedagógica, tanto a nível de separação dos resíduos como de consciência ambiental e de percepção da importância da ação humana. Com isto, é de referir que a maioria das crianças conseguiu realizar a separação dos resíduos de uma forma linear e sistemática, existindo apenas algumas crianças que ainda apresentavam algumas dificuldades nesta separação, e duas crianças que ainda não se demonstravam capazes de realizar essa separação autonomamente, porém, considero que se este trabalho fosse continuado e incentivado, as crianças atingiriam com facilidade.

Esta sequência pedagógica permitiu que as crianças observassem situações, refletissem sobre elas e ainda dessem algumas soluções para as resolver, podemos afirmar que deu imensas ferramentas às crianças e lhes possibilitou a compreensão da importância das ações humanas, o sentimento de pertença e de proteção para com a natureza, visto que compreenderam a sua importância. Ficaram ainda sensibilizados para o facto de o objeto/resíduo ter mais do que uma vida e que podemos reutilizá-lo em vez de o colocarmos, de imediato, no lixo.

Relativamente aos pais, a maioria considera pertinente abordar estas temáticas desde tenra idade e considera que o devemos fazer no JI.

Em suma, é de mencionar que a sequência pedagógica teve um efeito bastante positivo no grupo de crianças, dado que além de os ter sensibilizado e consciencializado para estas temáticas, ainda permitiu que compreendessem o processo de separação. Assim, se esta sequência tivesse sido alargada, possibilitava que se abordassem outros temas mais aprofundadamente, como por exemplo, a reutilização, a preocupação em manter limpos os espaços comuns da cidade de Leiria, entre outros aspetos.

4.2. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Uma das limitações ao estudo foi a falta de ida a espaços verdes, de modo que as crianças tivessem mais contacto com a natureza e pudessem criar laços e um sentimento de pertença, de respeito e de proteção para com a natureza. Os alunos poderiam ter dado mais significado e importância à natureza e à sua proteção se pudessem ter presenciado mais momentos em contacto esta, podendo desse modo compreender melhor a importância de a preservar.

Outra limitação encontrada foi o facto de os ecopontos mais próximos da escola serem muito perto da estrada e não terem espaço suficiente para que as crianças pudessem estar à vontade enquanto estavam a realizar a atividade. Se assim não fosse, a atividade poderia ter sido totalmente diferente e as crianças poderiam ter outras experiências que não foram possíveis.

CONCLUSÃO FINAL DO RELATÓRIO

O presente relatório demonstra todo o meu percurso enquanto mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este permitiu-me recordar todo o meu percurso e refleti-lo mais uma vez. Nele, consegui espelhar a futura profissional que pretendo ser e que este caminho foi essencial para formar esta identidade, sendo que só foi possível devido a todas as incertezas, a todos os momentos em que arrisquei e a todos os desafios que ultrapassei.

A dimensão reflexiva possibilitou-me um novo olhar sobre toda a minha experiência, visto que refleti, mais uma vez, sobre cada dificuldade sentida, cada desafio ultrapassado e cada experiência vivida. Deste modo, compreendi melhor como posso dar atenção a cada aluno e focar-me nele em vez de me focar apenas nas atividades planeadas. Compreendi que a criança deve estar no centro do processo e que tudo se deve adequar pelo bem-estar das crianças. Ainda é de mencionar que uma boa relação com o grupo de crianças é fulcral para que o ano letivo decorra da melhor forma possível.

Ainda é de mencionar que devo sempre refletir sobre a minha prática e compreender como a devo melhorar para que consiga chegar a todas as crianças. Isto é pertinente porque todos temos falhas e através da reflexão conseguimos identificar o erro e alterá-lo, fazendo que o professor evolua e se torne melhor. Compreendi ainda que, se possível, esta reflexão deve ser feita com um colega para que possamos partilhar as práticas e refletir em conjunto para que esta evolução e crescimento profissional seja mais rico e proveitoso.

No que concerne à dimensão investigativa, esta permitiu-me crescer e compreender a importância de investigar para a prática melhorar, visto que com este olhar científico e mais focado temos oportunidade de compreender a essência das mesmas e evoluir. Esta dimensão ainda me permitiu refletir sobre a importância de abordar a educação para a sustentabilidade, desde o JI e as capacidades promovidas nas crianças com a abordagem dessa temática.

Em suma, é de mencionar que após este relatório me sinto preparada para abraçar novos desafios e proporcionar momentos ricos de exploração e aprendizagens, devidamente refletidos e fundamentados, às crianças que encontrarei no meu futuro profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Almas, L. (2019). *As Regras e os Limites na Sala de Aula - Algumas propostas didáticas*. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Almeida, A. (2002). *Abordar o Ambiente na Infância*. Universidade Aberta: Lisboa.
- André, M. (2013). O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista Da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103.
- André, T. (2014). *O portefólio com instrumento de avaliação na educação pré-escolar: perspetivas de uma educadora*. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8024/1/Relat%C3%B3rio%20PES%20T%C3%A2nia%20Andr%C3%A9.pdf>
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Formosinho, J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1.^a, pp. 72–92). Porto Editora.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bernardes, J. (2021). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – A Dança Criativa como Forma de Expressão e Comunicação no Jardim de Infância*. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6525/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Pr%c3%a1tica%20de%20Ensino%20Supervisionado_Joana%20Bernardes.pdf
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (s. d.). Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-portuguesa/mandato/ajuda-ao-desenvolvimento/agenda-2030>

- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar (online)*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche - CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Chaer, G., Diniz, R., & Ribeiro, E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7(7), 251–266.
- Cravo (2018). A Evolução do Desenvolvimento Sustentável em Portugal nos últimos 30 anos [Dissertação de Mestrado]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/35290/1/ulfc121849_tm_Rita_Cravo.pdf
- Cupeto, C., Silva, S., Abelha, H., Ribeiro, P. & Figueiredo, M. (2007). Guia Agenda 21 Local - Um desafio para todos. Agência Portuguesa do Ambiente. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Areas_Tematicas/guia_agenda_21_local.pdf
- Cruz, S. (2007). *A Importância da Educação Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Um Estudo de Caso* - . Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Declaração de Estocolmo (1972). Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano. https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_mma.pdf
- DGE (s. d.). Projeto Eco-Escolas. <https://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>
- DGE (s. d.). Sustentabilidade para Educação Ambiental. <https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental>
- Dias, M. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação*. Psico & Soma.
- Estratégia Nacional de Educação Ambiental (s. d.). Enquadramento histórico e conceito. <https://enea.apambiente.pt/content/enquadramento-hist%C3%B3rico-e-conceito?language=pt-pt>

- Farraria, C. (2020). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma abordagem experiencial em Educação Pré-Escolar*.
- Ferreira, S. J. (2019). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a consciência emocional – um projeto desenvolvido numa turma de 2.º ano* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4011/1/Refletindo%20sobre%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica_a%20consci%C3%Aancia%20emocional_SF_vers%C3%A3o%20final.pdf
- Folque, A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação* 112, 82 – 91. <https://core.ac.uk/download/pdf/154812529.pdf>
- Fonseca, T. & Skapinakis (Ma). O Pontapé na porta. *NOESIS* (80), 34-37. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis80.pdf>
- Fortin, M. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Gomes, S. (2015). *Intervenção pedagógica em sala de aula: contribuição para a formação do professor*. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580–586.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf
- Leal, E. (2020). Projeto Construir a Cidade – Exercício de Cidadania. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 46–51.
- Lei n.º 46/86 do Ministério da Educação (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei n.º 11/87 do Ministério do Ambiente (1987). Diário da República: I Série A, n.º 81. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/11-1987-666148>

- Maia, V. & Machado, C. (2016). As crianças e a educação ambiental: discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área. *EccoS – Revista Científica* (40), 163-185.
- Matos, A., Cabo, P., Fernandes, A. & Ribeiro, I. (2016). Cenário evolutivo da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável no mundo: etapas e promotores. *Egitania sciencia*, 7-32.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13148/1/egitania%20sciencia%2018.pdf>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3, 724–733.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Monteiro, I. (2015). Desenvolvimento Sustentável: a evolução teórica, o abismo com a prática e o princípio de responsabilidade. *Revista do CEDS*, 1(2).
http://sou.undb.edu.br/public/publicacoes/revceds_n_2_desenvolvimento_sustentavel_a_evolucao_teorica_o_abismo_com_a_pratica_e_o_principio_de_responsabilidade_isabe_lla_pearce_monteiro.pdf
- Moreno, M. & Mafra, P. (2019). Literacia Ambiental: uma necessidade para uma sociedade ambientalmente ativa. *Eduser: revista de educação*, 11(2), 66-76.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/133/127>
- Nações Unidas (s. d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - 17 Objetivos para transformar o nosso mundo*. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Nunes, G., Nascimento, M., & Luz, M. (2016). Pesquisa científica: conceitos básicos. *Pesquisa Científica: Conceitos Básicos*, 29, 144–151.
[file:///C:/Users/User/Downloads/390-1085-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/390-1085-1-PB%20(1).pdf)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a C. e a C. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
<https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>

- Pedroso, J. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf
- Pereira, A. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada - A exploração de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem*. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança.
- Pereira, C. (2020). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma abordagem experiencial em Educação Pré-escolar [Dissertação de Mestrado]*. Repositório Institucional de Aveiro.
- https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29627/1/Documento%20Carla_Farraia.pdf
- Pimentel, G. (2014). *Pedagogia diferenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Repositório da Universidade dos Açores.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários (4.ª)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, I., & Martins, L. (2019). Aprendizagem por projetos no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 118, 2–6.
- Santos, C. (2020). *Atividades lúdicas no processo de ensinoaprendizagem: A Vivência Lúdica nas Escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Alcântara Maranhão - Brasil*. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Santos, M. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. *Atas Do XIII Congresso SPCE - Estudos Curriculares e Práticas Educativas*, 1045–1053.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre.

- Silva, A., Cunha, D., Gaspar, E., Moura, G., Figueira, K., & Hörbe, T. (2017). Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. *Conhecimento Interativo*, 11(1), 168–184.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. .
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40–56). Porto Editora.
- Sintra, A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Sousa, J., & França, A. (2014). Que Avaliação na Educação de Infância? *Interações*, 32, 40–53.
- Souza, J., & Maia, E. (2020). O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na educação em ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais. *Revista Ciências & Ideias*, 11(2), 68–79.
- UNESCO (2009). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181864_por
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós.

ANEXOS

Reflexão Individual - 5.^a semana

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche, foi-nos requerida uma reflexão sobre a nossa quinta semana na instituição. Esta semana a interveniente foi a minha colega S, sendo que eu apenas a auxiliei durante o decorrer das atividades.

A meu ver, um dos aspetos que nos tem causado bastantes dúvidas é a gestão do tempo de atividades. Ao planificar, nós pressupomos que as atividades orientadas vão ter uma determinada duração e depois, ao executá-las, percebemos que a duração não é a mesma que estava prevista na planificação. Ao refletir sobre este assunto percebemos que o tempo de duração de uma atividade depende essencialmente do tipo de atividade e do envolvimento das crianças, ou seja, se for uma atividade de pintura, vai demorar bastante tempo, uma vez que é uma atividade individual, dependente da motivação e vontade de cada criança e a interveniente apenas consegue supervisionar duas a três crianças de cada vez. Já se a atividade for em grande grupo, depende, novamente, do empenho do grupo, uma vez que se estiverem motivados e a retirar prazer da atividade, esta vai decorrer mais tempo do que se o grupo não estiver interessado. Tal como referido por Post & Hohmann (2011), “os tempos de grupo são fluidos e dinâmicos, variando em duração e conteúdo, dependendo das acções, ideias e interesses das crianças.” (p. 280). Deste modo, penso que o tempo que colocamos em cada planificação não é relevante, sendo uma mera orientação, pois o importante é que cada criança se sinta bem na atividade e que usufrua desta, independentemente do tempo que cada criança leva a executá-la.

Na quarta-feira, o horário do “Artelier” alterou-se, pelo que houve a possibilidade de a atividade planificada ser feita em grande grupo e num local maior que a sala, neste caso, a sala de acolhimento, tal como a tínhamos idealizado inicialmente. Ao iniciar a atividade comecei a perceber que não tínhamos optado pela melhor forma de a realizar, pois, tal como podemos observar na imagem 1, em anexo, umas crianças estão a fazer a atividade e outras, simplesmente, estão a correr de um lado para o outro da sala, sendo que ao fim de dois ou três animais começaram a não dar atenção à mestrandia interveniente, no entanto, esta continuou sempre a tentar chamar a atenção das crianças e a avançar nos animais, até que houve uma certa altura em que me apercebi que a atividade não estava a resultar e propus à minha colega que ela contasse

a história para ver se os cativava e se conseguia acalmar um pouco o grupo. Aí, ela perguntou-lhes se queriam ouvir a história e eles responderam afirmativamente, dando-se início ao conto da mesma. No fim desta, a mestranda interveniente perguntou quais os animais presentes na história e quais os respetivos sons e foi nesta altura que percebemos que as crianças sabiam quase todos os sons dos animais, compreendendo assim que as crianças, embora andassem a correr de um lado para o outro sem, aparentemente, estarem envolvidas na atividade orientada, elas apreenderam o que estava a ser dito, sabendo identificar o som de cada animal, sendo esta uma das aprendizagens pretendidas.

Segundo Post & Hohmann (2011), numa atividade, as crianças “decidem se querem ou não participar, quanto tempo querem ficar, sobre o que se deve fazer com os materiais” (p. 291). Nesta atividade podemos afirmar que foi isto que aconteceu, pois, existiram crianças a participar em toda a atividade e outras que participaram apenas em algumas partes. Relativamente às máscaras, as crianças decidiram como as usar, visto que alguns não as tinham, outros tinham na cara ou na cabeça, tal como representado na imagem 2, em anexo.

Nesta atividade, acabámos por alterar diversos aspetos da planificação, um deles foi a junção dos grupos num só, contudo se não tivéssemos feito esta alteração, talvez a interveniente tivesse feito uma melhor gestão do grupo, conseguindo assim executar a atividade como planeado. Outro aspeto que também foi alterado foi o conto da história, visto que este não estava planificado, no entanto, este facilitou bastante a gestão do grupo, reforçando-se a importância da flexibilidade da planificação, dando para ajustar mediante a forma como a intervenção acontece, uma vez que planificar não é só “prever um conjunto de propostas a cumprir, mas estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva, 2016, p. 15).

No momento em que se colocaram as máscaras às crianças, percebi que devíamos tê-las plastificado ou tê-las feito num outro material, visto que as crianças sentiram a necessidade de tirar a máscara e de a voltar a pôr bastantes vezes e este processo fez com que se rasgassem com muita facilidade.

Uma das dificuldades que tivemos na quarta semana foi a fase de transição entre dois momentos distintos e penso que nesta semana, a minha colega Sandra, melhorou bastante este aspeto, visto que senti que existiu menos confusão durante as diversas

transições efetuadas e também que estas surgiram com bastante naturalidade no discurso da minha colega.

Em suma, penso que durante esta semana fizemos bastantes aprendizagens, que se tornarão fulcrais em futuras atividades desenvolvidas na prática pedagógica. No que diz respeito ao grupo de crianças, penso que as atividades foram realizadas de modo a que se atendessem às necessidades e à intencionalidade do mesmo.

Referências Bibliográficas:

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);

ANEXO II – REFLEXÃO INDIVIDUAL 7 – 13.^a SEMANA

Reflexão Individual – 13.^a Semana

No seguimento da Prática Pedagógica em Creche foi pedido que refletíssemos sobre a nossa intervenção e, conseqüentemente, sobre a planificação desta semana.

Como na segunda-feira, dia 14 de dezembro, terminámos a atividade de pintura livre que tínhamos começado na quarta feira, dia 9 de dezembro, já tínhamos refletido sobre os aspetos que devíamos melhorar neste tipo de atividades. Deste modo, nesta semana, tivemos esses mesmos



aspetos em consideração: diminuímos o número de crianças na atividade, tendo



apenas duas crianças a realizar a atividade, em simultâneo.

Também forrámos todo o espaço, para que as crianças pudessem explorar livremente. Considero que fizemos uma grande aprendizagem, na medida em que, na maioria das vezes, apenas refletimos e pensamos como poderíamos melhorar uma atividade, enquanto desta vez, conseguimos fazer



esse exercício e depois colocar essas alterações em prática e perceber se realmente eram eficazes ou não. Tal como referido

por Pinheiro et al. (2007) “É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo.” (p. 130),



sendo através desta forma que modificámos alguns aspetos na planificação desta atividade e que, posteriormente, verificámos que estas adaptações auxiliaram bastante o decorrer e a logística desta atividade.



Na atividade de terça-feira, em que se pretendia que as crianças explorassem e dividissem os materiais que levámos, considero que as crianças exploraram livremente todos os materiais, sendo a lã e o papel celofane os mais apreciados. A lã, porque esta estava toda junta e tinha de se separar manualmente e eles perceberam como o tinham de fazer, e o papel celofane, porque tem um barulho diferente e perceberam que ao olhar através dele viam tudo dessa cor. As crianças começaram a colocar os materiais nas respetivas caixas até que perceberam que conseguiam tirar e voltar a espalhar pelo chão, tornando-se aqui um pouco difícil gerir todo o grupo, dado que enquanto uns colocavam nas caixas, os outros retiravam. Considero que devíamos ter colocado menos crianças, pois assim teriam mais oportunidade de explorar e de seriar os materiais, e seria, para mim, mais fácil fazer a gestão do grupo.

Neste dia, como as crianças estavam tão empenhadas e entusiasmadas na exploração e divisão dos materiais, optei por deixá-las continuar a atividade até que o desejassem. Deste modo, não cumprimos a planificação, deixando por iniciar a atividade de colagem. Como a planificação não é só “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (OCEPE, 2016, p. 15), considero que esta foi a melhor opção, pois enquanto observava as crianças percebi que se as tirasse dali lhes estava a tirar um excelente momento de aprendizagem.

Segundo Post & Hohmann (2011, p. 291) “as crianças fazem uma série de escolhas durante o tempo de grupo. Por exemplo, decidem se querem ou não participar, quanto tempo querem ficar”, entre outras, ou seja, também a duração deste tempo é decidida pelas crianças, consoante o empenhamento destas. “Os educadores sabem quando esse tempo já acabou através dos sinais que as crianças lhes transmitem.” (Post & Hohmann, 2011, p. 294). No decorrer de todas as atividades desta semana, de acordo com a perspetiva referida acima, as crianças decidiram quando queriam sair da mesma, dado que, nem todas levam o mesmo tempo a explorar os materiais, nem se interessam da mesma forma pelas atividades proporcionadas.



Ainda é de referir que tanto a pintura do monstro como a colagem dos materiais e a colagem das fotografias no círculo da emoção, foram feitas pelas crianças, já que, deste modo, as crianças conseguem, facilmente, identificar qual é a sua parte do trabalho. Reparámos ainda que se sentiram valorizados (estavam muito entusiasmados por ver que expusemos o trabalho onde eles escolheram). Isto deve-se ao facto de as crianças terem feito as suas escolhas: nas cores (na atividade do monstro), onde colocar os materiais (na colagem do monstro) e na escolha do local do círculo na exposição da parede. É importante mencionar que “a agência das crianças é reconhecida quando elas são vistas como membros ativos da comunidade, com direitos e capacidades de expressar a sua opinião, tomar decisões e participar” (Gonçalves, 2020, p. 52), ou seja, nestas atividades as crianças participaram ativamente, dando as suas ideias e, desse modo, sentiram-se valorizadas.

Referências Bibliográficas:

Gonçalves, N. (2020). Participação, um direito essencial. *Cadernos de Educação de Infância* (120), 52-57.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo* (6), 129-142. Retirado de [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Edu cador.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Edu%20cador.pdf)

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE);

ANEXO III - REFLEXÃO INDIVIDUAL 3 – 6.^a SEMANA

Reflexão Individual – 6.^a Semana

De modo a refletir sobre a nossa prática durante a semana de 26 a 28 de outubro, foi solicitado que fizéssemos uma reflexão para este efeito. Esta semana, eu fui a interveniente.

A atividade que pensámos para segunda-feira (ver imagem 1), inicialmente, deixou-me um pouco nervosa, uma vez que tinha de entrar em modo personagem e tinha receio de que algo corresse menos bem, no entanto, quando entrei na sala e comecei a falar com as crianças sobre a reciclagem, senti-me bastante à vontade e sem nenhum tipo de pressão. No entanto, comecei a aperceber-me de que o grupo de crianças estava a começar a responder em coro, e aí percebi que era altura de lhes mostrar mais, pois aquelas respostas poderiam já não ser muito fiáveis. Depois apresentei os ecopontos, um a um (ver imagem 2) e expliquei o que colocar em cada um, exemplificando com algum lixo que levava na mochila. Depois repetimos o processo e algumas crianças já tentavam adivinhar e por vezes, afirmar qual o ecoponto correto. Esta atividade, na minha perspetiva correu bastante bem, uma vez que, com alguns objetos as crianças começaram a conseguir fazer associações corretas.

Ao fazer a transição para a pintura do ecoponto, caí no erro de dizer “Agora, vamos pintar o ecoponto amarelo.”, e nesse momento todo o grupo se levantou para irem pintar, depois tive de dizer “Amigos, esperem! Não podemos ir todos de uma vez, agora vai só (nomes das crianças) e os outros pintam amanhã.”. As crianças reagiram a isto com bastante naturalidade, sendo que estes ficariam a brincar livremente e isso também seria do seu agrado.

Seguiu-se a pintura do ecoponto amarelo, nesta parte, por lapso meu, alterei a planificação, levando as 6 crianças para a mesa de trabalho em vez de ir chamando duas a duas. No entanto, a atividade executada desta forma, correu bastante bem, as crianças esperaram calmamente pela sua vez, estando bastante atentos ao modo como as outras crianças faziam a atividade. Como cada ecoponto seria pintado por 6 crianças, nós tínhamos idealizado espaços para cada criança pintar (uma pintava um topo da caixa, outra pintava o outro topo, duas pintavam um lado da caixa e as outras duas do outro lado). Este aspeto foi bastante difícil de controlar, uma vez que as crianças estavam tão entusiasmadas a pintar as caixas com as mãos que, algumas, até pintaram nos locais das outras crianças. Outro aspeto que também não correu como planificado foi a carimbagem da mão, pois eles adoraram o facto de terem a mão cheia de tinta, de a

poderem explorar (ver imagem 3) e as formas como podiam pintar com as mãos, sendo o deslizar da mão a técnica que mais gostaram. Nesta atividade tivemos uma criança que não queria pintar a sua mão, então eu pensei que podia deixá-la explorar mais um pouco, fazendo assim com que ela pintasse a sua mão, mas não resultou. Por esse motivo, mostrei-lhe um pincel e pinte a minha mão com o pincel para que ela visse que não havia mal nenhum em fazer aquilo, tendo-lhe dado o pincel para que ela experimentasse pintar a sua mão, no entanto a criança decidiu pintar a sua parte com o pincel. (ver imagem 4)

Na terça-feira, por sugestão da Educadora, invertemos a planificação, sendo que primeiro vimos o vídeo da música e depois terminámos os ecopontos. Como ainda não tínhamos todos os equipamentos necessários na sala de atividades e as crianças já estavam sentadas na manta, comecei por lhes falar um pouco dos ecopontos para que os recordassem, depois chegou o projetor e montámos tudo. Depois ouvimos a música duas vezes e as crianças adoraram. De seguida, pensei que pudéssemos rever, novamente os ecopontos e partir para a pintura dos mesmos, contudo, as crianças começaram a estar cansadas do momento e aí, começaram a sair da manta e a querer ir brincar, percebi que estava a começar a perder o controlo e a atenção do grupo. De acordo com Post & Hohmann (2011), o tempo de grupo varia de dia para dia “dependendo do envolvimento das crianças.” (p. 294) e os educadores sabem que este tempo acabou “através dos sinais que as crianças lhe transmitem.” (Post & Hohmann, 2011, p. 294). Na atividade supracitada, as crianças começaram a dar-me estes sinais quando não prestaram atenção e começaram a sair da manta. Foi nesse momento que dei início à transição para a pintura dos ecopontos, onde apenas alguns foram comigo para a mesa de trabalho e outros foram brincar livremente.

A atividade de pintura do ecoponto azul decorreu como a do dia anterior. Neste ecoponto também tivemos uma criança que, inicialmente não queria pintar com as mãos, contudo, dei-lhe tempo para explorar a tinta, primeiro apenas olhava para ela (ver imagem 5), depois, apenas com um dedo começou a tocar na pintura que um amigo tinha feito (ver imagem 6), de seguida colocou a mão toda em cima do desenho do amigo (ver imagem 7) e no final, sem que eu lhe dissesse nada, colocou a mão dentro do recipiente da tinta e começou a pintar o ecoponto (ver imagem 8). Seguiu-se a pintura do ecoponto verde, atividade esta que não conseguimos terminar.

Segundo Hohmann, Banet & Weikart (1995), “Para a criança, o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira e o

tempo para o fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta.” (p. 183). Esta citação vai ao encontro das opções que temos tomado quando fazemos atividades de pintura, visto que temos dado à criança a liberdade de explorar e manipular as diversas tintas e formas de fazer aquela pintura, por exemplo, nesta atividade, pretendíamos que ficasse o carimbo da mão, mas muitas das crianças pintaram com a sua mão, uma descoberta que fizeram enquanto exploravam. Outro aspeto que temos em conta é o tempo que cada criança necessita, pois temos a noção que nem todos demoram o mesmo tempo a realizar a mesma atividade.

Embora não estivesse planificado, a Educadora sugeriu-nos que terminássemos a atividade da manhã à tarde, que correu de acordo com o esperado. Acabámos por terminar também uma atividade que estava por terminar desde a primeira intervenção. Ao terminar a atividade de carimbagem dos frutos do outono, percebi que algumas crianças não estavam a querer colocar as mãos nos frutos sujos com tinta, tocando apenas onde o fruto não estava pintado (ver imagem 9). Assim, tentei incentivá-las a continuar a pintar, pois ao fim de algum tempo, os frutos já estavam todos pintados. Após algum tempo, algumas crianças começaram a explorar os frutos e a querer pintar com eles (ver imagem 10) . Através desta situação percebi que as crianças nem sempre estão dispostas a fazer aquilo que nós, adultos, idealizamos, uma vez que, em reflexão com a educadora percebi que aquelas crianças, por norma, gostam daquele tipo de atividades e que, inicialmente, naquele dia estavam a rejeitá-la.

Segundo Post & Hohmann (2011), “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes.” (p. 195), uma vez que sabem sempre o que se segue, proporcionando-lhes assim “um sentido de continuidade e de controlo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 196). Na atividade supracitada, penso que possa ter sido este o aspeto que falhou, uma vez que os afastámos da sua rotina diária, colocando-os assim desconfortáveis, pois não é costume, o grupo de crianças, ter atividades orientadas àquela hora do dia. Deste modo senti que, numa outra altura do dia, algumas das crianças talvez tivessem demonstrado uma maior satisfação e prazer por realizar aquela atividade.

Por fim, a atividade de quarta-feira correu como o esperado. No primeiro e no segundo grupos, a atividade correu bastante bem, penso que consegui conquistar a atenção deles e todos conseguiram esperar pela sua vez, sem grande confusão. O último grupo não correu tão bem, pois as crianças não conseguiam esperar pela sua vez e iam

para as diversas partes da sala, penso que isto aconteceu porque, além de ser composto pelas crianças mais novas da sala, este grupo veio do “Artelier”, local onde já tinham tido uma atividade “orientada”, diretamente para a atividade. No meu ponto de vista, as crianças já estavam bastante cansadas e precisavam de brincar livremente e não de outra atividade orientada. Contudo, percebi que algumas das crianças já começavam a saber onde se devia colocar cada “tipo” de lixo, provavelmente já deviam tê-lo feito com os pais, em casa. Houve ainda um episódio bastante engraçado em que uma criança não sabia onde colocar uma caixa de cartão e eu disse: “Vamos tentar ajudar a nossa amiga!” e outra criança agarrou o ecoponto azul e colocou-o ao pé da outra criança para que ela colocasse lá a caixa (ver imagem 11).

Ao refletir sobre esta atividade, que foi feita em grupos de seis crianças, percebi que teria sido mais proveitoso, para algumas crianças, se o grupo fosse mais pequeno, pois algumas não aguentavam a espera pela sua vez, querendo estar sempre a tirar objetos. Sei que também é importante começarem a conseguir esperar pela sua vez, no entanto, poderia ter sido apenas com 3 crianças, pois a espera era menor e estaríamos a trabalhar este aspeto na mesma.

Em suma, considero que as atividades desenroladas ao longo desta semana foram ao encontro do nosso principal objetivo, visto que pretendíamos que as crianças conseguissem identificar o que se deve colocar em cada ecoponto. Conseguimos ir observando isto ao longo das atividades planificadas, mas também vimos esta aprendizagem colocada em prática, quando na quarta-feira as crianças lancharam um iogurte e de seguida, foram colocar o copo no ecoponto, sempre com a nossa supervisão, pois existiam crianças que ainda tinham algumas dúvidas.

Durante esta semana, considero que aprendi bastante na forma de gerir o grupo e, posteriormente, cativar a sua atenção, pois um dos meus medos era entrar em pânico e não conseguir reagir quando algo corresse menos bem. Por exemplo, quando perdi o controlo do grupo na terça-feira, tentei logo mudar a minha estratégia, pois senti que eles precisavam de sair dali e o que estava a fazer já não fazia sentido para eles.

Considero, que devo melhorar o aspeto de conseguir ter a atenção em todo o grupo, pois quando estou a trabalhar apenas com algumas crianças, sinto que não consigo estar a supervisionar todas as outras crianças.

Referências Bibliográficas:

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D., P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXO IV – REFLEXÃO INDIVIDUAL – 6.ª SEMANA

Reflexão Individual – 6.ª Semana

No decorrer da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância foi-nos solicitado que refletíssemos sobre a semana de 10 a 12 de maio.

Durante esta semana, eu fui a interveniente e, na segunda-feira senti bastante dificuldade em gerir o grupo, mais propriamente, em acalmá-los quando estes se sentavam no tapete. Tentei utilizar diversas estratégias, no entanto nenhuma estava a resultar. No final do dia estava a sentir-me bastante desmotivada e triste com a minha intervenção, no entanto depois de refletir com a Educadora sobre este dia, percebi que, ao longo de toda a carreira, vamos ter dias/momentos menos bons em que as coisas, nem sempre, seguem os moldes que pretendemos. Para tentar colmatar estas situações devemos estar munidas de estratégias para tentar captar a atenção das crianças. A Educadora sugeriu-me que, nos próximos dias, utilizasse a estratégia de cantar, de modo que o grupo fosse acalmado. Nos dias seguintes, eu utilizei esta estratégia e constatei que, em diversos momentos, esta começou a surtir algum efeito e, quando esta não resultava tentava, de imediato, utilizar outra. Deste modo, considero que na terça-feira e na quarta-feira, houve uma melhor gestão do grupo, pela minha parte.

Relativamente aos ensaios para o teatro, tenho de admitir que considerava que fosse algo bastante mais complexo. Embora, seja necessária uma grande gestão por parte da Educadora e dos adultos da sala, porque temos de preparar todas as crianças,



com todos os acessórios, os cenários e ainda temos de manter o grupo calmo, enquanto tudo isto está a acontecer, considero que estes decorreram de uma forma bastante natural, dado que as crianças estavam muito entusiasmadas em mostrar este trabalho aos pais e por isso, quando referíamos que teria de existir silêncio para ensaiar, estes aderiam facilmente. Czikszenmihayli (1979) & Laevers (1994) citado por Bertram & Pascal (2009, p. 128) referem que existem “dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura”. De acordo com o que é referido pelos autores supracitados e referindo que o nível de envolvimento das crianças era elevado, podemos compreender, com mais clareza, o significado desta atividade para as crianças.

De acordo com o que está escrito anteriormente, também a “estreia” do nosso teatro correu bastante bem, tendo mais uma vez ultrapassado as minhas expectativas. Neste momento, tanto nós, como as crianças estávamos muitíssimo



entusiasmadas, pelo



que estávamos bastante envolvidas na atividade. Quando terminou a gravação, as crianças estavam muito felizes pelo trabalho desenvolvido e por já poderem partilhar este momento com os seus pais. Considero que esta atividade, além de ter demorado algumas semanas a preparar, foi bastante cativante e motivadora para as crianças. Tal

como refere Bertram & Pascal (2009, p. 128)

A motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade. (...) Uma criança envolvida fica extremamente atenta e sensível aos estímulos mais relevantes. Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer.

Relativamente aos jogos que efetuámos nesta semana, decidimos alterar o que tínhamos planeado relativamente ao espaço, dado que, além de, nesse momento, estarem crianças a utilizar o campo de futebol, também estava bastante vento e, como os jogos eram de cartão, iriam voar e o nosso objetivo não iria ser cumprido, assim



fizemos metade dos jogos dentro da sala e a outra metade na rua, estando quatro



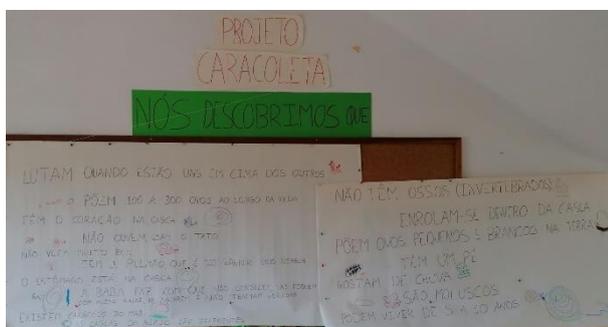
grupos com cada mestranda. Com o decorrer dos jogos, percebi que devia ter feito uma outra gestão destes, porque, por exemplo, nos jogos que decorreram na rua, existia um que demorava bastante tempo e desse modo, as crianças começavam a ficar cansadas de

esperar, visto ser o jogo que mais ansiavam fazer (o jogo da macaca em formato de caracol). No entanto, ao verificar esta situação, tentei fazer com que as crianças se sentassem e observassem os outros amigos a realizar o jogo, contudo não foi a estratégia mais adequada, já que devíamos ter feito os jogos apenas com metade dos grupos, tendo apenas dois grupos em cada local e, deste modo, a gestão e o acompanhamento às crianças tornar-se-iam mais fáceis.



deste modo, conseguimos observar o processo do grupo e perceber as aprendizagens que estes fizeram, tal como referido por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016).

Relativamente, à documentação pedagógica considero que foi feito ao longo da semana, tendo realizado os folhetos para os pais e o mural para expor no *hall* da sala de atividades. Considero que,



Referência Bibliográfica:

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL 4 – 4.^a SEMANA

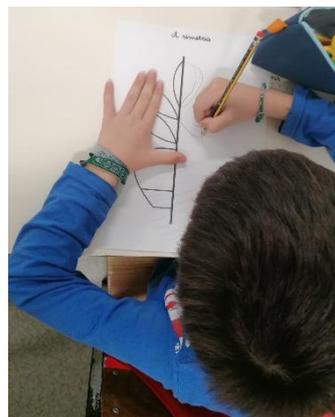
Reflexão individual 4 – 2 e 3 de novembro de 2021

No decorrer da Prática Pedagógica, à semelhança das outras semanas, foi-nos solicitado que refletíssemos sobre a semana de 2 e 3 de novembro.

Primeiramente, é de referir que considero que consegui melhorar um pouco a gestão do tempo com o grupo, dado que consegui cumprir quase tudo a que me propus, existindo apenas algumas alterações que considero não serem significativas. É ainda de referir que, embora nós tenhamos o tempo todo planeado, as contribuições dos alunos, a sua forma de estar, tudo o que ocorre ao longo do dia, vai influenciar o tempo de cada atividade. Com isto, quero referir que é muito importante ter o tempo de cada momento definido, mas também devemos saber acatar e aproveitar algumas contribuições dos alunos, no momento. Corroborando esta ideia, também Cardoso (2013) citado por Campos (2016, p. 13) refere que “Os professores devem, assim, aproveitar esta curiosidade natural dos alunos, já que esta curiosidade levará ao conhecimento e este permite, por sua vez, diminuir a angústia e criar a segurança para agir conscientemente perante novas situações.”

No término da atividade do género e do número das palavras senti que os alunos estavam um pouco perdidos e não compreenderam bem as regras da formação do feminino e do plural. Primeiramente, considero que poderia ter explicado com mais exemplos e não deveria ter recorrido tanto ao *flipbook*, contudo também considerei importante que os alunos compreendessem o recurso e que o soubessem utilizar, de forma autónoma, no futuro (sendo esta a minha preocupação ao ler o *flipbook*). Depois da reflexão com a professora cooperante, compreendi que poderia ter feito uma outra alteração, que se prendia com o facto de serem apenas alguns alunos a tirar as palavras do saco. Deste modo, demoraria menos tempo, e teríamos mais tempo para abordar e aprofundar as regras, tornando-se mais proveitoso, dado que pretendíamos trabalhar isso com os alunos.

Quando propusemos aos alunos que desenhassem a simetria de uma imagem pensámos que seriam capazes de o fazer sem recorrer a uma mira, contudo, a professora cooperante



sugeriu que a utilizássemos e nós aceitámos, de imediato, essa sugestão. Considero que esta tenha sido a melhor opção, dado que, assim, os alunos conseguiam visualizar a simetria do desenho e apenas teriam de a desenhar. Se assim não fosse, a metade que faltava seria abstrata e, por este motivo, mais difícil de desenhar. Nós conseguimos observar isto, dado que os alunos que começaram a desenhar, sem mira, tiveram bastantes dificuldades em traçar as linhas e em compreender o tamanho da largura do desenho que faltava.

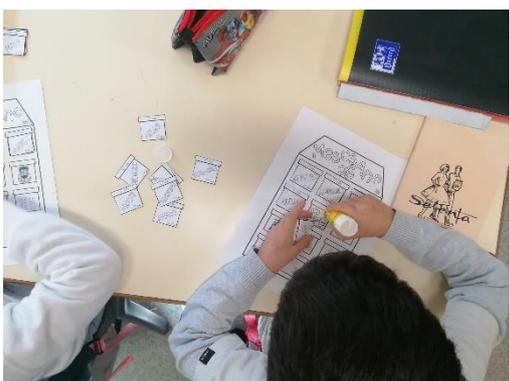
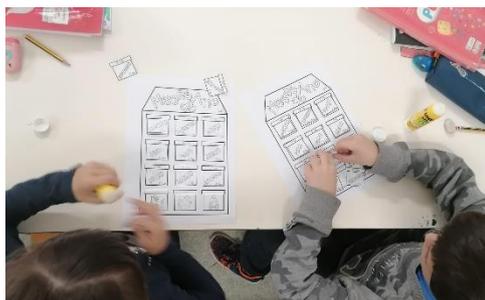


Segundo Lourenço & Paiva (2010) citado por Campos (2016, p. 3) “verifica-se que existe uma relação entre a aprendizagem e a motivação, constatando uma relação de reciprocidade entre ambas.”.

Neste seguimento, estando a trabalhar no manual e ter sentido a necessidade de uma motivação, utilizei uma das personagens iniciais do livro, mais propriamente a “Plim Brilhante”, e disse aos alunos que ela tinha passado pela nossa sala e que tinha deixado o nosso manual muito brilhante e que assim iríamos aprender muito melhor. As reações dos alunos foram muito engraçadas, existindo um que disse “Isso é mentira, não estão aqui brilhantes nenhuns.”, ao que logo outro respondeu “Olha, nós temos de acreditar porque estes brilhantes são invisíveis e nós não os vimos, mas eles estão aqui.” e, assim, os alunos foram interiorizando que existiam mesmo brilhantes ali. Durante a realização do trabalho, no manual, uma aluna disse-me “Rita, até já estou com brilhantes nos dedos. Estes brilhantes são mesmo verdadeiros.”. Depois, a professora cooperante disse-me, de forma muito discreta, que tinha mesmo brilhante na sala e que se eu pretendesse, poderia utilizar. Então, decidi que iria utilizar os brilhantes e colocá-los no manual assim que eles terminassem, dizendo que foi uma surpresa da “Plim Brilhante” pelo trabalho estar concluído. Quando os alunos viam os brilhantes a cair nos seus manuais ficavam completamente maravilhados. No início, não imaginei que esta estratégia fizesse tanto sucesso, pensado que eles não fossem dar importância, no entanto, as reações deles foram fascinantes, notando-se que estavam mesmo fascinados e que estavam muito envolvidos nesta situação. Com isto, compreendi que, por vezes, a motivação não precisa de ser algo muito elaborado, porque, por vezes, as coisas que, para nós, são mais insignificantes, para eles são as mais fascinantes e as que os motivam mais.

Segundo Campos (2016, p. 4) “cabe aos docentes verificarem motivações e pressupostos, estimulando assim crenças educacionais positivas que possam culminar e interferir com o ambiente de sala, privilegiando o gosto em aprender e ensinar.”, sendo neste sentido que, durante esta semana, senti necessidade de criar algumas estratégias de motivação, dado que, quando os alunos fazem a consolidação dos conteúdos, através de fichas, costumam desmotivar um pouco.

Como estratégia de motivação para a ficha de Estudo do Meio, disse que, assim que terminassem, teriam uma surpresa (casa dos meses). Esta estratégia correu bastante bem, visto que os alunos queriam tanto saber o que era a surpresa que tentaram fazer, o mais rápido possível e de forma correta, a ficha. É de referir que fomos sempre dizendo alguns dos



erros
que

existiam na ficha e dando-lhes pistas para chegarem à resposta correta, para que não fizessem a ficha a despachar. Contudo, alguns dos alunos demoraram mais tempo e não estavam a conseguir terminar a ficha. Como senti que estes alunos estavam a ficar tristes e

desmotivados pensei que seria bom pôr a ficha de lado e passarem para a surpresa. Como um aluno desmotivado, não está a fazer aprendizagens, apenas faz os exercícios para agradar ao professor, considere que fosse melhor para os alunos, assim. É de referir que expliquei a estes alunos que, numa próxima, se deviam esforçar por terminar a ficha. Contudo, considero que esta opção foi importante porque, assim, não perdi aqueles alunos e consegui motivá-los, embora tenha consciência de que não pode ser sempre assim e que, numa próxima, devo insistir um pouco mais com a ficha, porque, se assim não for, os alunos vão pensar que não têm de terminar os trabalhos... e isso não é verdade.

Relativamente à atividade de expressões, considero que o barulho que existiu na sala foi normal, devido ao tipo de atividade que estávamos a fazer. Contudo, considero que se explicarmos as regras de forma muito explícita, desde o início e se as formos

relembrando, com o passar do tempo, os alunos vão começar a ter um melhor comportamento durante as aulas de expressões.

Durante esta aula, eu compreendi a importância que as aulas de expressões têm para os alunos de primeiro ciclo, dado que, alguns deles, podem ter dificuldades, quer nas outras



disciplinas, quer na forma de se expressar, mas depois, nestes



momentos, os alunos conseguem expressar-se, no seu cantinho, e desse modo sentirem-se felizes e

capazes de fazer o que querem. No seguimento desta ideia, Clemente (2013, p. 8) refere que

No que diz respeito às artes visuais no ensino, considero que promovem a estimulação da inteligência, sensibilidade e afetividade. Cabe ao professor motivar o aluno para se expressar livremente, expressar os sentimentos e a criatividade, ao contrário de o inibir. A construção do aluno como “ser” na sua plenitude, capaz de se tornar um cidadão integrado, criativo, crítico e autónomo. As artes visuais na educação podem transmitir tudo isso ao aluno: a capacidade de observar de forma crítica o mundo que o rodeia, adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades. Desta forma, as artes visuais no ensino básico tornam-se instrumento pedagógico que proporcionam o conhecimento das exigências da sociedade

Por último, quero referir que utilizámos uma nova técnica de pintura com os alunos. Para a realização desta, apenas a explicámos e passámos à fase de execução com os alunos. Contudo, compreendi que esta não estava a decorrer da forma esperada e, em reflexão com a professora cooperante, compreendi que devíamos ter realizado um exemplo para que os alunos compreendessem como seria expectável que passassem com a aguada em cima do desenho. Deste modo, aprendi que, cada vez que fizemos uma técnica nova com os alunos, devemos sempre dar o exemplo para que estes compreendam como devem fazer.

Referências Bibliográficas:

Clemente, M. (2013). *O contributo das artes visuais no desenvolvimento dos alunos com NEE* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13792/1/o%20contributo%20das%20artes%20visuais%20no%20desenvolvimento%20dos%20alunos%20com%20NEE.pdf>

Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e aprendizagem da criança* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>

ANEXO VI– REFLEXÃO INDIVIDUAL 8 – 8.ª SEMANA

Reflexão individual 8 – 29 e 30 de novembro de 2021

No seguimento da Prática Pedagógica I em contexto de 1.º CEB, foi-nos solicitada uma reflexão sobre a semana de 29 e 30 de novembro. Esta reflexão incidirá sobre alguns momentos da semana que considero importantes.

Durante esta semana tivemos de fazer algumas alterações à planificação, nomeadamente na manhã de segunda-feira, devido a uma ficha de avaliação que durou mais tempo do que o previsto e em diversas atividades, que surgiram depois desta, como, por exemplo, a leitura da história. Também a atividade de terça-feira de manhã durou mais tempo do que o que eu tinha previsto, dado que foi a primeira vez que fizemos um problema através da abordagem exploratória, na íntegra.

Durante a aula de Educação Física, os alunos estavam bastante agitados e não estavam a conseguir cumprir as regras que estabeleci nos diversos jogos que realizámos. Depois de refletir sozinha, com a minha colega de prática pedagógica e com a professora cooperante, percebi que os alunos poderiam estar mais eufóricos devido à avaliação e à pressão que tiveram no início da manhã ou pelo facto de termos mudado o espaço da aula (costumava ser no campo de futebol e, nesse dia, foi no salão do pavilhão Lis e Lena). Embora compreenda que os alunos pudessem estar mais agitados, considero fulcral levar os alunos a refletir sobre os comportamentos que tiveram, pois se assim não for, no futuro pensarão que estes comportamentos são sempre justificáveis.

Na realização do “*Stop Matemático*”, eu considero que foi uma atividade que cativou os alunos, mas, na altura, senti que faltava um pouco de interatividade com eles. Depois, em reflexão com a professora supervisora, surgiu a ideia de que poderia ter recorrido a uma roleta do *Wordwall* e sugerir que o aluno que terminasse mais rápido fosse ao computador e, através da roleta, desvendasse o próximo número. Deste modo, a atividade seria mais dinâmica e os alunos teriam mais entusiasmo e motivação porque queriam terminar para ir ao computador girar a roleta.

Ao longo desta semana, como tínhamos de planear e executar atividades para fazer consolidações e revisões, nós sentimos algumas dificuldades em preparar atividades motivantes e dinâmicas. Isso era algo que gostaríamos de fazer porque sabemos que um

aluno, se estiver motivado, faz aprendizagens mais significativas do que se estiver contra a sua vontade. Neste sentido, Bertram & Pascal (2009, p. 128) referem que,

Para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo (Vygostsky, 1978). Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Czikszenmihayli, 1979; Laevers 1994).

Na terça-feira, tal como referido anteriormente, fizemos um problema através do método exploratório e, nesse sentido, nós, enquanto docentes, temos de ter algum cuidado no modo como orientamos os alunos nas suas produções, devendo sempre levá-los a refletir e a alcançar a resposta correta. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades, dado que muitas das vezes, mesmo sem querer, damos demasiadas orientações e condicionamos a resposta dos alunos.

Ainda durante esta proposta, um grupo estava com algumas dificuldades em compreender o problema e, por isso, depois de



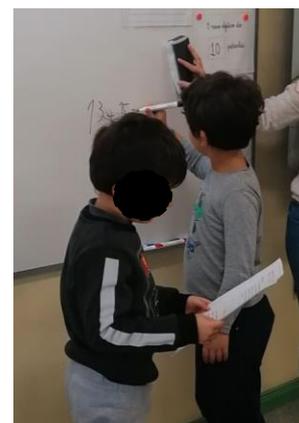
explorar com os alunos o enunciado do problema, eu disse-lhes que eles podiam utilizar os materiais manipuláveis (*ímans*) para responder às questões. Eles aceitaram, desde logo, e iniciaram uma conversa entre eles para partirem para a resolução. No final, eles conseguiram, sem dificuldade alguma, resolver o problema que tinham na sua frente. Depois ainda conseguiram explicar aos outros colegas a sua estratégia. Com esta situação, considero que devemos sempre arranjar estratégias diversificadas e adequadas aos alunos, em vez de estarmos constantemente a insistir no que nós tínhamos idealizado. Tal como referido por Barbosa (2019, p. 5),



O docente deve preocupar-se, primeiramente, em conhecer os seus alunos, de forma a poder adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as necessidades e características de cada um. (...) Algumas das atitudes que o professor deve ter para promover a autoestima positiva incluem acreditar no potencial da criança,

respeitar e valorizar a criança, manter uma relação calorosa e afetuosa, evitar julgamentos, não comparar com outras crianças, escutar e responder adequadamente à criança, dar apoio e atenção positiva, elogiar e dar feedback. Ao fazer isto, o professor facilita o desenvolvimento de uma relação em que o aluno confia no professor, sente-se mais seguro e confiante em si próprio e, como tal, estará mais disponível para partilhar, conversar, expor problemas e dificuldades.

Ainda nesta atividade, o facto de os alunos, no final partilharem as suas estratégias de resolução com os outros colegas enriquece-os bastante, dado que estão a desenvolver uma grande competência matemática que é a comunicação. Nesta atividade, sentimos que os alunos precisam de ter mais oportunidades para comunicarem as suas estratégias de resolução, dado que ainda tiveram bastante dificuldade em fazê-lo. Muitas das vezes, esta fica um pouco esquecida e,



nesse seguimento, vai-se tornando mais difícil para os alunos explicarem o que estão a pensar na área da matemática. Assim, é de referir que quanto mais cedo os alunos começarem a partilhar, oralmente, o modo como pensaram e chegaram aos resultados para os problemas, mais facilidade terão de o fazer no futuro. Também o facto de poderem compreender e ouvir outras estratégias de resolução é muito enriquecedor para os alunos, dado que assim também vão começar a diversificar as suas. Como referido por Veia (1996, p. 1), “A resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemática têm sido apontadas como forma de desenvolver nos alunos a capacidade de pensar matematicamente.”.

Devido à falta de tempo na segunda-feira, a atividade de acentuação de Português passou para terça. No momento em que estávamos a explorar as palavras (que eram da história) e a árvore das palavras, eu senti que estas não estavam a fazer muito sentido para os alunos e, por isso, decidi fazer um “esquema” no quadro, que fomos preenchendo em conjunto, com palavras do seu quotidiano. Fomos colocando o acento que estávamos a abordar ou o til e de seguida colocámos todas as possibilidades de utilização do mesmo. Deste modo, eu senti que fez mais sentido para os alunos.

Depois, quando passámos para a ficha de consolidação, compreendi que os alunos não estavam a perceber como deviam colocar os acentos. Para tal, em conjunto com a professora cooperante, decidimos que os alunos deviam parar de fazer a tarefa do modo planeado e começámos a fazer, em conjunto, no quadro. Com esta alteração, eu reparei que os alunos conseguiram compreender melhor onde e como deviam colocar os acentos e o til.

A atividade de terça-feira à tarde surpreendeu-me bastante, pela positiva. Primeiramente, os alunos reagiram muitíssimo bem ao vídeo que levámos e conseguiram retirar a informação de lá com muita facilidade. De seguida, apresentámos o *PowerPoint*, que eu pensei que os alunos iriam ficar agitados, dado que era uma sistematização do que já tinha sido falado no vídeo, contudo, aconteceu o contrário, os alunos queriam, constantemente, participar e sabiam quase tudo, uma vez que já tinham ouvido a explicação da especialista. Com esta atividade, eu compreendi e confirmei, na prática, que é verídico que quando os alunos estão envolvidos e motivados realizam aprendizagens significativas, porque alguns dos conceitos abordados não eram do quotidiano dos alunos (dentição definitiva, dentição de leite, número de dentes, elixir, ...) e eles, após a visualização do vídeo, conseguiram utilizá-los e compreendê-los.

Por fim e fazendo uma alteração à planificação, os alunos foram começando a ficha de consolidação e como bónus, a mestranda iria circular, pela sala, com o modelo de dentição. É de referir que este momento correu bastante bem, dado que os alunos estavam bastante calmos a realizar o seu trabalho para que o modelo chegasse à sua



mesa. Durante o tempo que estiveram com o modelo, os alunos praticaram a lavagem dos dentes, relembrando sempre os passos que tinham sido indicados no vídeo. Alguns dos alunos ainda contaram os dentes, para perceber que tipo de dentição era.

Referências Bibliográficas:

Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado).

Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31292/1/In%C3%AAs%20Barbosa.pdf>

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veia, L. (1996). A resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática no 1º ciclo do ensino básico. *Actas do IV Encontro de Investigação em Educação Matemática*, 117-130.

Reflexão Individual –13 a 15 de junho

Esta reflexão surge para elucidar alguns aspetos que me surpreenderam e outros que considero que posso melhorar num futuro profissional. Aproveitarei ainda para focar alguns aspetos relativos ao decorrer da Prática Pedagógica, visto ser esta a última reflexão.

Nesta última semana estive responsável pelo A4. É de mencionar que o modo como optámos por abordar os dois conteúdos da semana, foi bastante bem recebida pelos alunos. Estes ficaram bastante entusiasmados e motivados



por poderem realizar os diversos jogos enquanto aprendiam. Durante estes momentos, fui arranjando algumas estratégias para que fôssemos, em grande grupo, relembrando



cada um dos aspetos da costa e do relevo. Estas prenderam-se com o facto de, sempre que algum aluno dizia algo que não estava totalmente correto, irmos tentar compreender o porquê de



não ser assim. Também fomos parando a atividade e fazendo a associação dos conceitos que já conhecíamos com algumas

fotos (dos cartões). Considero que estes momentos foram essenciais, dado que, embora

o jogo fosse muito relevante para introduzir e apresentar o conceito

aos alunos, estes momentos em que explorávamos os conceitos e

os interligávamos faziam com que os alunos se apropriassem deles

com mais facilidade. Dadas algumas dificuldades observadas

aquando da realização das atividades, optei por, em grande grupo,

observarmos cada imagem e pedir aos alunos que explicassem o

que estavam a ver, fazendo com que, mais uma vez, essa

aprendizagem fosse mais significativa, dado que eles estavam a compreender o conceito

e apreender a definição através de algo que conseguiam visualizar. No final, compreendi

que estas estratégias se adequaram ao grupo e que os beneficiaram nestas

aprendizagens.



De modo a ilustrar as ideias supramencionadas, Santos (2018, p. 16) refere que

Um/a profissional da educação tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, cabe-lhe a ele/a oferecer experiências enriquecedoras para que se proporcione um ambiente interessante e estimulante. Como tal, no pensamento de Niles e Socha (2014) o/a professor/a tem o papel fundamental para conduzir trabalhos lúdicos, levando a turma a atingir os objetivos específicos da aprendizagem dos conteúdos, conseguindo assim, desenvolver a capacidade das mesmas de assimilarem o conteúdo exposto da melhor maneira possível e proporcionar a socialização das crianças.

Ao longo destas atividades, ainda fomos conversando sobre alguns dos aspetos que eram conhecidos pelos alunos ao longo do nosso país. Partindo destas intervenções dos alunos, tornou-se mais fácil e interessante para eles identificarem os diversos aspetos ao longo da costa portuguesa e os aspetos existentes no relevo de



Portugal. Considero que uma das aprendizagens que fiz ao longo deste percurso foi, exatamente, ouvir os alunos e conseguir adaptar a minha prática consoante o que os alunos estavam a sugerir. Julgo que, inicialmente, não estava tão atenta a



todas as observações dos alunos, porém, ultimamente, tenho tentado estar mais predisposta nesse sentido para que possa ir, mais facilmente, ao encontro das observações e interesses dos alunos. Desde que comecei a ter este aspeto em atenção e a refletir sobre ele, compreendi que os alunos ficam realmente envolvidos quando seguimos as suas intervenções, uma vez que ficam mais empenhados em compreender sobre o que estão realmente a falar. Tal situação foi observável durante estas atividades, visto que quando peguei no que disseram e abordámos alguns aspetos de Portugal (mesmo quando não era a altura que tinha planificado para tal), os alunos demonstraram-se mais atentos e com disponibilidade para ouvir e participar.

Nesse sentido,

Então, se o professor deverá provocar a aprendizagem, também o planejamento da aula deverá levar em conta que o mais importante é elaborar perguntas que instiguem o aluno a vivenciar a busca, a exercitar as várias possibilidades de resposta. Afinal, esse é o exercício que conduz à aprendizagem significativa. É necessário fazer como recomenda Santos (2008, p. 65): “provocar a sede” de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas.

Tivemos, inclusivamente, um aluno que, por norma, não costuma participar de modo ativo nas atividades e assim que falámos sobre rias, ele disse de imediato que conhecia uma na “Cacela Velha” e quis participar ativamente. Sendo que, neste momento, aproveitei de imediato para clarificar o que era a ria, onde ficava e questionei se ele sabia algo mais sobre o local.

No final do jogo da memória, como tínhamos duas equipas, decidimos em grupo que exploraríamos os diversos conceitos de uma forma mais dinâmica. Cada aluno tinha um par de cartas (ex: planalto e correspondente definição), eu dizia um conceito e o respetivo aluno de cada equipa levanta-se. À vez, um aluno lia o conceito e o outro explicava se estava certo ou errado. É de mencionar que os alunos estavam muito entusiasmados e envolvidos em realizar esta atividade e não era apenas por ser um jogo, dado que prestaram bastante atenção ao conteúdo para que nenhum tivesse errado. Isto foi notório quando um dos alunos de uma equipa reparou que a sua definição não coincidia com a imagem e, de imediato, todos os alunos das duas equipas se empenharam em compreender se os seus conjuntos de cartas estavam corretos ou não.

No decorrer destas atividades foi notória a aprendizagem cooperativa, dado que todos ensinaram algo do que já sabiam e outros aprenderam novas coisas que não tinham conhecimento. Assim, Cunha & Uva (2016, p. 139) referem que

A aprendizagem cooperativa é, como expõe Bessa e Fontaine (2002), uma estratégia de aprendizagem que, quando aplicada de forma sistemática e correta, conduz a melhores resultados de aprendizagem, independentemente da localização da escola, do nível de ensino e das características dos alunos. Esta metodologia é mais benéfica para os alunos, originando atitudes mais positivas

em relação às novas aprendizagens, quando comparada com uma aprendizagem mais individualista. (...)

(...) O desenvolvimento de maiores esforços para um bom desempenho, a retenção de mais conhecimentos a longo prazo, uma maior motivação, o aumento do tempo disponível para as tarefas, o desenvolvimento do espírito crítico, o aumento do espírito de grupo, a solidariedade, a cumplicidade e o respeito são vantagens enunciadas por Johnson e Johnson (1999, citados por Fontes & Freixo, 2004). A influência mútua, a partilha de ideias e experiências são benefícios associados a esta metodologia por Leitão (2006).

Durante estas atividades conseguimos integrar o A., que possui um atraso global de desenvolvimento, tendo ele formado um dos *puzzles* e participado no jogo da memória com um dos grupos. Com esta integração era pretendido que o aluno se sentisse bem e integrado no seu núcleo e, ao observar o seu estado durante as atividades, foi notório que ele estava muito feliz por



estar com os seus colegas.

É ainda de mencionar que a atividade que preparámos para a quarta-feira decorreu da forma como tínhamos planeado, sendo apenas um pouco mais difícil de fazer toda a gestão dado que estávamos encarregues de todos os alunos, contudo considero que, em equipa, fomos conseguimos contornar e ultrapassar os problemas que foram surgindo.

Em suma, é de referir que cresci muito enquanto pessoa e futura profissional nesta Prática Pedagógica (PP). Nela, consegui compreender que os meus preconceitos sobre o Ensino em 1.º Ciclo são possíveis e que dão frutos, ou seja, tal como já referi noutras reflexões, concordo muitíssimo com este método e creio que, quando bem gerido, promove imensas aprendizagens. Aqui compreendi que podemos ter imensas atividades dinâmicas e divertidas, desde que depois também haja o momento de consolidação e de

retirar todas as dúvidas existentes. É de mencionar que embora este método não seja utilizado na maioria dos locais para onde possamos exercer, podemos retirar várias aprendizagens dele, nomeadamente que, a aprendizagem através de um modo dinâmico resulta e que motiva e envolve muito os alunos. Sendo também este aspeto que quero reter para a minha vida profissional, para que consiga motivar os meus alunos e fazer com que aprendam num ambiente feliz e estimulante.

Uma das minhas maiores evoluções foi, precisamente, a gestão do grupo. Desde que iniciei o mestrado que era uma das minhas maiores preocupações e pontos negativos porque o facto de não me sentir muito confortável em elevar a minha voz fez com que por vezes, perde-se um pouco a gestão do grupo. Porém, nesta PP, consegui manter, na maioria das vezes, o meu registo. Embora tenha sido difícil ao início, depois, com o passar do tempo com o grupo, consegui repreender os alunos, quando necessário, de uma forma suave. Sendo este o tipo de registo que pretendo manter dentro de uma sala de aula no futuro.

Por fim, é de mencionar que esta PP foi muito desafiante, mas também foi muito cansativa, porém é de referir que a união entre mim e o meu par pedagógico foi fulcral, dado que nos auxiliámos todas as semanas, partilhámos as nossas angústias, refletimos sobre como poderíamos melhorar e ainda sobre diversos aspetos das crianças que íamos observando.

Um dos receios para o futuro é não ter um apoio como este no local onde me encontrar a exercer. Este trabalho de equipa é muito importante porque conseguimos partilhar todos os momentos que vão surgindo, conseguindo assim ponderar e refletir mais sobre cada criança e sobre o seu percurso, tendo assim uma melhor perceção do local onde se encontra cada uma. Julgo que não tendo o tal apoio, este processo se torne mais complexo de analisar e que não consiga, com tanta facilidade, proporcionar a individualidade que cada aluno merece. Corroborando esta ideia “Fullan e Hargreaves (2001) defendem que a colaboração aumenta o sucesso dos alunos na medida em que capacita os professores a criar certezas no seu trabalho originando ambientes de trabalho mais produtivos.” (Barreira, 2017, p. 27).

Referências Bibliográficas:

Barreira, M. (2017). *Trabalho colaborativo no 1º ciclo do ensino básico - um estudo prospetivo [Dissertação de Mestrado]*. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8407/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20.pdf>

Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva e docentes e crianças. *Interacções* (48), 133-159. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>

Santos, M. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado]*. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23912/1/MARIANA_SANTOS.pdf

ANEXO VIII – AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS E ÁUDIO



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS E ÁUDIO

Exmo(a) Sr.(ª) Encarregado de Educação,

Nós, Rita Bento Arroteia e Sandra Margarida Simão Talhão, alunas do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Leiria, em Prática Pedagógica – Jardim de Infância,

, solicitamos a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) e áudio do seu educando(a), no âmbito do nosso relatório de Prática Pedagógica – Jardim de Infância e dos nossos Relatórios de Prática de Ensino Supervisionado. As imagens, os vídeos e os áudios recolhidos servirão única e exclusivamente para fins académicos não indo ser publicadas em plataforma nenhuma, estando, assim, a identidade e privacidade das crianças asseguradas.

Rita Arroteia

Rita Arroteia

Autorizo a recolha de imagem e áudio do(a) educando(a)

Assinatura do Encarregado de Educação:

ANEXO IX - QUESTIONÁRIO AOS PAIS

- Considera importante fazer a separação de lixo?

Sim----- Não----

- Porquê? _____

Tem ecoponto em casa?

Sim--- Não----

Faz a separação do lixo em casa? Sim --- Não—

Há quanto tempo? _____

O que o/a levou a fazer a separação do lixo?

___ O filho falou que fazia na escola

___ Os colegas de trabalho

___ Incentivo do município

___ Existência de ecoponto próximo de casa

Incentiva o seu educando a separar o lixo?

Sim--- Não---

Considera importante a abordagem destas práticas no Jardim de Infância?

Sim---

Não___

Porquê?

O seu educando conseguia separar o lixo antes de entrar no JI?

Sim--- Não---

E agora, o seu educando consegue fazer a separação do lixo?

Sim--- Não---

Habitualmente qual é o ecoponto que ganha em sua casa?

Papelão

Embalão

Vidro

Pilhão

Conhece a aplicação "Recycle Bingo 2"?

Sim--- Não---

Costuma usá-la?

Sim--- Não---

Em que medida acha que contribui para a prática de separação de lixo?

ANEXO X – ENTREVISTA À EDUCADORA

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar qual a intenção da entrevista. - Dar a conhecer o tema da entrevista. - Motivar a colaboração do(a) entrevistado(a). 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar as razões da Entrevista - Indicar os objetivos do estudo
<p>Bloco B</p> <p>Caracterização do grupo a nível geral e específico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Caracterizar o perfil do grupo em termos globais e a nível da importância da separação do lixo · Perceber se as crianças sabem o que é separar lixo e como se faz. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza o seu grupo em termos gerais e mais especificamente a nível da importância da separação do lixo? 2. Considera que as crianças da sua sala conseguem realizar a separação do lixo? 3. E antes de entrarem no Jardim de Infância conseguiam?
<p>Bloco C</p> <p>Conhecer as práticas da escola e da Educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer a opinião da entrevistada relativamente às práticas existentes na escola e na sua sala. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sendo esta uma Eco Escola, quais as práticas existentes? 5. E na sua sala, que práticas existem?
<p>Bloco D</p> <p>Pertinência do tema</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Perceber a pertinência deste tema para a Educadora · Perceber se a entrevistada valoriza estas práticas · Perceber a opinião da Educadora relativamente à consciencialização das crianças nesta idade. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Considera este tema pertinente? 7. Valoriza as práticas de separação do lixo nesta idade? 8. Considera pertinente consciencializar as crianças para a separação do lixo, desde esta idade?

		9. De que modo o faz?
--	--	-----------------------

ANEXO XI – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Rita: Como caracteriza o seu grupo em termos gerais e mais especificamente a nível da importância da separação do lixo?

Educadora: Queres que caracterize o grupo sobre isso?

Rita: Sim.

Educadora: Então o grupo mais antigo eles já têm esses hábitos de separação. Nós aqui temos aquele contentor que está ali (apontando) para as tampinhas, temos aquele amarelo onde eles põem os plásticos, mas como escola, que nós somos uma eco-escola, nós trabalhamos esses conceitos todos de separação, de poupança da água, de poupança da luz, fizemos isso tudo. Este ano, com a interrupção do confinamento, com esta coisa toda da pandemia não foi tão trabalhado até agora porque nós agarramos isto das emoções e, realmente, a reciclagem não está a ser trabalhada formalmente, mas eles têm estado, se tu reparares, os mais velhos têm o hábito de trazer pilhas e coisas assim para reciclar. Eu tenho intenção de comprar um ecoponto para aqui...

Eu acho que eles separam, e quando não separam, a Isabel (auxiliar da sala) tem o cuidado de separar e pôr nos locais certos. Mas eu acho que os mais novos, talvez não, mas os que já estavam aqui o ano passado, nós tínhamos aqui três brigadas, que era a brigada do lixo, brigada da água e brigada da luz. Eles vestiam coletes e eles andavam por aí a ver se as pessoas estavam a cumprir os conceitos que nós tínhamos determinado que eram o apagar das luzes, fechar as torneiras, ver como é que estava o autoclismo, se tinham posto os resíduos nos contentores certos e eles aprenderam esses conceitos. Podem estar assim um bocadinho adormecidos, atualmente, mas eles têm esses conceitos, os mais velhos.

Rita: Certo, então considera que o seu grupo consegue realizar a separação do lixo?

Educadora: Conseguem, não quer dizer que, como agora, não têm rebatido muito neste tema que não haja, por exemplo, uma confusão inicial, mas eu acho que eles conseguem.

Rita: E antes de eles entrarem para o Jardim de Infância, eles conseguiam?

Educadora: Não, não! Ah, havia alguns que já tinham o hábito de, em casa, fazer a separação e nesses, nós notávamos que havia em casa esse trabalho, esse hábito. A nível da família, a grande maioria não tinha esse hábito. Aliás, muitos levaram o hábito da separação para casa, que as mães diziam “Caramba, agora não posso colocar uma garrafa no lixo que fico a ouvir ralar (do filho)”. Algumas mães ainda me confidenciaram que se viram obrigadas a ir comprar ecopontos porque eles estavam sempre a pedir, porque faziam assim na escola. Este ano, confesso, isto está um bocadinho adormecido, mas pronto, os mais velhos, aqueles que já têm as coisas interiorizadas... Ainda agora vocês viram que o X apanhou o lixo porque nós separávamos aquelas coisinhas.

Rita: Então e sendo esta uma Eco Escola, quais as práticas existentes?

Educadora: É assim, primeiro, nós temos o conselho de escola que integra professores, alunos, encarregados de educação e junta de freguesia. E depois, no conselho de escola é determinada que atividades vamos fazer. Este ano, determinámos, na primeira reunião, após confinamento, que a nossa atividade principal ia acontecer no 5 de junho, ou melhor, por essa altura. Porquê? Porque as colegas de 1.º ciclo acharam que tinham tantas coisas atrasadas, tantas coisas por fazer, que elas, se calhar na sala, continuam a falar das coisas, mas nós, antes, tínhamos grandes atividades de escola, em comum. Tínhamos as tais brigadas, tínhamos passeios... fazíamos de propósito, não sei se já repararam, mas chegámos a ter aqui as grades todas com flores de plástico e vasos de plástico, assim tido feito em plástico, mas tudo feito pelas crianças. Hum... Fizemos, não sei se vocês já repararam, ninhos para pássaros [...] e tínhamos atividades que eram feitas, normalmente, as atividades vêm por idades, havia umas para a pré, umas para o 1.º e o 2.º anos, umas para o 3.º e o 4.º ano. Depois havia, por exemplo, olha eu e a Teresa, éramos para ter ido ao Observatório a Coimbra, houve colegas que iam ao Fluvial, pronto, havia essas atividades... A Valorlis há de vir cá. Sabes o que é a Valorlis, não sabes?

Rita: Sim, sim!

Educadora: Agora, a Edite está a trabalhar com eles, no sentido de se eles conseguem vir cá, se dia 5, acho que é ao fim de semana, ou no primeiro dia antes do dia 5 ou no primeiro a seguir ao dia 5, a ver se eles vêm cá. Porque eles estão a fazer formação aos

miúdos, embora que agora, se calhar, tem que se fazer uma turma de cada vez, é mais complicado, não é? São logo 6 sessões. É mais ou menos isto que fazíamos. Pode me estar a escapar alguma coisa, não sei, mas olha que a Edite não nos deixava escapar as coisas. Não, fazíamos atividades muito interessantes mesmo. Ah, olha... Dia do Pai, Dia da Mãe, Prendas de Natal, ... tentávamos fazer tudo com material reciclável. A Dulcina (auxiliar da escola) tinha um saco cheio de rolhas (de cortiça). Então, olha, quase todas as turmas acabaram por fazer, ou para o Dia do Pai, ou para o Dia da Mãe ou no meu caso e no da Teresa, para o Pai e para a Mãe, molduras com rolhas. Ah, tentámos fazer, sempre, as prendas para o Pai e para a Mãe, estas prendas todas, com material que os meninos traziam, garrafas, rolhas, cápsulas do café, coisas assim.

Rita: Certo, então já disse que este ano está um pouco mais parado, mas nos outros anos, na sua sala, quais eram as práticas que tinha?

Educadora: Tínhamos a separação do papel, do plástico, das tampinhas, das rolhas e das pilhas. Das rolhas ainda anda para aí, mas eles não têm trazido.... Havia aí uma caixa com rolhas e há ali... E depois eu levo para o continente e eles dão-me outra caixa, eu vou enchendo, é sempre assim. As pilhas também costumam estar ali (apontando para o móvel). Pronto, mas como nós não temos estado a dizer “Olha, tragam rolhas! Olha, tragam pilhas!” pronto, está assim um bocadito parado, mas fazíamos isso tudo. Agora, como a Edite, nós tínhamos aqui à entrada uns ecopontos e ela separou e pôs noutros sítios. O que é que eu pensei? Eu vou comprar os ecopontos para ter dentro da sala. Porque ela dizia “Ah, não há a necessidade de estar dentro da sala porque fica às portas das salas e assim todos usam, mas eu acho que vou comprar [...]”.

Rita: (risos) Já percebi que sim, mas considera este tema pertinente?

Educadora: Claro, claro, claro! Não há plano B, se acabarmos a Terra não há outro, não é? E nós fizemos um eco código, não foi o ano passado, foi o outro ano, que fizemos um eco código em que os meninos diziam... pusemos, assim uma mão, acho que está lá fora ainda, fizemos uma mão as 5 coisas que nós nos responsabilizávamos a fazer pelo planeta. E depois terminávamos a dizer “Porque não há um plano B!”

Rita: Exato. Esta pergunta vem agora no encontro... Se valoriza as práticas separação do lixo, nesta idade em concreto?

Educadora: Claro, porque estamos a formar cidadãos e se eles agora não começarem a pensar na sustentabilidade do planeta e não adotarem estas práticas, que adultos vão ser? O planeta está como está e eles vão ficar com a pior parte do planeta... Eu acho que estes meninos, desde que consciencializados para esta questão, eles vão ser adultos que vão lutar mais pelo planeta do que a minha geração. Porque a minha geração, basicamente dizimou o meu planeta todo.

Rita: A próxima questão é se considera importante consciencializar as crianças para a separação do lixo, desde esta idade?

Educadora: Claro... Eu nasci no Dia do Ambiente! (Risos)

Rita: E queria perguntar de que modo é que consciencializa estas crianças para essas práticas?

Educadora: Olha, eu costumo fazer... tenho um livro que é o “Pequeno Ambientalista” e então costumo trazer esse livro e, aquilo não é uma história, é um livro de práticas ambientais e depois pergunto, porque está o mau e o bom e depois vou perguntando a eles. O engraçado é que mesmo na primeira vez que eu trago o livro, sem nunca ter falado daquilo eles têm noção das coisas, por exemplo, da praia, está lá, por exemplo, uma imagem, vamos supor, de alguém que deixa lixo na praia e eu digo “Então e o que é que vocês acham disto? Acham bem uma pessoa deixar, vai para a praia, faz o seu lanche, come, come o gelado e põe tudo lá na areia, o que é que vocês acham?” e eles dizem logo “Ah, isto é mau, isto não se faz, ...”. E, depois, há logo meninos que dizem “E depois os peixes e as baleias?”. E eu acho que, eu já não vejo programas de televisão para crianças, mas eu acho que alguns programas que dão na televisão, nos canais infantis já vão tendo esta preocupação porque eu vejo que eles não chegam aqui tábuas rasas... a maioria, não vou dizer que um ou outro não venha completamente tábuas rasas neste aspeto, mas muitos deles, a grande maioria, eles já têm mínimas noções do que é bom e do que não é. Por exemplo, há coisas que às vezes eles não sabem. Quando eu lhes digo assim “Olha, vocês sabem que se nós aproveitarmos as garrafas todas de plástico e levarmos para uma fábrica eles transformam o plástico nas nossas calças?” e até lhes ensinei que, se fossemos ver às etiquetas, uma vez tive o dia todo a ver etiquetas, e fomos descobrir que a palavra “poliéster” quer dizer que é 80% feito de plástico, então fomos descobrir que estávamos todos vestidos de plástico, eram eles, era

eu, estávamos todos vestidos de plástico. E então eles foram para casa falar disso “Olha mãe, a nossa roupa é feita de plástico, não deitamos as garrafas fora, temos de reciclar para fazer roupa nova.”. E falámos dos pneus, que os pneus podem-se reciclar e fazer outros pneus e falámos do vidro, mas é extraordinário porque muitos deles, ou dos programas infantis ou da família, muitos já assumem alguns conceitos destes. E há coisas que, por exemplo, os surpreendem, como foi isto da roupa, não é? E há outras coisas que os surpreendem, por exemplo, da energia eólica. Mas depois tens uma criança que quando vais falar do assunto, ela já sabe o que é energia eólica. E depois, por exemplo, podemos falar de não deitar lixo para o mar, de não deitar lixo no chão, de não deitar lixo nos rios e eles depois falam logo dos peixinhos “Coitadinhos dos peixinhos.” E depois eu digo-lhe “Olha, pois é, mas depois nós vamos comer o peixe. E depois nós também ficamos doentes.”. Eu uso sempre o livro como a motivação ou então um filme. Ainda há tempos trouxe um filme que era daquele, que é o Algor. Sabem quem é o Algor? O Algor foi candidato à presidência da república da América (...) e ele ficou em segundo, as eleições foram muito renhidas. Ele deixou-se de políticas, não quis mais ser presidente dos Estados Unidos e dedicou-se à defesa do planeta e do ambiente e queria que a América tenha políticas de sustentabilidade e ele tem um filme que é espetacular, é ambiental. E eu consegui que um amigo meu me emprestasse o filme traduzido em brasileiro e nós estivemos a ver esse filme, todos os dias, um pedacito... uma semana a ver aquilo e, eu própria, aprendi muito com esse filme e eles aprenderam muito... a turma que agora está no 3.º ano e foi muito interessante porque esse filme apela para muita coisa que, às vezes, nós não ligamos. Porque aquilo fala muito do degelo e nós, como aqui não temos gelo, não nos apercebemos e fomos falando disso, do degelo, dos animais que estão em vias de extinção e é engraçado que uma das meninas (...) e ela foi falar disto para casa e o pai depois mandou também coisas que ele lá tinha sobre o degelo. E eu pedi-lhe a ele para vir aqui fazer uma demonstração e ele veio aqui fazer uma demonstração com azoto, com o gelo e foi muito giro. Portanto posso construir gelo cientificamente, não é? Mas na natureza, a única maneira de se fazer gelo é com as temperaturas baixas, e então como é que vamos fazer para a temperatura baixar? Acabar com a poluição. Ele fez ali uma coisa que os garotos perceberam... muita poluição faz calor, o calor faz derreter o gelo, deixamos de ter o polo com gelo, depois os ursos não têm onde habitar, nem os pinguins... Eles perceberam isto muito muito bem e isto é uma coisa que eu uso muito, não nestes dois últimos anos letivos, por causa da pandemia, mas é uma coisa que vocês

podem sempre... vejam os interesses das crianças e apelem às famílias para colaborar convosco, porque nós sabemos assim (fazer o gesto de medida com os dedos), o outro sabe assim (continuando a fazer o gesto de medida com os dedos, mas aumentando), ... E depois, partilhar estes saberes é muito bom... E há pais que trabalham até nestas coisas ou tem estes conhecimentos... E ele fez aqui uma experiência com o azoto, que eu não sabia e explicou isto tão bem... até gelado, e disse «Nós aqui podemos fazer isto, mas a natureza não faz isto assim, nós não podemos levar o azoto lá para fora e querer que as montanhas fiquem cheias de gelo, ou querer que o mar fique congelado. Só há uma maneira de impedir isto.». E os garotos perceberam, claramente e foi muito giro. Basicamente, nós vamos fazendo estas coisas, um bocadito de forma amadora... Nós temos trabalhado aqui também o centro de interpretação ambiental, aqui de Leiria. Este ano menos, mas eles também fazem sessões de esclarecimento com as crianças. Tem sido um complicado, mas já temos aqui a bandeira, vamos ver se conseguimos guardá-la.

Rita: Dou assim por terminada a entrevista, muito obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO XII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA DE DIAGNÓSTICO “É SÓ DESTA VEZ!”

31 de maio de 2021 - Início da recolha de dados

Atividade de diagnóstico– Leitura da História “É só desta vez!”	
A primeira atividade desta sequência foi a Leitura da História “É só desta vez!” e discussão da mesma. Para esta discussão fizeram-se algumas questões orientadoras, tais como “O que se passou nesta história?” e “O que é que acham de deitar lixo no chão?”	
<i>Reconto da história</i>	<p>S: “O que é que se passou nesta história?”</p> <p>I: “Deitaram lixo no chão.”</p> <p><i>---Mas primeiro---</i></p> <p>I: “Eles gostavam da cidade e estava tudo bem.”</p> <p>L: “E ele depois disse “Era só uma vez.””</p> <p>A: “Atirou um papel de rebuçado para o arbusto, mas foi mais do que uma vez.”</p> <p>L: “Mas ficou um monte de lixo.”</p> <p>Várias crianças: “Ficou lixo à porta dela e ela não gostava.”</p> <p>H: “Porque é que não se arrancam flores? Porque são da Natureza.”</p> <p>L: “Depois, estavam todos a fazer bullying uns com os outros.”</p> <p>(...)</p> <p>AF: “Depois o rato plantou flores para todos se sentirem melhor.”</p> <p>Várias crianças: “Agora todos gostavam porque cheirava à</p>

	<p>cidade.”</p> <p>L: “Rinoceronte colocou o lixo no caixote. É lá que deve estar o lixo.”</p> <p>Várias crianças: “Meteram tudo num caixote.”</p> <p>Várias crianças: “Depois plantaram as flores todas.”</p>
<p><i>A conversa que tivemos na sala de atividades</i></p> <p><i>Dados – ideias das crianças sobre as ações humanas.</i></p>	<p>S: O que é que acham de deitar o lixo para o chão?</p> <p>MI: “É estragar a natureza. Encontrar “cocós” do cão no chão. Acho mal. Porque assim estraga a natureza de nós e fico com as sapatilhas sujas, se pisar.</p> <p>P: (primeiramente) “Não sei.” (Com a mão no queixo). “Quando vou dar uma volta vejo lixo no chão e não acho bem. Não é bonito. Vou pôr o lixo ao caixote, na minha casa não deito para o chão.</p> <p>T: “Acho mal. Eu e a minha mãe fomos dar um passeio e estava muito lixo. Não achei bem. Cheirava mal e polui o ambiente. Poluir o ambiente é estragar o nosso planeta.”</p> <p>H: “Deitar lixo no chão é quando as pessoas não percebem de reciclagem. Quando vou à padaria vejo lixo no chão. Ah e agora já não arranco flores!”</p> <p>AF: “Eles são malucos da cabeça. Estão a poluir o ambiente.”</p> <p>C: “Acho mal. Ficamos com a terra má.”</p> <p>D: “Não se pode arrancar flores, porque fazem parte da natureza. Assim estamos a fazer mal à natureza.”</p> <p>ED: “Quem precisa das flores?”</p> <p>H: “As abelhas.”</p>

	<p>ED: “Não podemos arrancar.</p> <p>TM: “Não podemos poluir os rios e oceanos porque deitamos o lixo e os animais que vivem lá morrem ou ficam com o lixo. O peixe fica com lixo e nós comemos os peixes. Bem feita!”</p> <p>L: “Quando nós mandamos lixo, nós... a minha estrada tem “cocós” e lixo. Não acho bem nem bonito. Porque eu (hesitou) sempre quando eu vou para ...”</p> <p>L: “Se deitarmos lixo no chão, os camiões do lixo têm de apanhar todo o lixo que está no chão. Se pusermos nos caixotes não têm tanto trabalho. E os polícias zangam-se.”</p> <p>EN: (pensou e hesitou) “Não vejo lixo nenhum na minha rua. As pessoas deviam pôr no caixote. Assim não estão a ajudar as outras pessoas.”</p> <p>PF: “Quando deitamos lixo para o mar, ficam presos, os animais. É mau porque ficamos sem peixe para comer. A minha rua é cheia de lixo, muitos pacotes de coca-cola (latas)...</p> <p>I: “Lá na minha rua há sempre cocó na estrada e também no passeio. Quando levamos os cães temos de lavar os cães, porque há sempre cocó. Às vezes há lixo e não estão a fazer bem à natureza. Estão a fazer mal.”</p> <p>E: “Não ponho (lixo) no chão. Ponho no caixote. Nunca vi lixo. (Nunca viu lixo no chão). Não acha bem. Planeta fica mais sujo.</p> <p>M: “Não acho nada. (Não acha bem nem mal.)”</p> <p>ED: “Se eu pegasse em muitos sacos do lixo e os colocasse ao pé da tua casa, não te importavas.”</p> <p>M: “Não. Não me importo.”</p> <p>B: “Acho mal. Não se pode deitar lixo no chão porque estraga a</p>
--	---

<p>natureza. Deixaram o contentor aberto e o lixo caiu. Metade caiu quase no caminhão.”</p> <p>F: “A rua é limpa. Só vi (lixo) nos cafés. Achei mal porque cheirava a fumo do tabaco.”</p> <p>MA: “Não sei. (hesitou) Acho mal. Na minha rua há lixo e eu não deito. Acho mal a rua ter lixo e não é bonito e também há garrafas. (Isto) deixa o planeta mau.”</p> <p>G: “Não há lixo (na minha rua). Já vi (lixo). É feio. Não se faz.”</p> <p>A: “Não há lixo na minha rua. Quando vou ao quintal do vizinho vejo algum lixo. Acho mal, porque vejo flores arrancadas. Acho mal porque é muito feio, A natureza fica triste.”</p> <p>LA: “Nunca vi lixo. Não acho bem. Não deito lixo (no chão), ponho no lixo.”</p> <p>Como quase todas as crianças consideraram que era errado existir lixo no chão. Em conjunto chegamos a uma conclusão: “Cada um deve proteger a sua rua.”</p> <p>Conclusão:</p> <p>Quase todas as crianças tem consciência de que não devemos poluir o solo, visto que a maioria refere que não é correto existir lixo no chão.</p> <p>As crianças mostram sentido de responsabilidade para com a natureza (ex: quando referem que não se deve apanhar flores).</p>
--

ANEXO XII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA DE DIAGNÓSTICO - “SERÁ QUE SEI SEPARAR?”

Atividade de Diagnóstico – Será que sei separar?

Para compreender se as crianças conseguiam fazer, corretamente, a separação do lixo pelos diversos ecopontos disponibilizei-lhes diversas imagens de objetos e uma folha A3 com os ecopontos.

Durante a execução da atividade fui retirando algumas anotações e registrando algumas frases que as crianças foram dizendo.

Dados

(Algumas frases que as crianças foram dizendo ao realizar a tarefa)

P: “Isto é o quê? (Silêncio) É o contentor do lixo.”

MI: “Vou pôr aqui porque é tudo azul.”

T: “Vou começar pelos (objetos) de vidro. Mas antes vou cortar a pilha para o pilhão. O vermelho é o pilhão.”

P: “Quando vou ao contentor meto dentro do contentor.”

T: “O preto é para as comidas.”

P: “Pilha é no vermelho.”

MI: “Não vou pôr fora porque assim quer dizer que o lixo está de fora.” – Estava a referir-se à parte de fora dos ecopontos da atividade.

Conversa entre H e R:

«**H:** Ao ver as imagens dos ecopontos reais em cima da mesa disse: “Já vi isso na rua. É igual a isto.” (Apontando para a folha branca). – “Meto dentro ou fora?”

R: “Onde achas que deves colocar?”

H: “Dentro.”»

P: “No meu preto não cabe mais.” (demonstrando que não fazia ideia de onde devia colocar).

	<p>AF: “Isto é reciclagem. Temos de pôr o lixo lá dentro.”</p> <p>E: “Onde ponho? Queria pôr a banana no amarelo, mas não sei se é.” (Associar a cor do objeto/alimento à cor do ecoponto).</p> <p>C: “Sei onde é (apontando para o frasco de vidro). É no verde.”</p> <p>E: “Ponho o vidro no amarelo? Eu sei tudo.”</p> <p>C: “Já não me lembro de onde o pai põe... Acho que me enganei. Não me lembro onde é o papel.”</p> <p>B: “Podes me ajudar?” dirigindo-se à Educadora Lúcia. – (Não foi ajudada)</p> <p>C: “O coração diz que é aqui...”</p> <p>C: “Olha a banana fica bem aqui (apontando para o amarelo). É amarelo e tudo.”</p> <p>L: “Saco é plástico. O azul deve ser plástico.”</p> <p>B: Pôs a pilha no pilhão, sem hesitar, dizendo “As pilhas são no pilhão.”</p> <p>Conversa entre A. e R.</p> <p>«A:“Olha são parecidos. Onde fica o cartão?”</p> <p>R: “Não sei.”</p> <p>A: “Aqui! (apontou para o azul) Então o papel também é para aqui. (apontando para o verde). »</p> <p>D: “No verde é o vidro. A comida é no azul.”</p> <p>A: “Isto vai para o preto (agarrando a pasta de dentes). Ah e as pilhas são no amarelo.”</p> <p>D: “Isto é vidro (apontando para o cartão). A pilha é feita de lata por isso</p>
--	--

	<p>é aqui (apontando para o ecoponto azul – papelão).”</p> <p>A: “O caroço é aqui no lixo preto.”</p>
<p>Dados (Algumas notas que fui tomando, ao longo da atividade)</p>	<p>P: Dificuldade em identificar os materiais e os ecopontos.</p> <p>MI: Primeiramente ia colocar uma garrafa de vidro no azul, mas depois mudou para o verde.</p> <p>T: Colocou, com facilidade, o vidro no ecoponto verde.</p> <p>P: Não fez nenhuma associação. Os objetos que colocou no ecoponto correto foi por mero acaso, exceto o pilhão.</p> <p>MI: Primeiro colocou a pilha no preto e só depois mudou para o vermelho. Ainda colocou diversas coisas no preto.</p> <p>H: Colocou a pilha no vermelho, depois de observar os outros. Perguntou se estava certo.</p> <p>B: Tenta associar a todos os ecopontos. 1 objeto passa por todos os ecopontos.</p> <p>E: Associou a cor do objeto/alimento à cor do ecoponto.</p> <p>AF: Não sabia onde devia colocar qualquer objeto.</p> <p>C: Sabe que os objetos do mesmo material têm de estar no mesmo sítio, mas não identifica o ecoponto correto.</p> <p>L: Se tiver cheio, ele coloca fora do ecoponto. Mudou o saco de plástico do verde para o azul. Mudou o vidro do azul para o verde.</p> <p>D: Associa que todos os materiais de cartão devem estar num só lugar, mas considera que esse lugar deve ser o ecoponto amarelo.</p>

	<p>A: Com a ajuda da Educadora o Artur alterou o cartão... (A educadora fê-lo pensar sobre o facto de estar objetos de cartão em dois ecopontos distintos... e ela compreendeu que não devia acontecer.)</p> <p>TM: Não fez a associação de materiais sozinho.</p> <p>LA: Não faz qualquer tipo de associação. Colocou tudo por acaso.</p> <p><u>Observação</u> – Papel de embrulho baralhou as crianças.</p>
--	--

Registos Fotográficos – Atividade de diagnóstico – Será que sei separar?



Não faz associação entre resíduos e respetivos materiais e ecopontos



Não faz associação entre resíduos e respetivos materiais e ecopontos. Colocou o que era amarelo dentro do



Não faz associação entre resíduos e respetivos materiais e ecopontos.



Não faz associação entre resíduos e ecopontos.

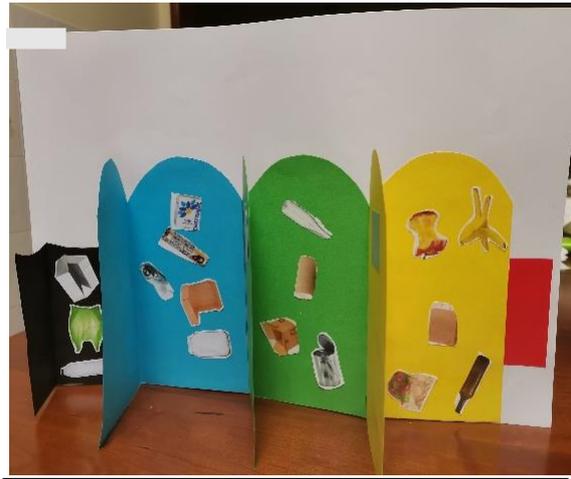
Colocou o vidro e o cartão todo junto, mesmo que no ecoponto errado. Colocou a pilha no pilhão.



Não faz associação entre resíduos e respetivos materiais e ecopontos.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos. Juntou todo o vidro, porém colocou o vidro no vidrão por coincidência. Juntou todos os resíduos alimentares, mas errou o ecoponto.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.

Associou todos os cartões ao mesmo

Possuía algumas noções de separação.

Pilha no pilhão;

Metais e plásticos juntos e no ecoponto correto;

Cartão e papel junto – relevou alguma confusão no momento de escolher o ecoponto;

Vidro junto – ecoponto errado



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos, porém colocou a pilha no pilhão.



Faz a associação correta entre resíduos/ material ao ecoponto.
Baralhou-se com o papel de embrulho.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Sabe que há uma ligação entre os materiais e o ecoponto, mas apresentou dificuldade. Conseguiu associar os



Associa os resíduos aos ecopontos corretos, tendo apenas colocado o pacote de leite no ecoponto azul em vez de



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Associou todos os resíduos de vidro ao vidro e os resíduos de cartão/papel ao azul. Porém, no amarelo, colocou os resíduos que possuíam a mesma cor. Demonstrou algumas dificuldades.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Associa a pilha e os resíduos ao vidro aos ecopontos corretos. Porém, demonstra alguma confusão ao associar os restantes resíduos.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.



Não faz associação entre resíduos e respectivos materiais e ecopontos.

ANEXO XIII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 1 – LEITURA DA HISTÓRIA “ARRUMADO”

Tarefa 1 – Leitura da História “Arrumado”	
Leitura da história “Arrumado”, reconto e conversa sobre a mesma.	
<i>Reconto da história</i>	<p>S: “O que é que se passou nesta história?”</p> <p>TS: “Estava a destruir árvores.”</p> <p>I: “Pôs o cimento por cima da casa dele.”</p> <p>L: “Estavam a estragar o planeta.”</p> <p>TS: “Estavam a poluir.”</p> <p>T: “Estavam a estragar a floresta.”</p> <p>A: “Estava a estragar a floresta e quase morreu à fome.”</p> <p>TM: “Ele estava-se a sentir triste.”</p> <p>S: “Porquê?”</p> <p>TM: “Porque pôs o cimento em cima da sua casa e tirou todas as árvores.”</p> <p>B: “Estava triste porque não tinha comida e ia ficando quase sem casa. E encontrou a floresta.”</p> <p>S: “Encontrou a floresta noutra sítio?”</p> <p>B: “Pegou no martelo e martelou o cimento e depois os outros animais ouviram aquele som e vieram ajudar.”</p> <p>F: “E as árvores caíram todas.” Sandra “Caíram? Ou arrancaram?”</p> <p>AF: “O texugo arrancou as árvores.”</p>

	<p>L: “Estava triste porque não encontrava comida.”</p> <p>H: “Estavam animais enterrados debaixo do cimento.”</p> <p>A: “Depois ele plantou as árvores de novo. E a chuva inundou a floresta.</p> <p>--Do início---</p> <p>TS: “Texugo estava sempre a arrumar a floresta. E, ao limpar, estava a destruir.”</p> <p>S: “Nem sempre. Se formos a uma floresta e encontrarmos lixo no chão, o que é que devemos fazer?”</p> <p>TS: “Arrumar.”</p> <p>A: “Pormos no lixo.”</p> <p>S: “Exato. Mas o Texugo exagerava.”</p> <p>M: “E se não houver lixo?”</p> <p>S: “Se não houver lixo deixas estar a floresta, não fazes como o Texugo.”</p> <p>P: “Começaram a cair as folhas das árvores.”</p> <p>A: “Ele pegou num saco do lixo e pôs lá as árvores todas.”</p> <p>TM: “Uma floresta sem árvores não existe. É terra com ervas.”</p> <p>TS: “É só chão.”</p> <p>PF: “As árvores dão-nos ar fresco. Sem as árvores não conseguíamos respirar nem viver.”</p> <p>T: “Ainda bem que é só um livro.”</p> <p>H: “Ele queria voltar para casa, mas como era cimento e não era</p>
--	---

	<p>terra, ele não conseguiu.”</p> <p>PF: “Nós podemos não gostar da floresta, mas nós temos de ajudar a floresta.”</p> <p>L: “Se nós não cuidarmos não temos ar para respirar.”</p> <p>S: “O que é não devemos fazer, na floresta?”</p> <p>TS: “Não atirarmos lixo para o chão.”</p> <p>L: “Não arrancar folhas.”</p> <p>M: “Não se pode estragar a natureza.”</p> <p>F: “Não se podem arrancar as árvores.”</p> <p>A: “Não chamar as máquinas para destruir as árvores.”</p> <p>AF: “Não arrancar as flores.”</p> <p>S: “Então, temos de cuidar do nosso...”</p> <p>Crianças em coro: “PLANETAAA.”</p>
--	--

ANEXO XIV – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 2 – ATIVIDADE DAS IMAGENS

Tarefa 2 - Atividade das Imagens	
<p>Nesta atividade, mostrámos às crianças diversas imagens e demos liberdade para que partilhassem a sua opinião sobre a mesma.</p>	
	<p>A: (Fixo na fotografia) “Está lixo.”</p> <p>MI: “Estão a estragar o planeta.”</p> <p>B: “Estraga a natureza.”</p>

	<p>TS: “Estão a estragar o planeta.”</p> <p>TM: “Estragar a natureza, estragar a Nazaré e estragar o mar. Acho mal, devemos pôr tudo no caixote do lixo</p> <p>M: “Estão a estragar o mar.”</p> <p>A: “Estão a poluir a praia.”</p> <p style="text-align: center;">Acham que isto está bem ou mal?</p> <p>Grupo de crianças: Achamos mal</p> <p>TM.: “Isso devia estar no caixote do lixo.”</p>
	<p>A: “é uma praia limpa, mas um bocadinho suja porque tem uma máscara no chão.”</p> <p>AF: “Pessoas que mandam as máscaras para o chão querem poluir o mundo.”</p> <p>L: “As pessoas são malucas... Poluem o planeta. Acho mal, a máscara é no lixo.”</p> <p>A: “Mesmo se a máscara for nova devemos pôr no lixo.”</p> <p style="text-align: center;">Acham que isto está bem ou mal?</p> <p style="text-align: center;">Grupo de crianças: Achamos mal.</p> <p>H: As máscaras são para estar na cara.</p> <p>L: As máscaras têm de ir para o caixote do lixo.</p> <p>A: “Aquilo, como é uma máscara velha, tem de ir</p>

	<p>para o lixo.</p> <p>S: “E se fosse uma máscara nova? Ficaria ali ou ia para o lixo também?”</p> <p>A: “Uma nova teria de estar sempre na nossa cara ou no bolso.”</p> <p>S: “Sim, mas se deixasses cair para o chão, o que farias?”</p> <p>EN: “Púnhamos no lixo.”</p>
	<p>I: “São animais e lixo.”</p> <p>H e E: “Os animais podem morrer porque estão a comer o lixo.”</p> <p>M: “Os animais ficam doentes.”</p> <p>AF: “(As pessoas que poluem) Não gostam de animais.”</p> <p>F: “Alguém andou a espalhar o lixo.”</p> <p>S: “O que é que vocês acham disto?”</p> <p>Grupo de crianças: “Mal”</p> <p>LE: “Mesmo muito, muito mal.”</p> <p>MA: “Assim podem morrer.”</p> <p>L: “Os animais comem, depois morrem e nós ficamos sem comida.”</p> <p>MI: “Estão a estragar os animais.”</p>



**Reação imediata do grupo: “Ahh, tanto lixo.”
Demonstrando caras de preocupação.**

T: “Vi tanto lixo e algumas crianças.”

“Isto é na Nazaré.” – disseram todos.

EN: “As pessoas que mandam lixo para o são maluquinhas.”

PF: “Deitaram muito lixo. Os animais do mar estão a morrer porque puseram lixo no mar e na areia e os animais comem o lixo.”

B: “Vieram à praia. Puseram o lixo no balde e atiraram para o mar.

R: “O que é que fariam se estivessem lá?”

T: “Limpávamos tudo, agarrávamos todo o lixo e púnhamos no caixote.

A: “Limpava, varria tudo e apanhava para o balde grande.”

MI: “Eu limpava.”

B: “Pegava num balde grande e punha tudo no balde de uma vez. Depois atirava para no contentor.”

LE: “Apanhava o lixo e punha dentro do saco.”

TS: “Chamava o sr. da reciclagem.”

TM: Nós temos de separar o lixo: o vidro, o plástico e o cartão e as latas para os caixotes certos.



M: “No (caixote) verde-escuro pode deitar-se tudo.”

A: “No verde-claro é garrafas de vidro.”

L: “Eu levava os caixotes do lixo disso e punha lá.”

MA: “É uma tartaruga voadora que está no mar

LE: “E está a apanhar o lixo.”

C: “Não. Está a comer o lixo.”

A: “Os senhores lançam as redes, para apanhar os peixes e a rede esta tem lixo. E depois comem o lixo e depois morrem.”

TS: “A tartaruga está a ajudar a apanhar o lixo, porque está a puxar o lixo para cima.”

H: “Não, ela está a comer o plástico.”

Quando todos compreenderam o que estava a acontecer na imagem referiram que achavam que estava mal. (**Em grupo**).



A: “Está (lixo) no chão da floresta. Ao poluir a floresta, os passarinhos vão pousar e comer o lixo.”

Todos concordaram com o **A** e referiram que estava errado. Referiram que deviam apanhar o lixo e colocá-lo nos diversos ecopontos.

ANEXO XV – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 3 – LEITURA DA HISTÓRIA
 “SERÁ O MAR O MEU LUGAR?”

Tarefa 3 – Leitura da história “Será o mar o meu lugar?”	
RESUMO	
<u>Conversa antes da história</u> (análise da capa)	<p>L: “É um saco com olhos.”</p> <p>I: “Lá dentro vão pôr lixo.”</p> <p>T: “Vão comer o saco de plástico, os peixes.”</p> <p>C: “As alforrecas também vão comer.”</p> <p>H: “Os humanos estão a poluir o ambiente.”</p> <p>F: “Alguns (sacos) podem matar os peixes pequenos.”</p> <p>MA: “Pôs o saco no mar e os peixes vão comer.”</p>
<u>Depois da História</u>	<p>TM: “Foi engolido por uma baleia.”</p> <p>PF: “Foi engolido por uma tartaruga, mas só que não conseguia respirar. Ele saiu e depois fez um papagaio. (com intervenção da Rita).”</p> <p>H: “A tartaruga também não conseguia respirar porque são os animais que costumam ficar mais doentes.”</p> <p>TS: “Pensam que tem lá comida dentro.”</p> <p>B: Viu um filme em que o oceano estava cheio de lixo e havia uns médicos do oceano e iam ajudando; e depois estava muito lixo na areia (ela não achou bem); (os médicos) agarravam e tiravam.</p> <p>T: “As tartarugas comem medusas e pensam que o saco de plástico é uma medusa.”</p>

	<p>R: “E onde é que devemos colocar os sacos do lixo?”</p> <p>M: “No lixo.”</p> <p>TS: Viu a rua cheia de lixo e disse aos pais que estavam a poluir o ambiente; “Nós ensinamos os outros a não deitar lixo no chão e eles não deitam.”</p> <p>R: “Será que conseguimos sempre fazer novas coisas a partir dos resíduos que temos?”</p> <p>Em coro – “Sim!”</p> <p>M: “Podemos fazer o que está no livro.”</p> <p>TM: “Podemos fazer roupa com um saco.”</p> <p>L: “Dá para fazer um papagaio como ele fez (um saco, um balão e um fio).”</p> <p>EN: “Podemos fazer um top; mas primeiro lavamos, se tiver sujo.”</p>
--	--

ANEXO XVI – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 4 – ATIVIDADE DE SEPARAÇÃO NOS ECOPONTOS DA SALA

Tarefa 4 - Atividade de separação nos ecopontos da sala (com resíduos reais)

Através da ajuda da imagem seguinte, realizámos a separação do lixo nos nossos ecopontos.



Durante esta atividade os alunos foram-se ajudando e corrigindo uns aos outros.

<p>Dados</p>	<p>M: “Isto são ecopontos”</p> <p>PF: “Este é o pilhão. (Apontando para o vermelho.)</p> <p>M: “Amarelo – plástico.”</p> <p>PF: “Este é o cartão (apontando para o azul).”</p> <p>TS: “Este é o vidro.”</p> <p>M: “Chama-se Vidrão.”</p> <p>M: Cartão, é para o azul. Ou será plástico? Não. É Cartão.</p> <p>PF: É plástico. (tirou um papel de embrulho).</p> <p>R: É plástico? Um saco de plástico? Achas que é igual a isto? (saco de plástico)</p> <p>PF: Sim. E é no amarelo.</p> <p>M: isso é papel.</p> <p>R: Boa, Miguel, é papel.</p>
--------------	---

	<p>PF: Então é no azul.</p> <p>TS: Vai para o papel. Que é azul. (mexeu na pasta de dentes, que estava no ecoponto amarelo, para compreender se o material era o mesmo ou não).</p> <p>PF: Isto papel, cartão? Ah, é plástico. É no amarelo.</p> <p>M: Isto é plástico. Não é vidro (batendo com as nozes dos dedos para ouvir o barulho). É aqui, apontando para o azul. No entanto, depois corrigiu-se e colocou no amarelo.</p> <p>TS: É vidro, tenho de pôr no verde.</p> <p>PF: “É plástico.”</p> <p>M: “Não podemos errar nunca os ecopontos.”</p> <p>“Tenho de ter mais cuidado que nunca, isto pode cortar. É metal. (dirigiu-se para o amarelo e colocou).</p> <p>PF: “As pilhas são aqui (no vermelho) porque eu sei.”</p>
--	--

	<p>MA: “Isto são ecopontos.”</p> <p>MA: “O vermelho para as pilhas.”</p> <p>B: “Pilhão”</p> <p>Énia – “O azul é papelão.”</p> <p>MA: “Garrafão (apontando para o verde.)”</p> <p>B: “Não, é vidrão.”</p> <p>MA: “Este leva plástico (apontando para o amarelo).”</p> <p>B, MA e Énia (apontando para o azul) – “Este leva papel ou ... cartão.”</p> <p>B, MA e Énia (apontando para o verde) – “Vidro.”</p> <p>B, MA e Énia (apontando para o vermelho) – “Pilhas.”</p> <p>B (apontando para o amarelo) – “Este também leva metal.”</p> <p>EN: “E lata.”</p> <p>Mestranda – “Metal é igual a lata, estão as duas corretas.”</p> <p>MA: É cartão (pôs no azul).</p> <p>EN: “Não sei o que é ... Ah, é vidro. No verde.”</p> <p>B: “Caixa de cartão. No azul.”</p> <p>B: (pegando numa embalagem de shampoo) “Isto é vidro.”</p>
--	---

	<p>R: “Achas que sim?”</p> <p>B: (apertando a embalagem)</p> <p>R: “Será que conseguimos apertar o vidro?”</p> <p>B: “Não, é cartão. Ah, não, é plástico.”</p> <p>EN: – tirou resíduo –</p> <p>R: “Achas que é plástico?”</p> <p>EN: “Sim.”</p> <p>B: “Isto é champô! É plástico”</p> <p>MA: “Isto é um pacote de pastilhas, é cartão.”</p> <p>EN: “Garrafa de sumo de maçã e cenoura.”</p> <p>R: “De que material é?”</p> <p>EN: (pensou) “é plástico (de forma reticente)”</p> <p>B: “Isto é uma pilha, é aqui (apontando para o vermelho).”</p> <p>LE: “Isto são caixas corolidas”</p> <p>I: “Coisas destas cores são os sinais”</p> <p>(...)</p> <p>R: “Sim, mas quando nas nossas ruas também há outras coisas que têm estes nomes, como se chamam?”</p> <p>I: “Reciclagem.”</p> <p>R: “Sim, é para separar o lixo, não é? E como se chamam, sabem?”</p>
--	---

	<p>I: “Ecopontos.”</p> <p>R: “Sabem o que devemos colocar em cada um?”</p> <p>LE: (apontando para o verde) – Aqui é o cartão.</p> <p>I: “Não. Aí é o vidro.”</p> <p>F: não identificou o material nem ecoponto (cartão).</p> <p>LE: “Este é plástico e é no azul.”</p> <p>R: “Isto é mesmo plástico? Mexe no material. Que material é?”</p> <p>LE: “É plástico.” (...) “Ah, não este é papel.”</p> <p>R: “E vais colocar onde?”</p> <p>LE: “No azul, lá é papel e plástico.”</p> <p>R: “Olha, nós separamos o papel do plástico.”</p> <p>LE: “Então o papel é no azul. O plástico não. (não disse onde se colocava o plástico)”</p> <p>I: “Isto não é plástico, não fez barulho (bater com as nozes dos dedos no material. É vidro.”</p> <p>R: “É vidro isso?”</p> <p>I: “Sim.” (continuou a bater no resíduo). “É lata.” (pôs no amarelo)</p> <p>R: “Lata de metal e como sabes que é aí?”</p> <p>I: “O metal é aqui (apontando para o amarelo).</p> <p>F: (tirou um resíduo)</p>
--	--

<p>LE: “Isso é vidro.”</p> <p>R: “Será? Achas que a garrafa do Filipe é de vidro?”</p> <p>LE: “Espera, deixa eu ver.” (tocou, explorou, apertou)</p> <p>LE: “Não é vidro. É plástico.”</p> <p>F: “É no amarelo.”</p> <p>LE (tirou um resíduo).</p> <p>LE “Este é muito fácil, é de vidro.” – colocou no amarelo.</p> <p>Com ajuda da Educadora compreendeu que não era aquele o lugar. (Foto) – depois pôs no verde.</p> <p>I: “Este é de plástico. É fácil.” – Colocou no amarelo.</p> <p>F: “Este é no azul porque faz este barulho e porque a minha mãe já me disse uma vez.” (não identificou o material).</p> <p>G: “Caixas para pôr o lixo.”</p> <p>G: “Isto é papel. (pôs no verde)</p> <p>R: “É aí?”</p> <p>G: Não. (E pôs no azul)</p> <p>G (tirou 2x plástico e não identificou o material nem o</p>

	<p>ecoponto).</p> <p>Identifica o papel-azul com facilidade.</p> <p>Tudo o resto diz que é plástico, mas não identifica ecoponto.</p> <p>E: “São caixas.”</p> <p>E: “Garrafa de vidro.” Pôs no verde</p> <p>E: “Garrafa de vidro (agarrou na garrafa de plástico).” Mestranda – “É cartão ou plástico?”</p> <p>E: “Plástico.” (primeiro pôs no verde, depois no azul e no fim, pegou nos materiais para ver se este era igual aos que já lá estavam.)</p> <p>E (tirou cartão) – não identificou logo</p> <p>Várias vezes foi tocar nos outros objetos para ver se era igual. Não identifica materiais nem ecopontos.</p> <p>AF (Não identificou o material – pacote de sumo – pôs no vermelho.)</p> <p>MI: “Isso não é aí. É parecido com plástico. E o plástico é no amarelo.”</p> <p>MI: (tirou o resíduo) – “É fácil, também é plástico. É aqui (apontando para o amarelo).</p> <p>L (tirou um cartão e identificou o material, mas ficou reticente quanto ao ecoponto, depois reparou nos materiais que estavam em cada um e colocou no azul.)</p>
--	---

	<p>T (tirou uma lata) – “Isto é metal. É no amarelo.”</p> <p>P: “É plástico? É aqui? (apontando para o amarelo)”</p> <p>Tomás (pegou em cartão e colocou no azul)</p> <p>P: “É igual. É plástico?” (pôs no amarelo)</p> <p>T (tirou a garrafa do leite e necessitou de a observar e explorar bem para perceber o material – plástico) – acertou no ecoponto</p> <p>C: “Não me lembro bem onde o meu pai mete lá em casa o vidro.” (pensou) “Acho que é no verde (e colocou).”</p> <p>P (começou a procurar dentro do saco todos os objetos que eram de plástico, porque já sabia onde colocar).</p> <p>P (ao tirar a caixa do chá) – “É plástico.”</p> <p>T: “Pedro, este não é plástico. Olha aqui, rasga, é cartão.”</p> <p>(Durante esta atividade o T esteve muito atento para ajudar os colegas)</p> <p>C: “Este é papel. (colocou no azul, confirmando se os materiais eram iguais)”</p> <p>LA: (Inicialmente, com dúvidas no plástico. Depois já conseguiu. Explorou bastante o papel, não estava a compreender o que era.)</p> <p>H: “Isto é das pastilhas. É plástico. É no amarelo.”</p> <p>H: “Isto é creme, mas não sei onde é.”</p> <p>R: “Que material é esse? Plástico, vidro ou cartão?”</p> <p>H: “Acho que é plástico. Então é aqui? (apontando para o</p>
--	---

	<p>amarelo.”</p> <p>TM: “Ah, isto é vidro. É no verde.”</p> <p>TM: “Esta caixa de cartão é no azul.”</p>
--	--

ANEXO XVII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 5 – ATIVIDADE DO ELÁSTICO

Tarefa 5 - Atividade de elástico

Ideias iniciais das crianças (“Porque é que colocámos este elástico na mão?):

- Fazer ginástica
- Para tentar tirar sem usar as mãos
- Para tirar e pôr nos ecopontos
- Isto é para utilizarmos como pulseiras

M (Mestranda): Foi fácil tirar este elástico?

C (Crianças): Não

M: (Explicou o que representava cada coisa.

O elástico representava o plástico e a mão o peixe)

Como acham que ficou a vossa mão?

PF: Ficou aflita porque nós não conseguíamos tirar e, se fossemos peixinhos estávamos agora aflitos porque não conseguimos tirar.

A: Por isso não podemos pôr lixo no mar porque os animais de lá ficam muito aflitos.

TM: E também não podemos pôr o lixo para o chão.

M: Porquê?

TM: Porque podem vir outros animais e comer.

T: E porque tudo o que está no chão vai ter ao mar. Por isso, se pusermos no chão depois vai para o mar e deixa os animais em perigo.

ANEXO XVIII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 6 – ATIVIDADE DA PESCA DO LIXO E DA SEPARAÇÃO

Tarefa 6 - Atividade da pesca do lixo e da separação

É de referir que, como estavam sempre alguns resíduos dentro dos arcos, isso ajuda as crianças a colocarem o resíduo no local correto.

Conversa entre mestranda e Helena:

R: “Achas isto correto?” (apontando para o alguidar de água cheio de lixo).

H: “Não, temos de apanhar o lixo da água e colocar nos ecopontos corretos: azul, amarelo e verde.”

H: Conseguiu o plástico. O vidro não estava a identificar, inicialmente.

O papel e cartão conseguiu com facilidade.

H: “Cartão é neste.”(apontou para azul)

H: “Eu acho que isto é vidro. Então é no verde.”

LA: Com dificuldades no plástico, mas depois acertou. Cartão, acertou.

C: “As latas são aqui (apontando para o amarelo)”

PM: “Eu sei onde é (o cartão). É aqui (no azul).”

“É aqui? (pegando num copo de iogurte e apontando para o

<p>amarelo)”</p> <p>“Ah, este é de vidro. É aqui (verde).”</p> <p>EN: latas (primeiramente, reticente, mas conseguiu); plástico-confundiu com o ecoponto azul, mas depois mudou.</p> <p>“Onde é que será isto?” (com uma garrafa de plástico).</p> <p>“No azul.”</p> <p>R: “Énia, isso é plástico, colocamos onde?”</p> <p>EN: “Será no amarelo?”</p> <p>R: (acenou com a cabeça)</p> <p>EN no seguinte resíduo de plástico identificou qual o local correto.</p> <p>L: Vidro – sim. E os restantes também.</p> <p>TS: Latas e plástico, acertou com facilidade. Confundiu o copo de iogurte com vidro. Mas depois, ao comparar com os outros reparou que não era ali.</p> <p>TS viu que o G estava a colocar no local errado e foi lá e mudou o que estava errado.</p> <p>MI: Dificuldade em colocar pacotes do leite e iogurte.</p>

	<p>B: Acertou tudo.</p> <p>Reparou que no ecoponto azul estava um copo de iogurte, então agarrou nele e colocou no ecoponto correto.</p> <p>PF: Conseguiu separar com facilidade.</p> <p>I: “Isto é plástico? É no amarelo?” (agarrando um copo de iogurte)</p> <p>G: Não identifica qual o material nem o ecoponto correto.</p> <p>T: Acerta com facilidade. Viu que um pacote de leite estava no azul foi lá e alterou</p> <p>AF: Ainda demonstra algumas dificuldades em separar corretamente.</p> <p>TM: Ia colocar uma garrafa de água no ecoponto azul. Antes de colocar olhou bem para o arco e para o que levava e disse “Ah, não é aqui. O plástico é no amarelo.”</p> <p>LE: plástico identifica, mas com auxílio.</p>
--	--

	<p>E: Não consegue identificar.</p> <p>M: Vidro – sim. Os restantes também, mas não com tanta facilidade.</p> <p>MA: Conseguiu com facilidade.</p> <p>F: Com algum auxílio, mas conseguiu.</p>
--	--

ANEXO XIX – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 7 – ATIVIDADE DA HISTÓRIA “O PEQUENO LIVRO DO AMBIENTE”

Tarefa 7 - História “O pequeno Livro do Ambiente”

<p><u>Depois da História</u> (conversa sobre ecopontos)</p>	<p>I: “do planeta.”</p> <p>PF: “Nós não podemos deitar lixo para o chão.”</p> <p>TM: “Para não poluirmos o ambiente.”</p> <p>M: “Para não gastarmos água.”</p> <p>TS: “Devemos cuidar dos bichos grandes e dos «caninos». Respeitar!”</p> <p>MA: “Cuidar das árvores.”</p> <p><i>Proteger o ambiente</i></p> <p>L: “Não gastar gasolina e não gastar água a regar as plantas.”</p> <p>PF: “Não pôr lixo no chão porque o planeta fica mais pequeno quando deitamos lixo no chão.”</p> <p>I: “Não podemos pôr lixo no chão da floresta.”</p> <p>TS: “Não podemos deitar lixo para o mar porque assim estamos a matar os peixinhos; não podemos pôr lixo no chão porque depois outras pessoas podem apanhar.”</p> <p>M: “Devemos desinfetar o lixo. Mas podemos meter uma barreira para o lixo no mundo.”</p> <p>EN: “Ao lavar os dentes, devemos fechar a torneira.”</p> <p>TM: – “Não deixar o carro ligado. Podemos vir a pé para a escola.”</p>
---	--

	<p>I: (autoclismo) ter um botão para carregar pouco e outro para carregar muito.”</p> <p>PF: “A água de lavar o chão pode pôr-se na sanita/ no autoclismo. E ver se o autoclismo fica a correr.”</p> <p>M: “Enquanto a água do banho não aquece, eu uso um balde para guardar a água. Depois uso para encher o autoclismo.”</p> <p>L:– “Devemos aproveitar o sol. O sol podemos aproveitar para ir à praia e estender a roupa para secar.”</p> <p>AF: “(aproveitar a chuva) para regar as plantas e elas crescerem.”</p> <p>H: “O sol também serve para aquecer a água.”</p> <p>T: “Fechar as portas para não entrar o frio e também as do frigorífico para o frio não sair.”</p> <p>C: “Nós podemos ir dar um passeio com aquilo (coletes e raquetes) e apanhar o lixo do chão.”</p> <p><i>Respeitar os animais, plantas, ...</i></p> <p>H: “Impedir que a floresta apanhe fogo.”</p> <p>TM: “Cuidar bem! Proteger o planeta Terra.”</p> <p>ED: “Prometem que vão ter atenção a estas regras?”</p> <p>Grupo de crianças – “Sim.”</p> <p>A: “Não devemos encher muitas vezes as piscinas. Temos de falar isto com os nossos pais, para eles usarem as regras também.”</p> <p>M: “E não devemos gastar muita água a lavar os carros.”</p>
--	--

	ED: “Temos de lavar os carros nos centros de lavagem.”
--	---

ANEXO XX – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 8 – VISUALIZAÇÃO DE VÍDEOS

Atividade 8 – Visualização de vídeos	
<i>Vídeo 1</i>	<p>R: “Onde é que é reciclado? No contentor...”</p> <p>AF: “Despeja o lixo todo no camião e o lixo vai para as estações de tratamento de lixo.”</p> <p>L: “E dá para fazer coisas novas.”</p>
<i>Vídeo 2</i>	<p>R: “O que se coloca no verde?”</p> <p>T: “O vidro.”</p> <p>TM: “Os pratos (partidos) não podem, tem de ir para outro lixo.”</p> <p>R: “E no amarelo?”</p> <p>B: “Pasta de dentes, é plástico.”</p> <p>MA: “Também se põe metal. É o (ecoponto) que tem mais.”</p> <p>R: “E o azul?”</p> <p>AF: “Papel e cartão.”</p> <p>F: “Chama-se papelão.”</p> <p>R: “Qual é que falta?”</p> <p>MA: “Onde se põe as pilhas... é o vermelho. Chama-se pilhão.”</p> <p>EN: “Papel e cartão.”</p> <p>MA: “Chama-se papelão.”</p> <p>TM: “O verde chama-se vidro.”</p>

	<p>E e P: “O amarelo é do plástico.”</p> <p>PF: “E o vermelho é o pilhão, para as pilhas.”</p> <p>R: “Como podemos melhorar a escola?”</p> <p>I: “Vamos apanhar o lixo e pôr no lixo.”</p> <p>T: “Vamos pôr todo o lixo na reciclagem.”</p> <p>TS: “Vamos ajudar as pessoas a arrumar o lixo.”</p> <p>TM: “Quando virmos alguém a deitar lixo para o chão temos de falar com ela e podemos ver se está errado nos contentores.”</p> <p>TS: “Podemos verificar se os canos estão partidos.”</p> <p>PF: “Observar se a água fica a correr.”</p> <p>R: “E o que devemos fazer para tal?”</p> <p>PF: “Devemos fechar a torneira. Não devemos puxar muito o autoclismo, puxamos apenas o que é preciso e temos de ver se fica a correr.”</p> <p>F: “Ver se o autoclismo não está a pingar. Temos de fechar as torneiras e ver se as outras estão fechadas.”</p> <p>F: “Podemos ser os super-heróis e os super-heróis têm de ver se os ecopontos estão no sítio.”</p> <p>R: “E a nossa sala, como podemos melhorar?”</p> <p>L: “Também podemos trazer os ecopontos para a sala.”</p> <p>PF: “Reciclarmos nos sítios certos. E devemos varrer.”</p> <p>AF: “Pôr tudo no sítio certo.”</p>
--	---

	<p>I: “Podemos ensinar os outros.”</p> <p>TM: “Sim (conseguimos mudar a sala).”</p> <p>ED: “Meninos crescidos (os de 6 e 7 anos) contem à Rita e à Sandra o que tínhamos para melhorar a escola, antes de chegar o COVID-19.”</p> <p>As crianças contaram que tinham “Polícias do ambiente” e que esses polícias vigiavam o lixo, a água e as luzes da escola.</p> <p>R: “Então acham que conseguimos ajudar a nossa escola?”</p> <p>Em coro – “Sim.”</p> <p>Deste modo criamos os “Polícias do Ambiente: 2 polícias do lixo, 2 polícias da água e 2 polícias da luz”.</p>
--	---

ANEXO XXI – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 10 – “XICO, O CAMPEÃO DA RECICLAGEM!”

Atividade 10 - “Xico, o campeão da reciclagem!”	
<i>Conversa depois da história</i>	<p>8 crianças reciclam/separam o lixo, no entanto nenhuma é como o Xico.</p> <p>PF: “E não é para pôr lá para baixo, é para pôr no lixo.”</p> <p>L: “Temos que ir apanhar e ir pôr no lixo.”</p> <p>F: “(se vir pessoas a deitar lixo) vou dizer para eles pararem.”</p> <p>PF: “Ao ver lixo no chão, pegou numas luvas desinfetadas e pôs o lixo no lixo.”</p> <p>I: “Quando eu vou passear, vejo sempre lixo.”</p> <p>ED: “O que é que podemos fazer para manter Leiria limpa?”</p>

	<p>D: “Fui à praia e estava uma garrafa de vidro no mar e eu tirei.”</p> <p>PF: “Podemos dizer à Câmara.”</p> <p>MA: “E ao presidente.”</p> <p>E houve ainda quem referisse em escrever uma carta.</p> <p>C: “Da próxima vez que formos passear, levamos sacos para apanhar o lixo.”</p>
<p>Imagens no Computador</p>	<p>1 – Todos → Mau</p> <p>H: “Tem demasiado lixo.”</p> <p>EN: “É bom e mau. Bom porque está no caixote do lixo e mau porque está no chão.”</p> <p>2 – Todos → Bom</p> <p>MI: “Está a fazer a coisa certa.”</p> <p>3 – Todos → Mau</p> <p>TM: “É porque os peixes estão a morrer.”</p> <p>4 – Todos → Bom</p> <p>T: “Porque estão a apanhar o lixo todo.”</p> <p>5 – Todos → Mau</p> <p>MA: “Porque estão a atirar o lixo para o chão. É lixo no chão.”</p>

6 – Todos → Mau

F: “Porque está lixo no chão e comida que já comeram também está no chão.”

7 – Todos → Bom

EN: “Não tem lixo no mar.”

AF: “Nem há cordas a prender o pescoço dos animais.”

8 – Todos → Mau

TS: “Porque estão cartões no chão, mesmo ao pé dos ecopontos.”

9 – Todos → Mau

10 – Todos → Bom

F: “Mau, porque o mar está em cima da areia.”

11 – Alguns → Bom; outros → Mau.

H: “O lixo não está nos ecopontos certos. As garrafas de plástico temos de pôr no amarelo.

F: “O papel é no azul.”

12 – Todos → Mau.

ANEXO XXII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 11 – ATIVIDADE DO LIXO NO CHÃO

Tarefa 11 - Atividade do lixo no chão

Entraram na sala de atividades e algumas sentaram-se e todos perguntavam entre si o porquê de estar lixo no chão.

EN: “Foram uns porcalhões.”

Entretanto compreenderam que deviam apanhar todo o lixo e colocá-los nos respectivos ecopontos.

No fim disso:

TS: “Boa! Fizemos um trabalho em equipa!”

Durante a execução desta separação, algumas das crianças (das mais novas) pediam ajuda aos mais velhos. Ou os mais velhos, quando detetavam que algo estava no ecoponto errado, dirigiam-se ao colega e diziam.

Além de terem apanhado todo o lixo do chão, colocaram-no no ecoponto correto. No final desta separação, as crianças confirmaram se o lixo estava todo nos locais corretos.

ANEXO XXIII – DADOS RECOLHIDOS NA TAREFA 12 – ATIVIDADE “O CAMPO VAMOS LIMPAR!”

Atividade 12 – O campo vamos limpar!	
Registo da observação feita às crianças	<p>EN– papel e cartão – azul</p> <ul style="list-style-type: none"> - verde – Vidro - amarelo – latas e plástico - restos de comida – preto <p>PF– papel e cartão – azul → “Chama-se papelão.”</p> <ul style="list-style-type: none"> - verde – Vidro - amarelo – latas e plástico <p>AF – Conseguiu tudo</p> <p>LE - papel – azul</p> <ul style="list-style-type: none"> - verde – Vidro - amarelo –plástico <p>I – embalagens – preto</p> <ul style="list-style-type: none"> - verde – Vidro - caixa de ovos – preto

	<p>- Cartão – azul</p> <p>E – Vidro - Amarelo</p> <p>- Casca de banana – azul</p> <p>(Não consegue identificar material, nem associar ao ecoponto)</p> <p>B– Conseguiu tudo</p> <p>M – Pôs papel no amarelo e metal no verde; associou o plástico e o vidro.</p> <p>G– Não sabe</p> <p>MI - papel e cartão – azul</p> <p>- verde – Vidro</p> <p>- amarelo – plástico</p> <p>C – papel e cartão – azul</p> <p>- verde – Vidro</p> <p>- amarelo – latas e plástico</p> <p>- restos de comida – preto</p>
--	--

	<p>(Com facilidade)</p> <p>TS– Vidro, plástico e cartão – com facilidade</p> <p>Dificuldade no local das latas</p> <p>MA– Conseguiu, com alguma dificuldade (latas e plástico)</p> <p>D – Com muitas dificuldades, conseguiu o lixo orgânico e o plástico.</p> <p>P – vidro no verde; cartão no azul e casca de banana no lixo comum. Sabe bem o que colocar em cada um.</p> <p>(Para esta criança, inicialmente tudo era plástico.)</p> <p>LA– Conseguiu.</p> <p>T– Conseguiu.</p> <p>A – Dificuldade no vidro e no cartão. (Só conseguiu associar à 2x.)</p> <p>Lixo comum e plástico conseguiu à primeira.</p> <p>H – Primeiro separou por materiais, depois colocou nos ecopontos.</p>
--	--

	<p>Plástico – amarelo; cartão - azul; verde – vidro.</p> <p>L – Plástico – amarelo; jornal e papel – azul; vidro – verde e latas – amarelo.</p>
--	--

ANEXO XXIV – DADOS RECOLHIDOS AO LONGO DA OBSERVAÇÃO DE RECREIOS E CONVERSAS COM CRIANÇAS

P – “Uma vez eu estava a beber água e fui pôr no amarelo. Era plástico, então era no amarelo.”

No recreio:

Um grupo de crianças chega ao pé de nós muito admirado

P: “Olha, está lixo na areia.”

S: “Se está lixo no chão o que é que temos de fazer?”

P: “É de um rebuçado.”

Crianças em coro: “Vamos pôr no lixo.”

L: “Não se esqueçam, metam no ecoponto.”

S: “Em qual?”

L: “No amarelo que é o do plástico.”

- Conseguimos perceber que as crianças ficaram consciencializadas para a necessidade da separação porque, quase todos os dias colocam algo nos ecopontos e, na maioria das vezes, vinham-nos dizer.

ANEXO XXVI – RESPOSTAS AO INQUÉRITO REALIZADO AOS PAIS

O presente inquérito foi proposto a 24 encarregados de educação (EE), porém apenas 20 responderam ao mesmo.

Dos 20 encarregados de educação, é de concluir que 18 deles eram do sexo feminino e 2 do sexo masculino. As idades são bastantes dispares, sendo que 65% dos EE da turma, possuem 40 ou mais anos e 30% situam-se entre os 30 e os 38 anos, existindo um EE que não é contabilizado, visto que colocou a idade da criança.

Todos os EE consideram importante realizar a separação do lixo, à exceção de um que respondeu de forma negativa à questão que vimos no gráfico 1.

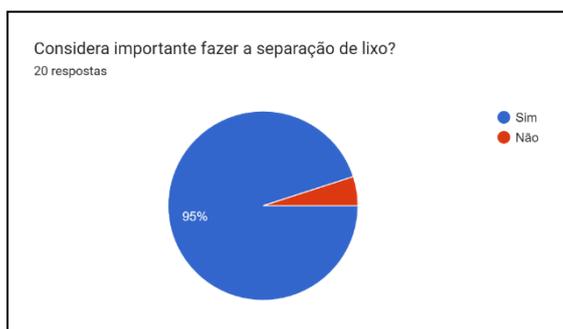


Gráfico 1 - Opinião dos pais relativamente à separação do lixo

Seguidamente, questionei aos pais o porquê da resposta anterior. Nesse sentido, estes responderam que a separação dos resíduos era importante “Para proteger o ambiente”, para a “Sustentabilidade ambiental e desenvolvimento pessoal”, entre outros aspetos.

Com este questionário ainda foi perceptível que apenas 11 famílias possuíam ecoponto em casa, porém 18 famílias possuíam o hábito de separar os resíduos.

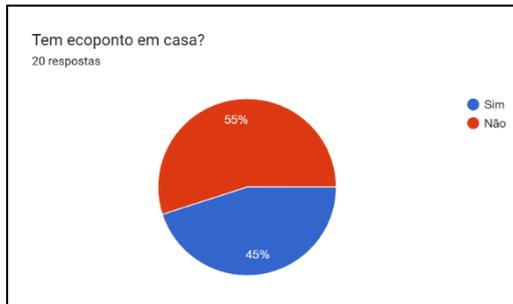


Gráfico 3 - Dados relativos à existência de ecopontos em casa

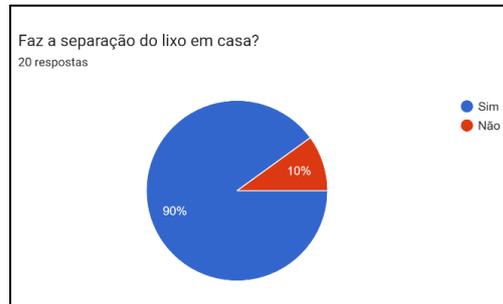


Gráfico 2 - Dados relativos à prática da separação do lixo nas habitações

Relativamente à questão “Há quanto tempo?” em que se pretendia compreender há quanto tempo existia este hábito nas famílias das crianças, é de mencionar que 2 EE referem que fazem a separação há um ano, 3 realizam esta tarefa há dois anos, 2 há três anos, 2 adotaram esta prática há cinco anos, 1 há sete, 2 há dez anos e 1 há 15. Dos restantes, 1 refere que não utiliza essa prática e os restantes 6, que não deram respostas concretas, porém é perceptível que o fazem há muito tempo, visto que temos respostas como “Desde sempre” e “Não me lembro...” que nos remetem para tal.

Seguidamente, o inquérito tinha como objetivo perceber qual o incentivo dos EE para iniciarem a tarefa de separação do lixo. Das 20 respostas obtidas, surgiu uma grande

diversidade de motivos, podendo, desde modo, ilustrar com algumas ideias mencionadas. Nesse sentido, 6 EE referem que o que os motivou foi o facto de existirem ecopontos perto das suas habitações, 5 mencionaram, como razão, o filho dizer que tinha essas práticas na escola. Os restantes, referiram como razão o curso superior que frequentaram, o incentivo do município, a importância de reciclar e de diminuir o desperdício entre outros aspetos.

Através do inquérito, compreendi que 19 famílias incentivam o seu educando a separar os resíduos e que 1 das famílias não o faz, porém, os 20 inquiridos responderam que consideram que as abordagens dessas práticas em JI são importantes. Os EE referiram, entre muitos motivos, que estas práticas eram muito relevantes porque “É desde pequenino que se alerta para certas problemáticas, o meio ambiente é uma delas.”, “Porque o nosso futuro depende da educação das nossas crianças e ainda para “Aprenderem a importância desde cedo.”.

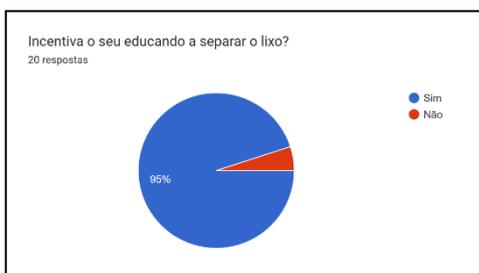


Gráfico 4 - Dados relativo ao incentivo que as famílias dão às crianças perante a separação

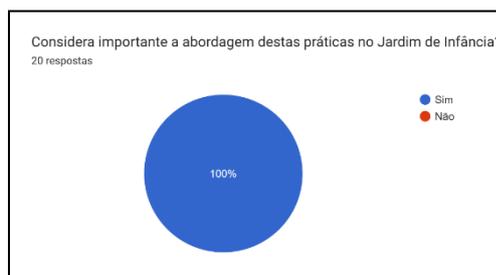


Gráfico 5 - Dados relativos à importância que os pais dão às práticas de separação no JI

Mais de metade do grupo de crianças, ou seja, 13 crianças, não conseguiam realizar a separação dos resíduos antes de entrar no JI. Depois de frequentarem o jardim, 9 crianças conseguiram compreender esta prática, mas 4 crianças ainda não a conseguem realizar.

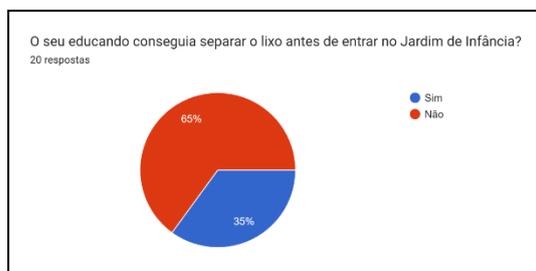


Gráfico 6 - Número de alunos que conseguia ou não separar antes de entrar no JI

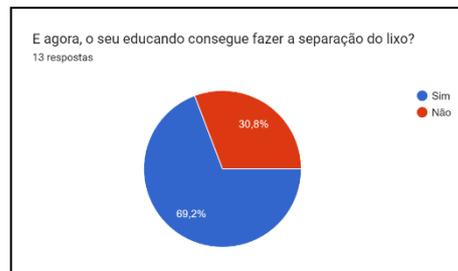


Gráfico 7 - Número de alunos que consegue separar atualmente

Analisando o gráfico apresentado abaixo, é perceptível que, na maioria das habitações das crianças do grupo, vence o “embalão”, depois surge o “papelão” com 5 votos, seguidamente o “vidrão” com 3 votos e, por fim, o que vence em menos habitações é o “pilhão”.

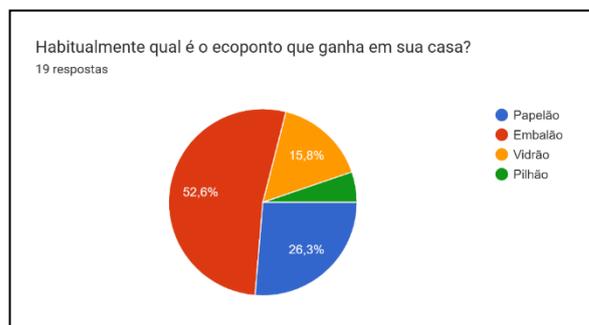


Gráfico 8 - Ecoponto vencedor de cada casa

As últimas questões foram direcionadas à aplicação “Recycle Bingo 2”. Desse modo, foi perceptível que apenas uma das famílias conhecia a aplicação e que a utiliza. Ainda foi mencionado pela família que esta aplicação contribui para a prática da separação de resíduos porque permite que as crianças fiquem mais predispostas para essa prática.

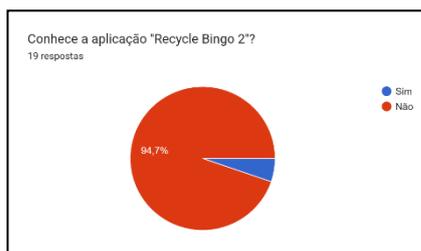


Gráfico 9 - Famílias que conhecem a aplicação "Recycle Bingo 2"

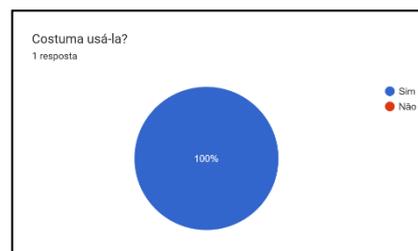


Gráfico 10 - Utilização da aplicação "Recycle Bingo 2"

A única família que utiliza a aplicação fá-lo porque considera que ajuda a despertar para a separação do lixo.