

**Prática de Ensino Supervisionada - Aprendizagem da criança  
em contacto com a natureza**

**Daniel Filipe Gonçalves Campos**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de  
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e  
Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por:

**Maria Angelina Sanches**

Bragança  
dezembro, 2019

## **Agradecimentos**

Foi longo o percurso que percorri até alcançar o meu objetivo. Considero ter realizado um dos meus maiores sonhos e alcançado mais uma meta traçada no meu trajeto académico. Quero referir que tal não tinha sido possível se não tivesse sido apoiado por algumas pessoas que foram fulcrais em determinados momentos vivenciados ao longo deste percurso. Assim, resta-me deixar o mais profundo e caloroso agradecimento:

À minha orientadora, Professora Angelina Sanches, por todos os momentos de auxílio e partilha de sabedoria, bem como a disponibilidade e o conforto sempre demonstrado, assim com a sua inteira dedicação neste percurso. E, sobretudo, por me ajudar a crescer como pessoa quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

À comunidade educativa presente nos diversos contextos educativos nos quais me incluí, agradecendo-lhe toda a ajuda e apoio prestados e aprendizagens que me ajudaram a concretizar.

Às crianças com quem tive o maior privilégio e gosto de trabalhar, guardando-as para sempre nas minhas memórias como pessoas de grande importância na minha vida. Agradeço também às instituições que me acolheram, assim como a todos os profissionais que nas mesmas trabalham, tendo particular destaque as minhas educadoras e professora.

Às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais e a minha namorada, um enorme obrigado por tudo o que fizeram por mim, por tudo aquilo em que me auxiliaram acreditando incondicionalmente em mim. Aos meus amigos Artur Bento, Jorge Abreu, António Rocha, Tiago Santos, Carla Pires e Ricardo Coelho os quais me prestaram um enorme apoio e força nos momentos em que me senti mais perdido nesta longa caminhada.

A todas estas pessoas quero agradecer por nunca me deixarem desistir, por acreditarem sempre em mim e demonstrarem uma grande amizade que me fortaleceu todos os dias. Por último agradeço à população de Bragança que me acolheu ao longo destes últimos sete anos de vida académica.



## Resumo

O presente relatório incide sobre a prática de ensino supervisionada desenvolvida em contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, no âmbito de um mestrado que habilita para estes níveis educativos. Tem como base de reflexão a aprendizagem da criança em contacto com a natureza, com o objetivo de obter respostas sobre as potencialidades e oportunidades que as instituições indicadas proporcionam à criança. Considerando que os espaços exteriores de recreio e do meio envolvente proporcionam oportunidades diversas de aprendizagem, entendemos conhecer como estes são utilizados e valorizados no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Assim, a abordagem insere-se mais na área do Conhecimento do Mundo prevista nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na de Estudo do Meio do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas abrange a exploração de conteúdos nas outras diversas áreas e domínios curriculares. As crianças devem conhecer o mundo que as circunda, pelo que devem usufruir de oportunidades de contactar com o mesmo, desde as idades mais precoces, de modo a que possam explorar, observar e criar tendo à sua disposição materiais, incluindo os do mundo natural. O estudo apresenta uma linha orientadora com características de investigação-ação, centrando-se em saber como valorizar a natureza enquanto recurso educativo potenciador de aprendizagens múltiplas. Os resultados evidenciam ser importante proporcionar às crianças oportunidades de observação e manipulação dos recursos que a natureza proporciona e de aprender a valorizá-la e promover a sua preservação.

**Palavras-chave:** Prática de ensino supervisionada; conhecimento do mundo; estudo do meio; natureza.



## **Abstract**

The current report concerns the practice of supervised teaching in the context of a day center, a kindergarten and the first few years of basic education (the first 4 years after kindergarten, in Portugal), within the scope of a master's degree on these age ranges of education. It's based on children's learning in contact with nature with the objective of obtaining answers about the potential and opportunities that the referred institutions can provide to the children. Considering that the exterior recreational spaces and the surrounding environment offer several learning opportunities we intended to find out how these are used and valued in the process of teaching the children. Thus, this approach fits more in the World Knowledge field contemplated by the Curricular Orientations for Preschool Education and for 1<sup>st</sup>. Cycle of the Basic Education's Environment Study Programme. However, it also covers the exploration of the contents of the other various curricular fields and domains. Children ought to know the world that surrounds them, therefore they should be offered opportunities from a very young age to explore, observe and create, having available different materials, including the natural ones. The study follows an investigation-action guideline, focusing on how nature can be valued as an educational resource that capacitates the learning in a multitude of areas. The results showcase the importance of providing the children opportunities to observe and manipulate nature's resources, and to learn to value nature and promote its preservation.

**Keywords:** Supervised teaching, World Knowledge, Environment Study, Nature.



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Índice Geral .....	vii
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Tabelas .....	x
Lista de siglas e abreviaturas .....	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1.1. Caracterização do contexto de creche.....	3
1.1.1.A instituição .....	3
1.1.2. Sala de atividades .....	4
1.1.3. Caracterização do grupo.....	5
1.1.4. Rotina diária das crianças.....	5
1.2. Caracterização do contexto jardim de infância.....	6
1.2.1. A instituição .....	6
1.2.2. Sala de atividades .....	7
1.2.3. Caracterização do grupo.....	8
1.2.4. Organização do tempo diário .....	9
1.3. Caracterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico .....	10
1.3.1 A instituição .....	10
1.3.2. A sala de aula .....	11
1.3.3. Caracterização do grupo.....	12
1.3.4. Organização do tempo de trabalho.....	13
Capítulo 2. Enquadramento teórico .....	15
2.1. Conhecimento do mundo físico e natural: princípios orientadores .....	15
2.2. A observação enquanto meio de conhecimento do mundo.....	20
2.3. Contribuir para um desenvolvimento sustentável: um desafio para todos .....	25
Capítulo 3. Metodologia de investigação .....	29
3.1. Questões de partida e objetivos do estudo .....	29

3.2. O processo de investigação .....	30
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	31
3.3.1. Procedimento de análise de dados.....	33
Capítulo 4. Descrição e análise da ação educativa .....	35
4.1. Ação educativa em contexto de creche.....	36
4.2. Ação educativa em contexto de jardim de infância .....	41
4.3. Ação educativa desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	55
Considerações Finais .....	70
Referências Bibliográficas.....	75
Anexos.....	80

## Índice de Figuras

Figura 1- Criança responsável pelo saco a demonstrar elementos recolhidos.....	37
Figura 2 - Crianças a recolher elementos da natureza.....	37
Figura 3 - Crianças a dividir os materiais por classes.....	38
Figura 4 - Crianças a sentir o paladar a elementos recolhidos na natureza.....	38
Figura 5 - Observação de objetos utilizando a lupa.....	39
Figura 6 - Observação do meio envolvente através de lupas de papel celofane.....	39
Figura 7 - Criança a transferir elementos de uma garrafa para a outra.....	40
Figura 8 - Criança a testar os instrumentos produzidos ao som da música de fundo.....	40
Figura 9 - Identificação das árvores do recreio.....	44
Figura 10- Criança a fazer a prova do azeite.....	45
Figura 11- Criança a provar as azeitonas em calda.....	45
Figura 12 - Respostas das crianças sobre os tipos de solos.....	46
Figura 13 – Respostas das crianças sobre que as plantas precisam para crescer.....	47
Figura 14 - Distribuição dos diferentes solos pelas garrafas.....	49
Figura 15 - Observação da permeabilidade dos solos pelas crianças.....	49
Figura 16 - Jogo do ciclo da água.....	50
Figura 17 - Sequência construída pelas crianças.....	50
Figura 18- Imagem da proposta de atividade elaborada no final do período de estágio.....	52
Figura 19- Imagem da proposta de atividade elaborada no final do período de estágio.....	52
Figura 20 - Planta legendada pelos alunos.....	56
Figura 21 - Sementeiras de plantas preferidas por cada criança.....	57
Figura 22 - Plantas que seria possível identificar no recreio da escola.....	59
Figura 23 - Crianças a anotar as observações realizadas no recreio.....	60
Figura 24 - Crianças a partilhar e a registar o que observaram durante a atividade.....	60
Figura 25 - Plantas identificadas no recreio.....	61
Figura 26 - Plantas identificadas pelas crianças na Zona do Polis de Bragança.....	64
Figura 27 - Número de tipos de folhas encontradas pelas crianças na zona do Polis de Bragança.....	65
Figura 28- Crianças em pequenos grupos a identificarem elementos da natureza.....	66

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Identificação de materiais através do tato .....	41
<b>Tabela 2</b> - Tabela sobre as percepções das crianças acerca da natureza .....	85
<b>Tabela 3</b> - Tabela com as respostas das crianças à proposta de atividade final.....	87

## **Lista de siglas e abreviaturas**

**1.º CEB** - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**ATL** - Atividades de Tempos Livres

**C1...** - Criança do contexto de Educação Pré-Escolar (1...)

**Ceb 1...** - Criança (1...) do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**WCED** - World Commission on Environment and Development

## **Introdução**

O presente relatório integra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida, no decurso do ano letivo de 2018/2019, e refere-se ao estágio promovido em contextos de creche, jardim de infância e de 1.º ciclo do ensino básico. Este tem como primordial objetivo, fundamentar, observar e refletir acerca das experiências pedagógicas realizadas nos três contextos referidos.

Podemos afirmar que a unidade curricular de PES é essencial no que diz respeito ao contacto direto com a prática educativa promovida pelo educador/professor com as crianças, permitindo-nos desenvolver competências e saberes fundamentais para o desempenho da atividade profissional. O estágio decorreu em contexto de creche de 2 de outubro a 7 de novembro de 2018, em contexto de jardim de infância de 12 de novembro de 2018 a 30 de janeiro de 2019 e o de 1.º Ciclo do Ensino Básico de 18 de fevereiro a 5 de junho de 2019. Podemos afirmar que estes estágios nos ajudaram a desenvolver saberes e capacidades cognitivas, físicas e socio afetivas, preparando-nos para a atividade profissional. Assim, podemos refletir sobre o pensamento de Giroux (1997) face à prática quando afirma:

a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular (p. 155).

No desenvolvimento da prática educativa investigamos e apoiamo-nos em referenciais curriculares e pedagógicos, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), livros e artigos disponíveis, relatórios de estágio e dissertações já publicadas. Por sua vez, as planificações e as reflexões semanais, bem como os dados recolhidos e incluídos no diário de bordo, notas de campo, fotografias e vídeos, permitiram-nos obter dados e refletir acerca do desenvolvimento das atividades, das características e processos de aprendizagem das crianças.

No que diz respeito à prática educativa evidenciamos uma das estratégias que proporciona ir ao encontro da temática em estudo, que são as saídas de campo, permitindo contactar com a natureza. Estas suscitam prazer nas crianças, criando entusiasmo e alegria, favorecendo a concretização das tarefas e abordar conteúdos, permitindo-lhes aprender e desenvolver-se.

Nesta linha de pensamento, pretendemos evidenciar a temática estudada ao longo do estágio a “aprendizagem da criança em contacto com a natureza”, tentando

aprofundar conhecimentos sobre as potencialidades e benefícios que o contacto com a natureza pode proporcionar às crianças, de modo a oferecer-lhes melhores oportunidades de ensino-aprendizagem. Pretendemos, assim, tentar responder à seguinte questão: Como valorizar a natureza enquanto recurso educativo potenciador de aprendizagens múltiplas?

Ao nível da prática educativa procuramos incluir atividades, nos três contextos de estágio, que fossem ao encontro da questão em estudo, abordando os conteúdos, como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, de forma articulada e globalizante.

Em termos de estrutura do relatório, este está organizado por capítulos. No primeiro capítulo é descrita a contextualização das instituições onde foi realizada a prática de ensino supervisionada em contexto de creche, jardim de infância e primeiro (1.º) ciclo do ensino básico. No segundo capítulo, inclui-se a fundamentação teórica do trabalho e estudo desenvolvidos, tomando em consideração os documentos curriculares e os contributos teóricos de autores que abordam a temática analisada. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia, referindo a questão-problema, os objetivos e as questões às quais pretendíamos obter respostas, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados para recolha e análise de dados. No quarto capítulo é descrita a analisada a ação educativa, referindo e refletindo sobre algumas das experiências ensino aprendizagem realizadas durante o período de estágio, relativamente a cada um dos contextos, bem como a análise dos dados recolhidos.

Como término do relatório são apresentadas as considerações finais, contendo uma síntese geral do trabalho desenvolvido e responder às questões em estudo. Incluem-se ainda as referências bibliográficas utilizadas ao longo do relatório.

## **Capítulo 1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada**

Neste primeiro capítulo caracterizamos os contextos em que desenvolvemos a prática de ensino supervisionada, decorrendo num primeiro momento em creche, num segundo em jardim de infância e, por último, no 1.º ciclo do ensino básico, ao longo do ano letivo 2018/2019.

Em relação a cada um destes contextos procedemos à descrição e reflexão sobre a instituição, a sala de atividades, o grupo de crianças e a organização do tempo diário.

### **1.1. Caracterização do contexto de creche**

#### **1.1.1.A instituição**

A creche em que decorreu o estágio integrava-se num Centro Social tutelado por uma congregação religiosa e apoiado/supervisionada pelo Instituto de Segurança Social, Centro Distrital de Bragança, tratando-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). O centro social incluía ainda as valências de jardim de infância e de Centro de Atividades de Tempos Livres e partilhava o edifício com a escola do 1.º ciclo do ensino básico, tutelada pela mesma instituição religiosa.

A instituição visava colaborar com as famílias na educação e cuidados a proporcionar às crianças, entendendo-as como protagonistas do seu próprio crescimento e aprendizagem, conforme o previsto no seu projeto educativo.

No ano em decorreu o estágio, a creche abrangia 57 crianças, distribuídas por quatro salas/grupos, nomeadamente: a sala parque - 10 crianças; a sala/grupo das crianças de 1 ano de idade – 15 crianças; a sala/grupo de 2 anos de idade – 18 crianças; a sala/grupo de crianças de 1 e 2 anos de idade – 15 crianças. Cada sala/grupo integrava uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

No que diz respeito aos espaços, para além das salas de atividades referidas, a creche dispunha de gabinete para a direção, sala para funcionários, área de isolamento (utilizada no caso de uma criança se encontrar doente), refeitório com copa, instalações sanitárias para crianças e adultos e zona de higienização, com copa de leites para os bebés.

Quanto ao espaço exterior, este dispunha de um parque infantil com piso amortecedor e diversos equipamentos lúdico-desportivos, tais como uma caixa de areia, campo de jogos, espaço hortícola e um terreno relvado. Integrava vedação e alguns espaços e materiais que nos pareceu ir ao encontro do definido nas “Regras técnicas

gerais relativas às áreas funcionais e respetivo equipamento” (Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto de 2011), com exceção de um espaço coberto, mas incluindo árvores que proporcionavam usufruir de sombra em dias de calor. Segundo o previsto na alínea d) do ponto 4, do documento referido, a creche deve possuir:

recreio constituído por um espaço exterior vedado, com uma zona coberta, com zonas de interesse para as crianças e que permita a utilização de brinquedos com rodas. Quando a utilização do recreio for partilhada com bebés, deve prever a separação de espaços. Deve, ainda, contemplar equipamento diverso, estruturas fixas ou móveis, que permitam subir, trepar e escorregar, bebedouros, bancos para adultos, bancos e mesas para as crianças, recipientes para recolha seletiva de lixo e iluminação. (p. 4342).

Pensamos que o espaço exterior apresentava como potencializador de aprendizagens diversas, uma vez que permitia às crianças contactar com diversificados materiais e espaços diversificados e aos quais, nem sempre têm acesso, no quotidiano. Por outro lado, permitia-lhes alargar o leque de conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, observando e explorando elementos da natureza e fenómenos relativos aos estados meteorológicos, contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos.

### **1.1.2. Sala de atividades**

A sala de atividades em que decorreu o nosso estágio integrava mobiliário adequado à altura das crianças e apresentava um espaço de chão livre que permitia a reunião em grande grupo e realização de jogos e atividades diversas. Apresentava fácil acesso ao espaço de recreio exterior, possuindo uma porta de ligação. A sala era bastante espaçosa e acolhedora, algo que podemos considerar importante, pois, permitia incluir várias áreas de atividades e dispor de um ambiente em que as crianças podiam movimentar-se. As áreas existentes eram a da casa, a da biblioteca, a das construções e a dos jogos. As crianças tinham um fácil acesso aos materiais que nela existiam, sendo desafiadas a recorrer a eles para brincar/trabalhar e depois arrumá-los. Os trabalhos produzidos pelas crianças eram expostos na sala, permitindo observá-los e apreciá-los.

A sala possuía ainda um espaço onde eram colocadas as mochilas de cada criança e os seus agasalhos. De acordo com Post e Hohmann (2007),

o espaço físico dá-nos a conhecer o modo como é desenvolvido o modo de apoio aos bebés e crianças por ser agradável e oferecer às crianças uma vasta variedade de sítios, materiais e vistas, contendo assim diversas áreas como a de descanso, a do refeitório, a da higienização e a de brincadeiras livres (p. 101).

A forma como os espaços se encontravam distribuídos permitiam que os adultos acompanhassem e apoiassem as crianças, proporcionando-lhe segurança e agirem com autonomia no acesso aos brinquedos e materiais que existiam na sala.

### **1.1.3. Caraterização do grupo**

O grupo era constituído por 15 crianças dos 11 aos 23 meses de idade, sendo sete do sexo masculino e oito do sexo feminino. Segundo o mencionado na Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Artigo 7º, ponto n.º 2, o número máximo de crianças por grupo é de “14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses” (p.4339). Todavia, de acordo com o definido no ponto n.º 4, do referido artigo e portaria, nas situações em que não seja possível a formação de grupos em conformidade com o referido “pode verificar-se a constituição de grupos heterogéneos a partir da aquisição da marcha, sendo, neste caso, o máximo de 16 crianças por sala” (p. 4339).

Observámos que todas as crianças usavam fralda, bem como chupeta para dormir. Quanto aos seus interesses revelaram um particular interesse em manusear brinquedos que possuíam diferentes texturas e lhes permitam experienciar diferentes sensações.

Outro ponto que é importante referir tem a ver com a relação que as crianças do grupo estabeleciam connosco, fazendo-o algumas, desde muito cedo, com um grande à-vontade, necessitando outras de mais tempo para sentir e revelar confiança.

### **1.1.4. Rotina diária das crianças**

A rotina diária implementada na sala englobava os necessários cuidados a prestar às crianças, bem como as atividades educativas promovidas por iniciativa dos adultos e das próprias crianças.

O dia era iniciado pelo acolhimento, um momento muito importante, pois, é o período de transição da família para o ambiente da creche. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

é um espaço-tempo de reencontro (...); um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta do grupo, de escuta de pares; é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente que provoca outros diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas (p. 74).

É de salientar que as crianças iam chegando conforme a disponibilidade dos pais ou membros da família, o que permitia dedicar maior atenção a cada uma, no momento de se separem deles. Após este momento seguia-se o momento de trabalho em grande grupo, o qual é dedicado a canções e histórias. De seguida ocorriam os momentos de higienização, de alimentação e de descanso. No período da tarde conforme o grupo ia acordando, decorria de novo a higienização das crianças, seguindo-se um momento de brincadeira, atividades e depois o lanche.

É de sublinhar que, com crianças pequenas, é importante estabelecer uma rotina de modo a organizar o seu dia permitindo-lhe antecipar o que vai acontecer num momento posterior e desenvolver confiança em relação ao ambiente em que se integram.

## **1.2. Caracterização do contexto jardim de infância**

### **1.2.1. A instituição**

O contexto de educação pré-escolar em que decorreu a PES era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) tutelada pela Santa Casa da Misericórdia de Bragança e integrava, para além desta valência, a de creche.

A instituição funciona num edifício com cave, rés do chão e primeiro andar. No rés do chão encontravam-se três salas de creche, o refeitório, a cozinha e o gabinete de coordenação. No primeiro andar encontravam-se as três salas de atividade do jardim de infância e um salão polivalente. Existiam, assim, seis salas de atividades, três delas destinadas à creche e as outras três à educação pré-escolar.

O espaço exterior possuía um parque infantil equipado com duas molas (cavalinhos), um “escorrega”, uma estrutura rotativa e uma armação lúdica em forma de casa, bem como um espaço de areia e canteiros com plantas, possibilitando a realização de experiências educativas diversas.

O horário de funcionamento desta instituição era das 9:00 horas às 12:00 horas constituindo o período da manhã, e das 14:00 horas às 17:30 horas, no que diz respeito

ao período da tarde. O período de almoço decorria das 12:00 às 13:00, seguindo-se o período de descanso até às 14:00. Após as 17:30 as crianças eram encaminhadas para o salão polivalente, ocorrendo no mesmo aulas de música ou de inglês, seguindo-se posteriormente atividades socioeducativas as quais podiam decorrer até às 19:00, integradas na componente de apoio à família.

### **1.2.2. Sala de atividades**

A organização da sala atividades, como afirmam, nas OCEPE, Silva et al. (2016), influencia “o modo como os espaços e os materiais são utilizados como recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). Hohmann e Weikart (2011) também alertam para a importância a atribuir, na educação pré-escolar, ao espaço e aos materiais, referindo que,

as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaços para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p. 162).

No que se refere à sala de atividades em que nos integramos é de referir que o mobiliário existente estava de acordo com altura das crianças, o espaço proporcionava a realização de atividades e formas de agrupamento diversas das crianças, em grande e pequenos grupos ou individualmente. A sala integrava várias áreas de atividades. Uma delas era a área de faz de conta, incluindo quarto e cozinha, e incluindo materiais diversos do quotidiano de uma casa e de disfarce. A área das construções integrando blocos, legos, camiões e garagem, desafiava a imaginação e criatividade das crianças, uma vez que tinham a possibilidade de fazer construções com os materiais disponíveis. A área da biblioteca integrando livros diversos, organizados numa estante, constituía-se como um espaço para as crianças poderem manipular livros e outros materiais de leitura e escrita. A área dos jogos, na qual existia uma estante com jogos, como por exemplo dominós, puzzles, lotos e jogos de encaixe, permitia às crianças desenvolver o pensamento lógico matemático, a memória e exercitar a motricidade fina, entre outras competências. A área da expressão plástica, incluindo espaços destinados à pintura e estava equipada com um cavalete e tintas, um quadro para as crianças poderem elaborar

desenhos com giz e ainda espaços e materiais para recorte, colagem, modelagem e desenho, decorrendo estas atividades nas mesas de trabalho.

As áreas encontravam-se assinaladas por etiquetas com desenhos alusivos à mesma, de modo a que as crianças identificassem cada área, facilitando a escolha de cada criança. Existiam dois painéis afixados, um no interior e outro no exterior da sala, onde eram expostos os trabalhos elaborados pelas crianças e alguns instrumentos de orientação da vida em grupo, como o mapa de tarefas, o quadro de presenças e o quadro do tempo meteorológico. A sala integrava ainda uma área equipada com um computador, uma secretária e um armário onde se encontravam materiais, documentos delineados e utilizados pela educadora da sala.

Algumas das áreas referidas foram alteradas no decurso da prática educativa, participando as crianças desse processo e procurando atender às suas ideias. Como sugerem Hohmann e Weikart (2011), as opiniões das crianças devem ser tidas em consideração quando pretendemos efetuar mudanças na sala de atividades.

A sala incluía uma boa luminosidade e dava a possibilidade de visualizar a totalidade dos espaços que integrava, permitindo aos adultos supervisionar e acompanhar as atividades promovidas pelo grupo de crianças.

### **1.2.3. Caracterização do grupo**

De acordo com o Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio, “na educação pré-escolar os grupos são constituídos por um mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças, não podendo ultrapassar este limite” (p. 1774). O grupo de crianças era constituído por 20 crianças, das quais 11 eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino de 4 e 5 anos de idade, estando, portanto, em conformidade com o previsto na legislação em vigor. No que se refere à constituição etária do grupo, corroboramos a ideia de Silva et al. (2016), quando referem que “a existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua na diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagens entre crianças” (p. 24). As autoras salientam que a interação entre crianças com diferentes idades permite a partilha de conhecimentos entre elas, sendo enriquecedor para todas e favorecendo o seu desenvolvimento.

Da observação efetuada ao longo do período de estágio percebemos que algumas se encontravam mais desenvolvidas do que outras em termos de pintura, desenho, elaboração de jogos e de outras atividades letivas. É de referir que uma das crianças do grupo já lia, fazia-se acompanhar na maioria dos dias por livros trazidos de casa,

identificava as letras e manifestava grande interesse por mapas e livros que se relacionassem com a História de Portugal. Porém, em relação a atividades que estivessem ligadas a artes plásticas não manifestava grande interesse, demorando algumas vezes mais tempo a realizá-las, em comparação as outras crianças do grupo.

O forte gosto pelas atividades lúdicas demonstrado pelas crianças, contribuía, por vezes, para um menor empenho na concretização de algumas atividades, manifestando preferência por brincar livremente na sala. Foi possível constatar que quando as atividades integravam uma vertente mais lúdica, as crianças manifestavam-se mais desafiadas a participar e a envolver-se na sua concretização, revelando mais entusiasmo e alegria. Daqui decorre que podiam contribuir de forma mais salutar para a construção de conhecimentos e para a concretização de determinadas tarefas.

No que diz respeito às atividades promovidas, tentamos enveredar por uma abordagem holística e recorrer a materiais que permitissem às crianças manipular, explorar e experimentar, desafiando-as a observar e a descobrir.

#### **1.2.4. Organização do tempo diário**

A atividade educativa no jardim de infância tinha início às 9:00, embora algumas crianças chegassem mais cedo, aguardando no salão polivalente, no qual decorria o tempo incluído na componente de apoio à família.

Chegando à sala as crianças sentavam-se em grande grupo de forma a acalmar, cantando canções incluindo a dos “bons dias” e estabelecendo diálogo com o grupo, partilhando experiências e situações vividas. Cada criança marcava a sua presença, no quadro de registo das mesmas, à medida que o responsável do dia ia chamando. Outra das atividades ainda realizada neste período era assinalar, no quadro do tempo, o estado meteorológico observado em cada dia.

O período seguinte incluía a realização de atividades relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. Estas podiam decorrer em grande ou em pequeno grupo, sempre com a cooperação de um adulto. Segundo Hohmann e Weikart (2011),

o adulto pode iniciar muitas atividades a ser realizadas, pois é através desse início que a criança ganha ânimo, experimenta e discute sobre a atividade, é também através das atividades conjuntas que os adultos e crianças se envolvem e trabalham em conjunto, podendo construir por sua vez um leque de experimentações comuns (p. 231).

Quando a atividade realizada era de pequeno grupo criava-se um sistema rotativo de 4 crianças por grupo, enquanto as outras crianças realizavam outras tarefas. O trabalho de pequeno grupo possibilitava-nos proporcionar um maior apoio ao trabalho da criança.

O horário de almoço iniciava-se às 12:00 e terminava às 13:00, seguindo-se o tempo de descanso das crianças até às 14:00, incluído na componente de apoio à família. Após o descanso iniciavam-se as atividades letivas da tarde podendo dar-se continuidade às iniciadas durante a manhã ou começando-se atividades novas. Antes de se iniciarem as atividades da tarde era cantada uma canção de forma a que houvesse um momento de relaxamento das crianças.

Até as 16:00 eram realizadas as atividades letivas, meia hora antes desse horário existia um momento de atividades livres, em que cada uma podia ir para a área que escolhesse. É de salientar que por área só podiam estar 3 a 4 crianças proporcionando uma rotação das mesmas pelas áreas.

A partir das 16:00 as crianças que saíam mais tarde da instituição, devido ao trabalho dos encarregados de educação, eram conduzidas para o salão polivalente, onde realizam atividades lúdicas.

Podemos afirmar que a rotina educativa é importante porque proporciona à criança saber o que vai ocorrer num momento posterior, permitindo-lhe uma melhor gestão do tempo, cabendo ao educador gerir essa rotina de forma a que possa ser benéfica para todo o grupo. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2013), “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como, conhece o tempo de rotina em que está no momento” (p. 87).

### **1.3. Caracterização do contexto do 1.º ciclo do ensino básico**

#### **1.3.1 A instituição**

A escola onde foi desenvolvida a prática educativa, integrava jardim de infância, 1.º ciclo do ensino básico e 2.º ciclo do ensino básico e ainda atividades de tempos livres (ATL). Enquadrava-se na rede pública e estava incluída num agrupamento de escolas, com sede numa escola, de ensino secundário que pertencia ao mesmo agrupamento. É de salientar que este agrupamento de escolas integrava respostas educativas desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, encontrando-se as

mesmas distribuídas por diversas instituições, situadas algumas fora da cidade de Bragança.

No que diz respeito ao espaço, o 1.º ciclo do ensino básico este dispunha de uma portaria, um espaço de receção, o espaço de ATL, duas salas para apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais, e as salas de atividades, desde o 1.º ao 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

O espaço exterior de recreio era constituído por um parque lúdico, equipado com escorregas, baloiços e uma zona com areia. Integrava ainda uma área envolvente, contendo esta plantas de diversas espécies, sendo um espaço amplo onde as crianças realizavam jogos e brincadeiras diversas, bem como atividades que lhes permitiam conhecer os elementos naturais que nela existiam.

Quanto à equipa de trabalho, observamos que era afável e que estabelecia boa relação com as crianças, existindo uma boa coordenação entre todos os membros da instituição. Manifestou-nos simpatia, amabilidade e cooperação, sentindo-nos acolhidos e integrados nos projetos e atividades desenvolvidos.

### **1.3.2. A sala de aula**

Na sala em que decorreu a PES, o mobiliário disponível era acessível às crianças, contendo mesas e cadeiras e material suficiente para o grupo, bem como dois armários, nos quais eram guardados os materiais das crianças, tais como livros e dossiês.

Existia também a mesa do computador, um quadro interativo, o qual era utilizado para projetar vídeos ou documentos que pertenciam à escola virtual. Em dias de maior agitação das crianças o mesmo era utilizado para colocar música de fundo de forma a acalmar as crianças. Havia ainda dois quadros, nos quais eram afixados os trabalhos produzidos pelas crianças e uma mesa onde se guardavam materiais pertencentes à sala de aula. Os trabalhos, quando considerado pertinente, eram expostos no átrio da escola e, por vezes, a turma ia apresentá-los aos colegas de outras salas/grupos que frequentavam o 1.º ciclo do ensino básico.

A sala apresentava uma boa iluminação vinda do exterior, aspeto benéfico para as crianças e adultos que nela se integravam. Pode considerar-se que existia um fácil acesso ao exterior, pois na sala havia uma porta que dava acesso direto ao exterior da escola.

### **1.3.3. Caracterização do grupo**

A turma era constituída por 21 crianças, dos 7 aos 9 anos de idade, e encontravam-se a frequentar o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. De acordo com a perspetiva apresentada por Piaget (1999) sobre os estádios de desenvolvimento cognitivo da criança pode entender-se que o grupo se encontra no estádio operatório concreto, no qual se torna capaz de compreender noções de transformações reversíveis, quantidade, espaço e de tempo. Ao nível social começa a admitir o ponto de vista dos outros e a reconhecer regras e valores socioculturais.

No que se refere ainda à constituição do grupo, 15 crianças eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. É de referir que três crianças apresentavam necessidades educativas especiais, usufruindo de apoio educativo, duas frequentando-o duas vezes por semana e uma apenas uma vez. Demonstravam interesse nas aulas e conseguiam compreender e interiorizar os conteúdos trabalhados, embora uma delas manifestasse algum receio em expor as suas dúvidas. A criança a que fizemos, por último, referência era a de mais idade da turma e a que necessitava de mais apoio, pois ainda não conseguia ler nem escrever frases. Sentimos uma certa incapacidade em saber como ajudá-la, parecendo-nos que deveria ser reforçado o apoio a prestar-lhe. Todavia, com alguma persistência ela ia desenhando letras.

No que diz respeito à turma, no geral, pudemos observar que se manifestava bastante interessada, embora provocando, por vezes, algum ruído, dificultando a comunicação, mas demonstrava interesse, principalmente em atividades ligadas ao conhecimento do mundo físico e social. Uma das situações com que nos confrontamos refere-se a ter que comunicar com as crianças quando nos encontramos a escrever no quadro ou a elaborar outro tipo de tarefa, pois se esse processo não acontecesse as crianças acabavam por se dispersar mais rapidamente.

No que diz respeito às atividades realizadas com as crianças, podemos afirmar que fomos conquistando o grupo ao longo do tempo, demonstrando as crianças mais curiosidade e perguntando o que iríamos fazer nas aulas da semana seguinte. Foi possível também perceber que os conteúdos explorados eram apreendidos, pois as crianças dialogavam sobre eles no recreio ou nos corredores, algo que nos ia deixando confiantes. Porém, ocorreram práticas menos conseguidas, devido a não nos sentirmos tão à-vontade na abordagem de alguns conteúdos.

Nas últimas semanas sentíamo-nos mais à-vontade, elaborando práticas mais dinâmicas. Possuíamos mais confiança em nós próprios, executando tarefas que

despertavam mais interesse nas crianças, em querer aprender e em querer saber o que íamos fazer de seguida. Ao sentirmos mais confiança em nós próprios, isso repercutia-se no ambiente educativo, revelando também as crianças mais segurança, dedicando-se cada vez mais às tarefas que lhes propúnhamos realizar, contribuindo para criar mais entusiasmo e estabelecer interações cada vez mais positivas em termos de aprendizagem das crianças e de nós próprios.

#### **1.3.4. Organização do tempo de trabalho**

As atividades letivas começavam às 9:00 e decorriam até às 10:30, sendo neste tempo, geralmente, lecionados conteúdos das áreas curriculares de matemática e de português, mas integrando uma abordagem holística, abrangendo outras áreas e domínios de conteúdo. Às terças-feiras, no período referido, decorriam aulas de música, orientadas por outro professor da instituição. O primeiro intervalo da manhã decorria das 10:30 às 11:00. A seguir era dada continuidade às atividades letivas, prosseguindo com os trabalhos em desenvolvimento ou dando início a novas tarefas de uma área diferente. Às terças-feiras das 11:00 às 12:00 decorria a aula de educação física, a qual também era lecionada às segundas feiras. O período de almoço decorria das 12:30 às 14:00.

Pelas 14:00 era iniciado o período da tarde, no qual se dava continuidade às aulas iniciadas no período da manhã, terminando alguma tarefa, ou se exploravam conteúdos de outras áreas, como por exemplo de Estudo do Meio ou Expressões Artísticas. Às quartas feiras de tarde as crianças tinham Religião e Moral pelas 14:30.

Após as 17:00 algumas crianças iam para casa e outras permaneciam na sala até às 17:30 em atividades da sua livre iniciativa, seguindo, posteriormente, para casa ou para o ATL da escola, onde estudavam, faziam os trabalhos de casa e realizavam jogos diversos, viam filmes, entre outras atividades.



## **Capítulo 2. Enquadramento teórico**

No presente capítulo é efetuado o enquadramento teórico do trabalho, centrando a abordagem sobre a aprendizagem das crianças em contacto com a natureza, retomando ideias defendidas por autores que abordaram esta temática. Deste modo, pretendemos aprofundar a reflexão sobre tópicos relacionados com o conhecimento do mundo físico e natural, tendo em conta princípios e fundamentos curriculares para a educação básica, a observação e a descoberta enquanto meios de conhecimento do mundo físico e natural, bem como a importância que reveste aprender para um desenvolvimento sustentável, enquanto desafio para todos.

### **2.1. Conhecimento do mundo físico e natural: princípios orientadores**

Entender a educação como fator de desenvolvimento humano e social pressupõe atender às diferentes fases de vida da pessoa e, como defende Costa (2016), promover desde o início de vida “uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (p. 4). Assim, a educação deve entender-se como um contínuo, sendo crucial alinhar as orientações e práticas pedagógicas das diferentes etapas educativas, nomeadamente as que se referem às da creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Neste âmbito, Costa (2016) lembra que “este período é crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (p. 4), pelo que deve atribuir-se-lhe particular atenção.

É, nesta linha, que se apresentam as OCEPE (Silva, et. al. 2016), apresentando “fundamentos e princípios que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e em jardim de infância” (p. 5) e prevendo, como Costa (2016) refere no preâmbulo desse documento que “hoje só faz sentido planear o ensino básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade” (p. 4). Nesta linha de pensamento, atribuímos um olhar construtivo a estas diferentes etapas, numa lógica de progressão e de continuidade educativa.

Para orientação do trabalho pedagógico as OCEPE indicam ser tomadas em consideração as seguintes áreas e domínios de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação, englobando os domínios da educação física,

da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, e a área do conhecimento do mundo, entendendo-a como uma sensibilização às ciências naturais e sociais, englobando, entre outros aspetos, o conhecimento do mundo físico e natural sobre a qual pretendemos aprofundar conhecimentos.

O conhecimento do mundo físico e natural, como se defende nas OCEPE, deve ser abordado de modo articulado, mobilizando conhecimentos das outras áreas e domínios curriculares. Assim, é de considerar que, como referem Silva et al. (2016) “para estruturar e representar a sua compreensão de mundo, as crianças recorrem a diferentes meios de expressão e comunicação (linguagem oral e escrita, matemática e linguagens artísticas)” (p. 85). Porém, a abordagem ao conhecimento do mundo implica “o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos outros, nos cuidados consigo próprio, e o respeito pelo ambiente e a cultura, evidenciando-se assim a inter-relação coma a área de Formação Pessoal e Social” (Silva, et al., 2016, p. 85).

No que diz respeito ao currículo do primeiro ciclo do ensino básico este engloba as áreas de português, matemática, estudo do meio, educação artística e educação física. Cada uma destas áreas é sustentada por um documento de apoio, denominado programa, contendo objetivos específicos e metas para cada ano de escolaridade.

Segundo Martins et.al. (2009), citado por Lomba (2013) as primeiras tarefas que as crianças desenvolvem no início da sua vida são ações repletas de ciência, como a prática de um determinado ato, aparentemente simples, como um chute numa bola ou a descida de um escorrega. Por conseguinte as crianças constroem o seu conhecimento de uma forma ativa, desenvolvendo ao mesmo tempo ideias que as fazem compreender o porquê de certo fenómeno acontecer ao exercerem uma determinada ação sobre o meio que a rodeia. Com a observação de espaços e de ações que vai praticando, a criança vai adquirindo ideias acerca do mundo em que se integra, aumentando a sua curiosidade e o desejo de o conhecer e explorar.

Ao proporcionar às crianças o contacto com ambientes que não se limitam à sala de aula, e que permitem a exploração de elementos do mundo físico, social e natural, proporcionam-se-lhes oportunidades de realizar experiências fundamentais para o conhecimento e a compreensão do mundo em que vivem. É de realçar que a criança inicia este processo desde cedo, observando e explorando, desde que nasce, os objetos e os espaços à sua volta. Assim, como referem Silva, et. al. (2016), quando as crianças iniciam a educação pré-escolar já possuem determinados conhecimentos do mundo social e natural, cabendo à instituição (pré)escolar ajudar a ampliá-los. Daí ser

importante alargar e fomentar o seu desejo de explorar, questionar e descobrir e compreender o mundo que a rodeia. Por conseguinte, devem ser promovidas situações educativas que possibilitem relacionar e estabelecer ligação entre os conhecimentos que as crianças já possuem e aqueles que se pretendem promover, desafiando-as ao seu próprio questionamento e à procura de respostas para situações e questões com as quais se deparam. Portanto, torna-se importante proporcionar às crianças oportunidades diversas de aprendizagem, levando em conta os conhecimentos prévios possuídos como forma de organização e de sistematização das experiências de aprendizagem. Pretende-se estimular as crianças a produzirem as suas próprias conjeturas e leituras acerca do meio envolvente (Silva, et al., 2016). Também ao nível do 1.º ciclo do ensino básico se acentua este aspeto prevendo-se no programa de estudo do meio, que o meio local “deverá ser objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento está voltado para aprendizagem concreta” (p. 101). Este documento refere ainda que deve ser através de situações que “incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento de informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão aprendendo e integrando progressivamente significados e conceitos” (p. 102).

Como defendem Bilton, Bento e Dias (2017), os profissionais que se encontram a trabalhar na área da educação, devem valorizar e conceber oportunidades para que as crianças desenvolvam o seu sentido de descoberta, de modo a que este permaneça nelas e as desafie no processo de ensino aprendizagem, assumindo uma atitude exploradora nas atividades que desenvolvem. Os autores acrescentam, retomando o pensamento de Carson (2012), que nos primeiros anos de idade importa despertar emoções, o sentido do belo, o entusiasmo pelo que é novo e pelo desconhecido, o sentimento de simpatia, admiração e amor, provocando nas crianças vontade de aprenderem.

Parafraseando Silva et. al. (2016) as crianças devem partir de uma situação problema, para mais tarde, proporem explicações, expressarem ideias confrontando-as entre si com as suas opiniões. Deste modo poderão entender o pretendido ou continuar a pesquisar de forma a obter mais informações ao realizar determinadas atividades, as quais proporcionam novos conhecimentos às crianças. Futuramente é necessário averiguar as conjeturas construídas de forma a obter mais informações, com o objetivo de aperfeiçoar o saber por elas adquirido. Numa fase seguinte é essencial averiguar as conjeturas construídas para o que se quer recolher quanto à informação, observando,

registando e interpretando dados sobre as experiências educativas vivenciadas, pois, como salientam Bilton et al. (2017), a pesquisa de características dos elementos naturais permitem à criança adquirir conhecimentos, progredindo na aquisição de aprendizagens relacionadas com o meio envolvente e os efeitos da sua ação sobre o mesmo. Esses elementos permitem experiências multissensoriais, constituindo-se como recursos potencializadores de aprendizagens múltiplas.

O apoio do educador/professor é importante para que a criança se inicie numa metodologia científica, entendendo a necessidade de ser rigoroso e promover uma atitude de melhor pesquisa (Silva et al., 2016). Todavia, esse apoio nem sempre é entendido como facilitador de descoberta, pois, por vezes, as questões que o adulto coloca à criança são por ela percebidas numa dimensão avaliativa e não como ocasiões que levem à adoção de uma atitude de pesquisa (Tovey, 2007).

Bilton et al. (2017), retomando a ideia de Mercer (2008), defendem que o elo de ligação entre a linguagem e o pensamento cria situações que levam a criança a atribuir sentido ao mundo que a rodeia através do diálogo. Nesta linha de pensamento Mercer e Littleton (2007) referem que é importante criar interações com a qualidade necessária, de modo a que estas promovam a linguagem e a compreensão da realidade.

No que diz respeito ao contacto com seres vivos e outros elementos da natureza, bem como a análise dos mesmos, são ações bastante estimulantes para as crianças, provocando-lhes momentos de reflexão, compreensão e conhecimento sobre a paisagem local, o meio cultural e natural. Quando as crianças estão em contato com esses elementos conseguem sentir e diferenciar o seu aspeto, pois podem tocar, olhar, cheirar e até mesmo provar ou ouvir o som que produzem ao cair sobre determinadas superfícies. Essas experiências permitem às crianças receber muitos estímulos sensoriais e, por conseguinte, construir conhecimentos.

A exploração de materiais naturais leva as crianças a envolverem-se em jogos e brincadeiras, nos quais lhes atribuem novos sentidos, possibilitando observar a mobilização de saberes diversos, relacionados, por exemplo, com a ciência, a literacia, e matemática (Bilton, et al., 2017). Ao experimentar e repetir essas experiências, a criança vai recolhendo novas informações e acedendo a novas aprendizagens, construindo esquemas de pensamento e de ação progressivamente mais complexos.

Assim, parafraseando Maynard, Waters e Clement (2013), as crianças desenvolvem atividades no espaço exterior que lhes permitem revelar capacidades que, na maioria das ocasiões, não manifestam na sala de atividades/aula. Daí ser importante

valorizar as oportunidades educativas proporcionadas pelos diferentes espaços, interiores e exteriores, cabendo ao adulto facilitar esse processo e prestar a devida atenção às interações em que as crianças se envolvem, no sentido de melhor compreender e apoiar o seu processo de aprendizagem.

O modo como decorrem as interações adulto-crianças no espaço exterior e as atividades que os mesmos realizam em conjunto, assumem particular pertinência na sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Bilton (2010), “neste contexto, adultos e crianças têm oportunidade de mostrar diferentes facetas das suas personalidades, que dificilmente são visíveis no espaço interior, promovendo-se assim uma maior proximidade e conhecimento nas relações.” (p. 89). É de salientar que muitas atividades desenvolvidas no espaço de recreio exterior ou no meio envolvente assume um cariz socioeducativo e recreativo que se torna pertinente no desenvolvimento de atitudes e comportamentos baseados em princípios de respeito, responsabilidade, aceitação e integração social, constituindo um importante suporte para a construção e exercício de uma cidadania ativa e responsável.

A participação é, de acordo com Bilton (2010), um atributo da atividade humana, resultando da interação existente entre os atributos do contexto, as carências e benefícios da criança. Como tal, os contextos educativos devem promover atividades que façam questionar a criança, mantendo uma permanente curiosidade de forma a que ela atue num nível de conhecimento mais elevado, o que leva a criar contextos onde a aprendizagem possa surgir. Para serem criados espaços onde a aprendizagem possa ocorrer com qualidade e sucesso, o educador/professor tem que organizar e dinamizar os espaços de forma refletida. Deve pensar sobre quais os materiais a utilizar e estruturas que podem corresponder melhor ao desenvolvimento intelectual de cada criança, criando uma ligação com os seus interesses e valorizando estratégias de intervenção que facilitem esse processo. No entanto, a atividade planificada pode debater-se com imprevistos, como por exemplo as condições climáticas, que podem impedir as saídas ao exterior, bem como o material disponível que pode ser insuficiente levando o educador/professor a precaver-se anteriormente, ou seja, observar e anotar o que existe e acrescentar o que estiver em falta para a realização das diversas atividades que supostamente serão realizadas. Estes aspetos são de grande importância na preparação das atividades e no sucesso da sua concretização.

Nesta linha de pensamento, a curiosidade das crianças pelo meio físico e natural deve ser promovida, estimulando as crianças a questionar-se, procurando respostas

através das experiências que vão realizando. Como referem Bilton et al. (2017) “as experiências vividas em torno da exploração de elementos naturais (...) permitem adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos sobre este” (p. 48). Como referem Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011), retomando a ideia de Martins e Colaboradores (2007), uma das finalidades da educação em ciências no ensino básico deve ser “promover a construção de conhecimento útil e utilizável em diferentes contextos e situações da vida, que permita a cada um melhorar a sua interação com a realidade natural” (p. 12).

Pode afirmar-se que o ímpeto exploratório que as crianças possuem, representa várias possibilidades de descobrir e de aprender, desenvolvendo capacidades e construindo, por sua vez, saberes da natureza diversificada sobre o ambiente, mais ou menos próximo, que as rodeia. Alguns elementos da natureza podem representar, por vezes, alguns riscos, mas desde que devidamente acompanhadas e supervisionadas as crianças, como foi referido anteriormente, podem envolver-se em processos de observação e experimentação que lhes assegurem a necessária segurança, contribuindo para aumentar a sua autoconfiança e desenvolver competências de natureza diversificada.

Em síntese, importa sublinhar que as crianças podem desenvolver aprendizagens de matriz curricular, tanto no interior como no exterior da instituição, proporcionando-lhes estas oportunidades diversas de descoberta, para o que se requer valorizar a variedade extensa de materiais naturais disponíveis. As possibilidades de recreação que o contacto com os espaços e elementos da natureza possibilitam, devem também não ser esquecidos, carecendo rentabilizá-los para que as crianças possam usufruir de melhores oportunidade de vida. Assim, o adulto deve contemplar nos projetos e planos de atividades iniciativas que permitam atribuir um novo e renovado olhar ao ambiente e valorizá-lo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

## **2.2. A observação enquanto meio de conhecimento do mundo**

A observação do ambiente, valorizando nesse processo os diferentes órgãos dos sentidos, torna-se um meio importante de aprendizagem. Para uma observação mais pormenorizada de alguns desses elementos pode recorrer-se a determinados instrumentos, como lupas, binóculos, bússola, vídeos, fotografias e mapas, entre outros.

Estes objetos podem ainda ser tabelas de registo, folhas de atividade baseadas nas conceções das crianças, as quais poderão ajudá-las a consolidar conhecimento e até despertar-lhe novas curiosidades. É essencial que as crianças criem desde cedo, hábitos de observação e de registo do que observam e que aprendam a valorizar e a respeitar a natureza.

Segundo Sá et al. (1996), citados por Martins et. al. (2009), as crianças devem ser integradas em atividades experimentais, laboratoriais e práticas com finalidades diversas. Todavia, as crianças conseguirão relacionar o conhecimento que obtiverem nas atividades com um conhecimento de tipo causal, sabendo-o interpretar.

Na linha de pensamento dos autores referidos, entende-se que as crianças constroem conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes são úteis no seu quotidiano e que lhe permitem a compreensão da ciência, da tecnologia e da natureza, assim como as suas inter-relações com o mundo. Deste modo desenvolvem determinadas aptidões de pensamento que lhes permitirão resolver problemas sobre os mais diversos assuntos (Sá et al. 1996 citado por Martins., et. al. 2009). Como defendem Chauvel e Michel (2006),

a criança, por meio de várias atividades, desenvolve a capacidade de sentir, de agir, de falar, de refletir e de imaginar, ao mesmo tempo que alarga a sua experiência, explora o mundo e estende os seus conhecimentos: a escola também responde à sua ânsia de aprender e estimula-a continuamente (p. 5).

A observação e exploração do meio natural permite às crianças exercitarem-se de diversas formas, usufruir de ar fresco e de vitaminas favorecidas pelo sol, exercitar o coração, e os pulmões e músculos, e visualizar horizontes mais amplos, uma vez que não se encontra limitado pelas paredes que delimitam o campo de observação. Por sua vez, o educador/professor pode criar momentos em que as crianças foquem a sua atenção num determinado ponto da atividade, de acordo com o interesse manifestado, permitindo-lhe que, cada uma, se envolva em determinada experiência, e dando-lhe tempo para que possam observar, experimentar e averiguar ideias e resultados obtidos. Numa fase seguinte este dedica-se a coordenar as suas experiências e raciocínios conduzindo-as a um maior rigor, elaborando questões a colocar às crianças e valorizar o esforço de pensamento ao interessar-se pelos resultados das suas tarefas (Chauvel, & Michel, 2006). Pretende-se, como defendem Martins, et al., (2007), que as crianças possam

vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas (pp. 12-13).

Todavia, como afirmam Bilton et al. (2017), é preciso ter em conta que, por vezes, o adulto tende a questionar as crianças sobre a sua ação de forma a orientar a tarefa, podendo colocar-se numa posição intrusiva, tendendo a condicionar a sua ação para lhe transmitir conceitos, os quais poderiam descobrir sozinhas.

Salientando a ideia de Peixoto (2008, citando Schollum, & Osborne, 1991) é de realçar que a criança cria as suas próprias conceções acerca do mundo que a rodeia, de tal forma que as mesmas são produto da sua imaginação e não construções próprias acerca do meio envolvente, ou seja, a criança é responsável pelos seus conhecimentos. É importante que o adulto a incentive a dialogar, com o objetivo de perceber o que ela entende acerca dos fenómenos e ao mesmo tempo compreender o seu processo de aprendizagem, de modo a que possa ir criando propostas em que a criança aprender fazendo, participando no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O adulto deve, como defendem Weikart e Hohmann (2011), prestar atenção à criança, de modo a melhor a entender e lhe prestar ajuda nas atividades, de forma lúdica e não dirigida. Enunciam algumas estratégias que ajudam a que este feito se torne mais acessível, sendo elas: examinar as suas crenças sobre a forma como as crianças aprendem durante o tempo exterior; ajudar as crianças a obter materiais de que necessitam; utilizar as estratégias de apoio do tempo de trabalho; observar a natureza com as crianças.

Importa ainda evidenciar que as saídas de campo são uma estratégia de aprendizagem que deve ser promovida, pois levam a criança a desenvolver o seu ímpeto exploratório, fugindo à sua rotina diária ao praticar atividades distintas. Assim, nestas atividades de ímpeto experimental e exploratório, podem considerar-se também os métodos de observação do exterior da escola, como o espaço de recreio, mas também o espaço para além do recinto escolar, podendo descobrir características de ambos. Ao praticar estas ações a criança desenvolve capacidades e apropria-se de novos saberes que ainda não possui, pois, cada contexto contém características próprias e diferenciadas. Tejada (2009) define saída de campo como sendo uma atividade

educativa, a qual se realiza em grupo, implicando o deslocamento do grupo/turma em conjunto com os profissionais, de maneira a que sejam direcionados a outros contextos interiores ou exteriores ao recinto escolar. A autora considera ainda que para ser realizada uma atividade deste género, terão que existir objetivos ou metas previamente delineadas, evidenciando que este tipo de atividades exige uma planificação e elaboração de materiais essenciais para o desenvolvimento dos mesmos.

As saídas de campo, como referem Compiani e Carneiro (1993), estimulam o espírito de cooperação e entreajuda entre as crianças, o que colabora na aprendizagem de novos conhecimentos ao realizarem novas experiências. Os autores destacam a importância deste tipo de atividades, salientando que as mesmas admitem a possibilidade de recolher material, o qual pode ser utilizado em contexto de sala de aula, assim como desenvolver capacidades nas crianças ao atribuir-lhes a oportunidade de investigar e explicitar as observações efetuadas.

Desta forma podemos considerar que as saídas de campo são essenciais no que diz respeito a romper com a uniformidade vivida nos períodos letivos, permitindo a estas desenvolver atividades diferentes que irão estimular as crianças a desenvolver algo diferente do que fazem todos os dias numa sala de aula. Como é algo diferente permite-lhes realizar, dentro de determinados parâmetros, atividades que as podem motivar mais através de diferentes estímulos, conseguindo também que adquiram determinadas competências de carácter investigativo, cooperativo e de entreajuda, entre outras.

Como refere Martín (2007) estas atividades,

melhoram a aprendizagem ao facilitar a aquisição de habilidades e ao relacionar as suas aprendizagens com a sua aplicação imediata para explicar a realidade. Contribuem para a educação ambiental do aluno fomentando uma consciência de proteção e de uso sustentável do meio natural (p. 1).

Desta forma, o meio natural deve ser valorizado, considerando a sua importância na realização de atividades com as crianças. Segundo Borràs (2002), as crianças ao contactarem e observarem o meio exterior sentem, no seu próprio corpo, determinadas mudanças de temperatura, fenómenos atmosféricos e as mudanças da natureza. Considera ainda que estas vivências levam as crianças a criarem uma relação direta com o ambiente, considerando que se encontram em contacto direto com o mesmo.

Assim podemos considerar que o espaço exterior, quer à sala (recinto escolar), quer à escola, proporciona às crianças diversas experiências que potenciam o

desenvolvimento de determinadas capacidades. Considerando que contactam mais diretamente com a realidade, podem, de forma cuidada, testar os seus próprios limites. Ao testarem esses limites, verificam aquilo que conseguem e não conseguem fazer exercitando as suas capacidades. Conforme defendem Silva et al. (2016),

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p. 27).

Embora o espaço interior, ou seja, a sala de atividades não deva ser esquecido, realçamos o papel do espaço exterior, considerando que é nele que a criança aprende a contactar com o meio e a conhecer elementos do mesmo. Como já antes referimos devem valorizar-se os diferentes espaços, considerando que todos contribuem para a aprendizagem e crescimento da criança, embora cada um possua as suas respetivas características. Importa também que as crianças efetuem um *continuum* entre os diversos espaços aprendendo quais as atividades apropriadas a realizar em cada uma. Desta forma as atividades devem ser articuladas, possuindo momentos no exterior, mas também no interior da escola, pois ambos propiciam às crianças atividades que as ajudam a progredir na sua aprendizagem e desenvolvimento. Os adultos devem procurar que as crianças usufruam de segurança em ambos os contextos.

A valorização do exterior por parte das crianças, leva-nos ainda a pensar que outrora as crianças brincavam livremente no exterior e sabiam reconhecer as propriedades que o mesmo lhe proporcionava, aproveitando-as. Ainda que, por vezes, testasse os seus limites, correndo algum risco, também era benéfico, pois aprendiam a ultrapassar certas barreiras e a tomarem decisões. Nos dias de hoje a realidade que as crianças vivenciam é distinta da de outrora encontrando-se as mesmas mais focadas em tecnologias, as quais propiciam às crianças outros ambientes de aprendizagem. Como referem Paiva e Costa (2015), as crianças do séc. XXI nasceram já com alicerces ligados à tecnologia, enquanto meios de comunicação, informação e recreação, o que não significa que devam ser deixados esquecidos outros recursos, também importantes, como são os elementos da natureza.

É de considerar que as brincadeiras outrora visíveis em qualquer momento e lugar do nosso país, hoje em dia estão a desaparecer. Como referem Silvestrini e Pereira (2014) o avanço da tecnologia tem exercido uma grande influência na socialização, na aquisição de valores, de percepção e na ação sobre o mundo, englobando a forma de as crianças brincarem. Desta forma são necessários profissionais que possam promover medidas e cuidados para que o brincar continue de forma a ser algo destacado na sociedade de hoje em dia. É ainda de considerar que as crianças cada vez se movimentam menos e, para tal, contribuem os hábitos e os recursos lúdicos utilizados.

### **2.3. Contribuir para um desenvolvimento sustentável: um desafio para todos**

Encarar o conhecimento do mundo de forma desafiadora provocará uma responsabilidade e consciência ambiental e de sustentabilidade. Importa promover valores, atitudes e comportamentos em relação ao ambiente que levem as crianças a uma cidadania consciente em relação aos efeitos da ação humana sobre o património natural, cultural e paisagístico (Silva et. al., 2016).

Assim, ao constataremos determinadas situações devemos alertar e promover a reflexão com as crianças sobre o que se deve e o que não se deve fazer, assumindo um posicionamento crítico e interventivo. Ao verificarmos determinados comportamentos tomados pela comunidade que não contribuam para um ambiente sustentável, estes devem merecer discussão, de modo a cada um compreender e construir formas de pensar e de agir, que se tornem potencialmente facilitadores do bem-estar de todos. No sentido de ajudar a melhor compreender esse processo, retomamos aqui a perspetiva da WCED (1987) que, de acordo com Rodrigues (2009), define como:

Desenvolvimento sustentável: a capacidade da humanidade para garantir a satisfação das necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas necessidades próprias. O desenvolvimento sustentável não é um estado fixo de harmonia, mas antes um processo de mudança no qual a exploração de recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e as alterações institucionais, são tornadas consistentes quer com as necessidades do presente quer com as do futuro (p. 8).

Segundo Luís (2013) o desenvolvimento sustentável faz parte da responsabilidade de toda a sociedade. Este deve ser verificado e deve também ser transversal, num processo em que toda a população colabore. É crucial que todo o ser humano tenha consciência de que o mesmo não tem impactos imediatos ao ser desenvolvido, verificando-se apenas a médio e a longo prazo. Por conseguinte, é fundamental formar uma sociedade ativa para enfrentar essa situação, pois serão não apenas as gerações presentes, mas todas as vindouras que irão sofrer as consequências de políticas e práticas relacionadas com os cuidados a ter com o ambiente, em ordem a ser melhorada a qualidade de vida de todos.

Como tal devemos ajudar as crianças a aprender, a cuidar e valorizar a natureza, percebendo que não devemos atirar “lixo” para o chão, entre muitas outras ações que são praticadas pelo ser humano e que, no nosso quotidiano, lesam muito o ambiente.

Como evidencia a Carta de Belgrado (1975), citada por Luís (2013) a educação ambiental visa proporcionar à população mundial saberes acerca do ambiente. Espera-se que a sociedade ganhe maior consciência e se preocupe com o ambiente e os problemas que o circundam. Requer-se a formação de pessoas que possuam conhecimentos, competências, predisposições, motivações e sentido de compromisso para enfrentar e ajudar a superar os problemas ambientais, desenvolvendo esforços para, cooperativamente e individualmente, se envolver na resolução de problemas locais e globais. As crianças devem usufruir de ambientes educativos que lhe possibilitem desenvolver esse tipo de competências e saberem exercer a sua cidadania.

A educação, como defende Brügger (1994), é crucial para sensibilizar e envolver as novas gerações em práticas que favorecem um desenvolvimento sustentável. Para tal, é necessário que as pessoas adquiram uma visão ampla do mundo, abrangendo estes aspetos económicos, políticos, ecológicos e educacionais.

É também importante compreender que a mão humana, por vezes, provoca alterações na natureza, podendo algumas ser benéficas, mas outras prejudiciais. Portanto, as crianças devem entender que as suas ações têm consequências e que, de acordo com a natureza das mesmas, podem ser positivas ou negativas. É necessário perceber que, através da ciência, o ser humano consegue ultrapassar barreiras e calamidades naturais, mas pode também causar ou contribuir para o esgotamento de recursos naturais, para a extinção de algumas espécies animais ou vegetais, levando consequentemente a impactos negativos no ambiente.

Tal como referem Roos e Becker (2012), ao relançarmos o olhar sobre o mundo em que vivemos, verificamos uma época de acontecimentos e de factos incomuns ocorridos na natureza, podendo estes ser de ordem climatérica ou calamidades que abalam as áreas de produção alimentar do planeta. Estes problemas são inerentes, em grande parte ao modo de vida que as sociedades praticam, as quais consomem uma grande quantidade de recursos naturais oferecidos pela natureza. Com os abusos que as pessoas têm praticado, o planeta tende a ficar ambientalmente mais pobre, prejudicando o bem-estar e o desenvolvimento humano. Assim, devemos ter em consideração o uso dos recursos que o planeta Terra oferece, valorizando-os no quadro de sustentabilidade que se quer promover.

Constata-se que algumas ações associadas ao progresso dos países podem ter impactos positivos e negativos, como por exemplo as de natureza nuclear, que possibilitaram uma melhor interpretação da materialidade que nos circunda, embora também viessem a tomar proporções negativas. Neste âmbito, é de referir que ao ser criada uma bomba nuclear, como a criada por Robert Oppenheimer, em 1904, esta veio a tomar proporções catastróficas uns anos mais tarde, quando utilizada na segunda guerra mundial, sendo uma calamidade para o planeta.

Assim, devem ser implementadas determinadas metodologias que promovam a conservação e a melhoria do ambiente, bem como da sociedade, em si, usando os recursos provindos da natureza com consciência e alertando, as crianças, desde cedo, para os problemas ambientais (Ministério da Educação, 2004).

Importa sublinhar que a República Portuguesa reconheceu o direito a um ambiente que deve ser devidamente preservado, e ecologicamente equilibrado, consagrando o desenvolvimento sustentável como valor social eminente. Desta forma, segundo o Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017), foram outorgadas ao estado as seguintes tarefas: prevenir e controlar a poluição; ordenar o território, tendo em vista um desenvolvimento socioeconómico equilibrado; classificar, proteger e valorizar paisagens e sítios, de modo a garantir a conservação da natureza e a preservação de valores culturais de interesse histórico ou artístico; promover o aproveitamento racional dos recursos naturais, com respeito pelo princípio da solidariedade intergeracional; promover a integração de objetivos ambientais nas políticas de âmbito setorial; promover a educação e o respeito pelos valores ambientais; assegurar que a política fiscal compatibilize o desenvolvimento com a proteção ambiental e a qualidade de vida.

Mediante uma perspectiva sociocultural do meio, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente (1997), podemos afirmar que, consoante a sociedade vai aumentando, cresce também a intervenção da mesma na natureza de modo a satisfazer as necessidades humanas, emergindo conflitos devido ao aumento da utilização dos espaços e dos recursos. É de considerar que a industrialização dos meios de produção ocorrida a partir da revolução industrial (séc. XVIII), a mecanização da agricultura, o uso intensivo de agrotóxicos, o grande aumento populacional nas cidades são algumas características que se revelam incontroláveis no que diz respeito ao consumo de recursos naturais.

Porém, quando as questões ambientais são realçadas em debates, nem sempre lhes é dado o devido valor, sobrepondo-se, por vezes, os grupos de interesses, na determinação das condições do meio, com repercussões ambientais danosas, atribuídas ao ser humano. A exploração da natureza, em demasia, é hoje responsável por grande parte da destruição dos recursos naturais uma vez que a mesma provoca grandes consumos dos mesmos e uma fraca manutenção, contribuindo para o esgotamento desses recursos, como antes foi referido.

Assim, pode considerar-se que a exploração de recursos naturais é realizada de tal forma intensiva, que a sua renovação é posta em causa. Estes impactos são, por sua vez, definitivos para a degradação do ambiente, uma vez que perturbam o seu equilíbrio natural, contribuindo para o esgotamento dos solos, contaminação da água, aquecimento global, entre outros problemas. Embora existam manifestações e movimentos que conseguem suscitar a reflexão e a indignação em relação ao mal que o ser humano está a causar no ambiente natural, não podemos ficar indiferentes, pois os danos provocados podem afetar em grande escala o planeta (Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente, 1997).

Torna-se, portanto, fundamental, como alertam Silva et al. (2016), “promover o desenvolvimento de uma consciencialização do papel de cada um na preservação do ambiente e dos recursos naturais” (p. 90). O desenvolvimento de práticas que respeitem e valorizem o ambiente é outra dimensão a contemplar no quotidiano educativo.

## **Capítulo 3. Metodologia de investigação**

Neste capítulo incidimos sobre as opções metodológicas que orientam a investigação desenvolvida na prática de ensino supervisionada.

Em primeiro lugar damos a conhecer a questão problema e os objetivos que orientam o estudo realizado, seguidamente, a metodologia, técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados.

### **3.1. Questões de partida e objetivos do estudo**

Com este trabalho pretendemos obter mais conhecimento acerca da aprendizagem da criança em contacto com a natureza, partindo da seguinte questão problema: Como valorizar a natureza enquanto recurso educativo potenciador de aprendizagens múltiplas?

A procura de informação sobre esta problemática atravessa a ação educativa promovida no âmbito da prática de ensino supervisionada nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico.

Como salientam Almeida e Freire (2003), uma investigação é orientada por determinados objetivos, pelo que devemos explicitar os que elaboramos para orientar a pesquisa que desenvolvemos sobre a prática educativa. Os objetivos definidos consistem em:

1. Identificar estratégias que favoreçam a curiosidade e o interesse pela descoberta do meio físico e natural;
2. Valorizar o meio natural que nos rodeia no processo de ensino aprendizagem das crianças;
3. Analisar as conceções das crianças acerca da importância e utilidade dos elementos que integram o meio natural;
4. Refletir sobre a importância de cuidar da natureza e de a conservar.

Em articulação com os referidos objetivos formamos um conjunto de questões particulares para as quais pretendemos encontrar resposta, procurando saber:

- Que tipo de estratégias poderá despertar, nas crianças, curiosidade e interesse pela descoberta do meio físico e natural em que se integram?;

- Será que o meio natural que nos rodeia é valorizado como recurso de ensino e aprendizagem das crianças?;
- Como é percebida a natureza pelas crianças, considerando a importância e a utilidade dos elementos que integra?;
- O que fazer para contribuir para a criação de um ambiente físico e natural de qualidade?.

### **3.2. O processo de investigação**

O estudo enveredou pelo paradigma de investigação-ação, permitindo-nos recolher dados no decurso da nossa ação e podendo, desta forma, elaborar opiniões através do que foi observado, bem como relatar os acontecimentos ocorridos no decurso da mesma. Segundo Coutinho (2011) um paradigma de investigação pode ser definido como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 9).

Clarificando o conceito da metodologia investigação-ação, podemos considerar a ideia de Dick (1999) quando defende que este género de investigação pode englobar uma família de métodos investigativos que detêm a ação (mudança) e a investigação (compreensão) em simultâneo. Trata-se de um processo em espiral, o qual varia entre a ação e a reflexão crítica. Esta ação vai sendo aperfeiçoada em etapas superiores de modo contínuo, no que diz respeito aos métodos, aos dados e à interpretação, tendo em conta a experiência adquirida em níveis anteriores.

Considerando que o estudo deveria ajudar a documentar e compreender a prática de ensino supervisionada promovida, a recolha de dados decorreu ao longo desta e atravessou os três contextos educativos e envolveu os grupos de crianças em que nos inserimos. Tal como afirma Máximo-Esteves (2008), retomando ideias de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) e de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), “o professor passa de um objeto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação” (p. 10).

Nesta linha, assumimos um papel ativo na investigação e na orientação da prática educativa, sendo esta objeto de análise e reflexão neste relatório. Foram realizadas experiências de ensino e aprendizagem diversas e o questionamento das crianças no decurso da mesma. Procuramos recolher dados que nos permitissem

perceber ideias prévias das crianças, bem como sobre as atividades promovidas. Pretendemos, sobretudo, obter uma ideia mais precisa das aprendizagens realizadas, quer em termos de conhecimento e atitudes, quer de motivações. Este processo ajudou-nos a refletir, ao longo da prática, sobre os progressos que as crianças manifestavam em termos de saberes e gostos que foram adquirindo ao realizarem atividades diferentes. Procedemos à exploração do ambiente próximo, como o recreio da escola e a zona envolvente da mesma. Desta forma as crianças puderam observar e interrogar-se sobre os elementos que integram o mundo físico e natural em que se integram. Através da análise de dados percebemos as opiniões expressas pelas crianças no desenrolar das práticas, tomando-as em consideração na planificação das atividades e na intervenção.

Como referem Bogdan e Biklen (1994) a origem dos dados provém do ambiente vivido no contexto em que estamos inseridos. É de considerar que o comportamento da pessoa é significativamente persuadido pelo ambiente em que está inserido, podendo assim as ações ser melhor compreendidas, pois estas serão observadas no local onde ocorrem, beneficiando também dos acontecimentos decorrerem em ambiente natural. Desta forma, pode afirmar-se que o instrumento fulcral de recolha de dados é o investigador, conseguindo assim ter uma melhor compreensão dos dados e do contexto em que estes são recolhidos, e no qual participa como ator e investigador.

Cada metodologia investigativa é constituída por pontos fortes e fracos, mas uma metodologia de natureza qualitativa é aquela que possibilita recorrer a diferentes tipos de informação e de instrumentos de recolha de dados, permitindo estes cruzar e comparar dados e, com base neles, obter resposta para as questões traçadas para o estudo.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

No presente estudo recorreremos a diferentes recursos e fontes de dados, merecendo particular destaque a observação (Sousa, 2005; Ludke, & André, 1986), incluindo notas de campo e registo fotográfico no diário de bordo (Esteves, 2008), bem como a inquirição das crianças, sob a forma de propostas de trabalho. Estas possibilitaram um processo de triangulação de dados (Santos, 1999).

Cada um destes instrumentos possui o seu valor não se sobrepondo uns aos outros, pois alguns complementam a recolha de dados, admitindo que todos contribuem

para o estudo que foi elaborado, de modo a que os resultados deste podem ser melhor compreendidos e conseguirmos uma melhor resposta para o mesmo.

A observação utilizada neste estudo é a participante na qual o observador se envolve pessoalmente nas atividades que pretende estudar como se fosse um dos seus próprios indivíduos, observando o grupo e sentindo-se um membro do mesmo (Sousa, 2005).

Ludke e André (1986) realçam que a observação é das técnicas de recolha mais simples para obter dados numa investigação qualitativa. Esta técnica pode ser considerada uma recolha de dados através dos sentidos com o objetivo de obter informação acerca dos aspetos da realidade que se vive no contexto onde nos encontramos.

Por sua vez, Sousa (2005) afirma que a observação realizada num determinado contexto permite o registo de situações, comportamentos e atitudes sem alterar a sua naturalidade, mas não é possível efetuar um registo geral de todos os acontecimentos vivenciados e observados durante o dia.

Como objeto integrante do estudo foi concebido um diário de bordo, no qual foi sendo incluída o observado e registado, para além dos dados, expressões mencionadas no momento pelas crianças e até mesmo a opinião pessoal, ou seja, se os objetivos da experiência de ensino aprendizagem foram conseguidos com as crianças. A análise dos mesmos foi fulcral para complementar determinados momentos vivenciados com as crianças, os quais nos demonstram também a evolução que foi surgindo ao comparar uns momentos com os outros, ou determinadas afirmações que surgiram ao longo da prática.

Como salienta Esteves (2008), o diário de bordo é indispensável ao professor/educador sendo este instrumento que nos permite anotar os acontecimentos ocorridos que advêm da observação e, para além disso, permite também anotar passagens de leituras efetuadas. Ao longo do período de estágio foi também efetuado o registo fotográfico no decurso das atividades, obtendo um arquivo de informação que englobasse os diferentes momentos experienciados pelas crianças nos diversos contextos ao realizarem as tarefas propostas. Os registos fotográficos foram relevantes para acompanhar e monitorizar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo aceder a registos de dados que posteriormente puderam ser analisados com mais detalhe. Estes registos, segundo Esteves (2008), podem ter como objetivo ilustrar, demonstrar e evidenciar ocorrências, tal como acontece ao longo do ano letivo, em relação a

determinados acontecimentos. Porém, os mesmos são normalmente fontes secundárias de dados, mas podendo ser muito úteis em determinados estudos, como aconteceu neste mesmo estudo.

Para a recolha de dados recorreremos ainda ao registo descritivo de propostas de trabalho, assumindo no contexto de educação pré-escolar a modalidade de diálogos, seguindo procedimentos utilizados em entrevistas semiestruturadas e no contexto de 1.º ciclo do ensino básico, a modalidade de ficha de trabalho, assumindo características próximas da inquirição por questionário, incluindo questões de resposta aberta e fechada. Assim, nas questões de resposta aberta as crianças expressavam livremente a sua opinião e nas de resposta fechada situavam a resposta num dos itens indicados.

### **3.3.1. Procedimento de análise de dados**

Para análise dos dados procedemos à análise de conteúdo dos mesmos e procuramos, através dela, perceber as reações e opiniões manifestadas pelas crianças ao contactarem com alguns elementos da natureza.

Os dados analisados referem-se a experiências realizadas no interior ao nível da sala de atividades, do espaço exterior de recreio, e em relação aos contextos de jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico ainda em relação ao meio envolvente, decorrentes das vistas de estudo realizadas. Procedemos ainda à análise de dados relativos às percepções e opiniões expressas pelas crianças, obtidos estes como antes referimos através da inquirição das crianças, enquanto proposta de trabalho. Em relação a alguns desses dados procedemos à análise estatística dos mesmos, utilizando o programa Excel.

Essa informação permitiu-nos uma melhor compreensão da prática educativa ao comparar o que as crianças sentiram e aprenderam ao passar pelas experiências promovidas e que envolveram a natureza.

Um dos métodos para assegurar a validade interna do estudo é recorrer a uma triangulação de dados, pois esta permite-nos avaliar a credibilidade e obter uma imagem final da realidade do estudo elaborado, ao compararmos os dados recolhidos (Santos, 1999) aspeto que procuramos efetuar.



## Capítulo 4. Descrição e análise da ação educativa

No presente capítulo será elaborada a descrição e a reflexão das experiências educativas promovidas com crianças, decorrendo estas, como já antes referimos, num primeiro momento em contexto de creche, num segundo em contexto de jardim de infância e, por último, em contexto de 1.º ciclo do ensino básico.

As experiências que são relatadas, explanam situações vivenciadas que se relacionam com a temática em que incide o estudo, ou seja, a aprendizagem em contacto com a natureza. Estas experiências decorreram ao longo do ano letivo de 2018/2019, nos três primeiros dias da semana (segunda, terça-feira e quarta-feira), perfazendo na creche um total de 90 horas de estágio, no jardim de infância 150 horas e na escola do 1.º ciclo do ensino básico 180 horas. Em cada estágio confrontamo-nos com a inerente complexidade da ação educativa, mas resultados das experiências vividas estiveram de acordo com as nossas expectativas e, deste ponto vista, o trabalho com crianças constituiu-se como um grande desafio.

O trabalho com crianças exige cuidados específicos, os quais nos desafiaram a errar o menos vezes possível e a integrar conhecimentos que emergiam dessas experiências. Por exemplo, o ato de alimentar um bebé tem particularidades que requer sensibilidade e saberes, no quadro de uma ética profissional responsável. A insegurança por vezes demonstrada à criança no ato de se alimentar e a incerteza gerada pela presença de alguém desconhecido, como o eram os educadores estagiários nos primeiros dias de estágio, foi um facto com que nos confrontamos e que nos gerou alguma ansiedade e desconforto. Era sentido um certo receio de praticar alguma ação menos própria com as crianças, sobretudo no contexto de creche, dada a tenra idade das crianças. Com o decorrer da prática educativa fomos ganhando confiança e mais à-vontade na interação com cada criança e com o grupo, conseguindo criar relações e promover situações educativas gratificantes para crianças e adultos.

Um dos principais cuidados tomados ao longo dos vários contextos de estágio foi o de promover a participação das crianças, de modo a que pudessem expressar as suas ideias e emoções, valorizando-as no processo de aprendizagem. Tentamos promover, em cada semana de intervenção, atividades que desafiassem as crianças a agir, a explorar, comunicar e interagir, recorrendo a materiais e espaços diversificados. Procuramos apoiar as atividades numa pedagogia participativa, tendo em consideração as oportunidades de ação e os saberes e competências que manifestavam possuir e as

que era importante que adquirissem. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia participativa implica a participação da criança, incluindo-a em processos de questionamento, planeamento, experimentação, cooperação e resolução de problemas. Implica ainda o envolvimento em experiências de aprendizagem ativas, devendo, como afirmam Taylor e Brickman (1996), “tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (pp. 3-4), devendo ser apoiada pelo adulto nesse processo. Importa considerar que o acesso a materiais diversificados e experiencialmente ricos motiva a criança à exploração e à descoberta, aspetos a que procuramos atender no decurso da ação educativa.

Assim, e no sentido de melhor se compreender o trabalho desenvolvido, apresentamos, em seguida, experiências de aprendizagem promovidas em cada contexto. Na planificação e desenvolvimento dessas experiências tivemos em consideração a idade e o desenvolvimento das crianças, bem como a diversificação das suas de oportunidades de aprendizagem e de progressão. Procuramos abranger as diferentes áreas de conteúdo, embora destacando a área de conhecimento do mundo, uma vez que a temática em estudo se englobava mais nesta área.

É de referir que as crianças que surgem referidas ao longo do texto de descrição dessas experiências são identificadas por letras e números (C1, C2...), quanto ao contexto de jardim de infância e por (Ceb 1, Ceb 2...) no 1.º ciclo do ensino básico, no sentido de manter o seu anonimato.

#### **4.1. Ação educativa em contexto de creche**

Como foi referido anteriormente as crianças apresentavam diferentes habilidades de locomoção e de expressão, sendo as mesmas levadas em consideração no desenvolvimento das atividades de modo a promover a participação de todas e a ajudar cada uma a progredir. O brincar com os materiais disponíveis na sala assumia um papel importante no tempo de atividades do quotidiano da creche, proporcionando às crianças oportunidades diversas de estimulação, socialização e recreação. Como refere Ferland (2006) a brincadeira está presente nos vários momentos que a criança vivencia, acompanhando o seu crescimento.

Para além das possibilidades de exploração e descoberta que proporcionavam esses materiais, foi nossa preocupação proporcionar às crianças o contacto com novos e

diferentes materiais, alguns deles provindos da natureza, sobre os quais manifestavam particular interesse.

Numa das atividades, foi proposto às crianças ir ao exterior recolher elementos da natureza, levando um saco para colocar nele os materiais que fossem encontrados e selecionados para levar para a sala. As crianças manifestaram orgulho em assumir a responsabilidade de transporte do saco para colocar nele os materiais que fossem encontrados. No exterior foi possível verificar o entusiasmo das crianças em tentarem descobrir e apanhar materiais, para o que também contribuía o facto de se sentirem livres para poder andar, correr, procurar e seleccionar o que recolher. Como alertam Bilton et al. (2017), as crianças nos dias de hoje passam grande parte do seu dia fechadas em contextos educativos formais, tornando a oportunidade de exploração do mundo mais reduzida, elaborando mais atividades estruturadas e controladas pelos adultos. Os autores realçam a importância das brincadeiras ao ar livre, as quais oferecem às crianças determinadas experiências, como a descoberta e aprendizagem no exterior.

Tal facto foi possível constatar ao verificarmos o entusiasmo e envolvimento das crianças em procurar e apanhar os materiais, individualmente ou em conjunto. Estes permitiam-lhe experienciar texturas diversas e podiam agir com autonomia e liberdade, tal como as figuras 1 e 2 permitem perceber.



**Figura 1**-Criança responsável pelo saco a mostrar elementos recolhidos



**Figura 2**-Crianças a recolher elementos da natureza

São de sublinhar as possibilidades formativas que o mundo natural oferece às crianças, permitindo contactar com a multiplicidade de elementos que o integram, como plantas, animais, rochas, terra, água, bem como observar o tempo atmosférico, como aconteceu na ida ao exterior que foi necessário vestir o casaco, dado o frio que se fazia

sentir. É ainda de considerar o entusiasmo e alegria vividos e expressos pelas crianças no decurso da atividade e no regresso à sala, falando e mostrando o que conseguiram descobrir. Entre os materiais recolhidos encontravam-se folhas, paus, pedras e alguns frutos, como por exemplos figos, que todas as crianças provaram e saborearam.

Na segunda parte da atividade, já na sala, propusemos a divisão dos materiais por classes (paus, pedras e folhas), apresentando caixas para colocá-los, como pode ver-se na figura 3. Algumas crianças realizaram o que lhe foi proposto fazer, mas outras dedicavam-se a colocar os materiais nos bolsos ou na boca de modo a descobrir novas sensações, como mostra a figura 4, contudo mesmo não procedendo ainda a diferenciação dos materiais as crianças ficavam atentas à tarefa que estava a ser desempenhada como também verificamos na figura 4.



**Figura 3-***Crianças a dividir os materiais por classes*



**Figura 4-***Crianças a sentir o paladar a elementos recolhidos na natureza.*

Nesta atividade embora integrasse momentos que decorreram com sucesso, reconhecemos que deveriam ter sido dadas mais oportunidades às crianças de explorar mais os materiais, de modo a que pudessem descobrir várias das suas características e efeitos, como por exemplo, o som produzido ao cair no chão ou na mesa, suscitando curiosidade e favorecendo a observação, de forma lúdica. Como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995), citados por Patrício (2017), a criança nos primeiros anos de vida “aprende o que é um objeto, explorando-o, segurando-o, agarrando-o, trepando para cima dele, metendo-se por baixo dele, deixando-o cair, tocando-lhe, vendo-o de ângulos diferentes, cheirando-o, tomando-lhe o gosto, ouvindo-o” (p. 178).

Numa segunda intervenção levamos para a sala lupas de modo a que as crianças pudessem utilizá-las para observar materiais, experimentando-as e verificando diferenças em observá-los com e sem lupa. Deste modo, dispusemos alguns dos materiais recolhidos anteriormente numa mesa e propusemos às crianças observá-los

utilizando a lupa. A reação das crianças em relação ao uso de lupas foi muito positiva, manipulando-as e sorrindo ao observarem a ampliação da imagem. Aproximavam e afastavam as lupas do objeto em observação, brincando e explorando o efeito produzido em relação ao tamanho observado dos materiais. A figura 5 ilustra uma dessas situações, em que uma criança observa a folha de uma árvore e percebe que se afastar a lupa aumenta e se a aproximar vai regressando ao seu tamanho normal. As crianças tiraram ainda partido das lupas para observar alguns brinquedos da sala. Todavia, também observamos que duas crianças, das mais novas da sala, manifestaram não terem percebido que a lupa criava imagens ampliadas.

Na segunda parte da atividade apresentamos às crianças lupas feitas em cartão, com papel celofane a representar a lente, às quais reagiram de uma forma mais entusiástica, pois ao olharem através delas observavam o meio envolvente de cores diferentes como pode ser visualizado na figura 6. Interrogavam-se sobre o porquê de tal acontecer, colocando e retirando a lupa da frente dos olhos, tentando ver o efeito e levando-a à boca, no sentido de melhor poderem descobri-la, dada a grande sensibilidade desta parte do corpo.

Esta atividade teve como principal objetivo favorecer a observação do meio, partindo do pressuposto que, como salientam Dias, Antunes e Pimenta (2016/2017), retomando a ideia de Anastácio, Pinto e Correia (2010), é crucial compreender que uma creche não tem como função escolarizar as crianças, mas sim proporcionar-lhes a experimentação e a vivência de oportunidades diversas de agir e se desenvolver. Todavia, como também referem Dias et al. (2016/2017) merece considerar que a qualidade dos contextos em que a criança se integra influencia o seu envolvimento e que quanto mais estimulantes se apresentam mais tendem a desafiar as crianças a progredirem. Por outro lado, é também de ter em conta que, como foi referido no capítulo 2 deste trabalho, desde cedo, a criança constrói conhecimentos acerca do mundo social e natural em que se encontra inserida.



**Figura 5**-Observação de objetos utilizando a lupa.



**Figura 6**-Observação do meio envolvente através de lupas de papel celofane.

Outra atividade realizada durante a semana consistia na produção de maracas com diversos materiais (pedras, paus e bolotas), sendo estes inseridos em garrafas de plástico pelas crianças. Exploramos, posteriormente, o som que cada maraca produzia. Numa primeira fase construímos nós uma maraca, de modo a que as crianças percebessem como se fazia o instrumento. As crianças manifestaram estar envolvidas em colocar nas garrafas os referidos materiais, bem como em experimentar os sons que produziam.

Foi possível verificar que algumas das crianças do grupo colocavam bolotas numa garrafa e pedras noutra e de seguida tentavam entornar os elementos de uma garrafa para a outra de modo a juntar os materiais, experimentando encher e esvaziar a garrafa. A figura 7 mostra essa ação, na qual uma criança está a entornar de uma garrafa para a outra os materiais, fazendo a junção de paus com pedras.

Com as maracas feitas, as crianças manipularam-nas experimentando a produção dos sons. A seguir colocamos música de fundo e manifestando alegria, desafiámo-las a abanar as maracas, tentando acompanhá-la. Tal como evidencia a figura 8, uma criança tenta imitar os movimentos produzidos, por nós, para acompanhar o ritmo da música. Foi possível observar nessa criança uma expressão de satisfação, em realizar a referida tarefa, tal como aconteceu com a maioria das outras crianças.



**Figura 7-***Criança a transferir elementos de uma garrafa para a outra*



**Figura 8-***Criança a testar os instrumentos produzidos ao som da música de fundo*

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido é de referir que sentimos algumas dificuldades em concretizar atividades e cooperar com crianças de idades tão precoces, sendo este um grande desafio que se nos colocou e que procuramos concretizar. Como

já foi referido anteriormente, os cuidados e as atividades a desenvolver com as crianças requerem uma responsabilidade e um saber profissional específico, pelo que é importante continuar a investir para poder construí-lo.

## 4.2. Ação educativa em contexto de jardim de infância

Com o decorrer das duas primeiras semanas em contacto com o segundo contexto de estágio (jardim de infância), recolhemos dados que nos permitiram conhecer as características das crianças, do grupo e apoiar a planificação das atividades.

Em relação à nossa primeira semana de intervenção foi possível observar a manifestação de curiosidade e expectativa das crianças em relação às atividades que pretendíamos desenvolver, solicitando-nos que lhes disséssemos o que íamos fazer e que lhe mostrássemos os materiais a utilizar.

Começamos por propor às crianças uma atividade de exploração de materiais provenientes da natureza. Para suscitarmos ainda mais a sua curiosidade apresentamos-lhes uma caixa e dissemos-lhes que iam fazer um jogo com os materiais nela inseridos, questionando-as acerca do tipo de materiais que poderiam ser. Esta estratégia suscitou alegria, motivando as crianças para a ação. A atividade foi promovida em grande grupo, consistindo em uma criança ir colocar a mão dentro da caixa, agarrar um dos objetos que nela estavam incluídos: nozes, amêndoas, pedras, agulhas de pinheiro, avelã, folhas secas, pinhas, castanhas e bugalhos, e tateando a sua textura, tentarem descobrir o que era e nomeá-lo sem o ver. Depois retirava o material e mostrava ao grupo para em conjunto averiguarmos se de facto se tratava do objeto indicado ou não. Foi constatado um grande entusiasmo nos rostos das crianças, quer ao colocar a mão no interior da caixa, quer ao ver se identificaram o material. Os dados relativos à identificação dos materiais explorados através de sensações tácteis encontram-se apresentados na tabela 1. Nesta atividade participaram 19 crianças, fazendo cada uma duas tiragens.

**Tabela 1 - Identificação de materiais através do tato**

Elementos N.º de crianças	Nozes	Amêndoas	Avelãs	Castanhas	Folhas		Bugalhos	Pedras	Pinhas
					Plátano	Pinheiro			
Identificaram	3	2	0	7	3	6	0	3	2
Não identificaram	1	3	2	0	0	3	2	0	1

Como pode observar-se na tabela 1, os elementos mais facilmente identificados pelas crianças foram as castanhas e as agulhas do pinheiro. Os resultados em relação à identificação das castanhas podem estar relacionados com experiências antes realizadas ao nível da sala, bem como no ambiente familiar, dado que nos encontrávamos na época de outono e a castanha é um produto típico da região de Bragança. Ao nível da sala/grupo as crianças já tinham observado e comido castanhas. A forma diferente que as agulhas do pinheiro apresentavam em relação aos outros elementos pode também ter sido um elemento facilitador da descoberta das mesmas.

Os elementos da natureza que parecem ser menos conhecidos pelas crianças são a avelã e os bugalhos, com os quais, geralmente, não se contacta tanto no quotidiano.

Assim, parece-nos poder entender que o contacto com os variados elementos do meio natural ajudam a melhor conhecer o que ele proporciona.

Em relação aos dados que indicam a não identificação dos elementos em análise, é de referir que as crianças nomeavam outros elementos seus conhecidos e alguns com uma forma semelhante. É de sublinhar que a maioria das crianças do grupo conseguiu reconhecer os elementos provindos da natureza, explorando as suas características através do tato, nomeando-as sem as visualizarem. É ainda de mencionar que uma criança num primeiro momento não quis participar, mas depois dos colegas participarem ela também o fez. É, por isso, de ter em conta a importância que assume o grupo de pares no processo de aprendizagem e na construção de autoconfiança.

Esta atividade permitiu-nos ainda perceber que as crianças mantinham a atenção no momento de retirar o elemento da caixa, de forma a visualizá-lo e descobrir do que se tratava, deixando perceber que procuravam informação que lhes permitisse, quando chegasse a sua vez, mais facilmente poderem reconhecer o elemento.

Todas as crianças quiseram participar na atividade, à exceção de três, (as quais se mostravam mais dispersas), envolvendo-se na atividade que se encontrava a ser desenvolvida e tentando concretizá-la com sucesso.

Uma das atividades que completaram o dia de trabalho consistiu em questionar as crianças sobre o nome da árvore que dava um determinado fruto, nomeadamente os que haviam sido integrados no jogo anterior e que se relacionavam com árvores como a nogueira, a amendoeira, a aveleira e o castanheiro. A árvore em que sugeriram maiores dúvidas em nomeá-la foi a nogueira, dado ser uma palavra que não derivava da palavra

do fruto, como acontecia com as restantes, e que levou a que em relação à árvore que dava a avelã indicassem avelaneira.

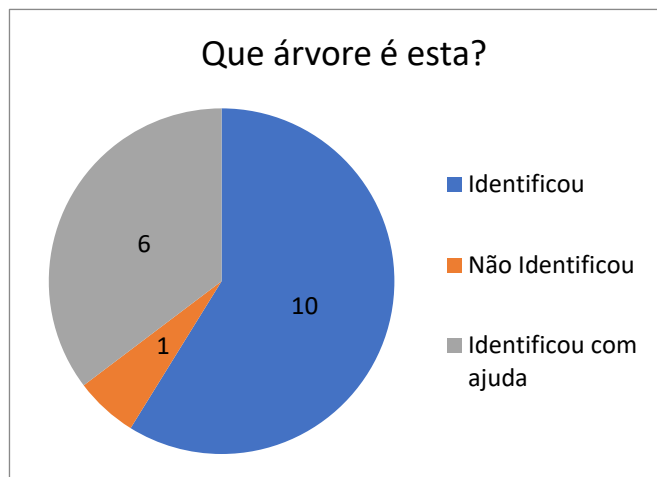
No segundo dia de intervenção relembramos a atividade antes referida e estabelecemos um breve diálogo sobre os momentos que gostaram mais. Posteriormente, propusemos às crianças outra atividade pedagógica, integrando materiais da natureza, a qual tinha como objetivo reconhecer pelo cheiro algumas ervas aromáticas (lúcia-lima, hortelã, rosmaninho e tomilho). Começamos por mostrar as ervas às crianças, nomeá-las e dar-lhes a sentir o aroma de cada uma. Depois colocamos estas em sacos opacos e propusemos às crianças que, através do aroma, tentassem identificá-las. Algumas crianças identificaram as plantas pelo seu aroma, das quais a lúcia lima foi a que reconheceram mais facilmente, seguindo-se o rosmaninho. É de referir que uma criança não quis realizar a atividade, mas observou e acompanhou a participação dos colegas.

Notou-se empenho na atividade ao saberem que cada uma podia fazer um saquinho com ervas aromáticas por si escolhidas para oferecerem aos pais. Conseguiu-se ainda averiguar que as crianças gostaram de mexer e explorar este tipo de materiais, representando algo novo para delas. Segundo Carreira (2016, retomando a ideia de Fjørtoft, & Sageie, 2000 e Fjørtoft, 2004) os estudos elaborados mostram que as crianças têm uma maior apetência por materiais naturais, os quais contribuem de forma mais positiva para um desenvolvimento saudável. O autor alerta ainda para importância de incluir materiais naturais nas atividades das crianças, dando como exemplo a utilização de árvores para fazer escalada, mas devendo estas ser adequadas às suas idades. Desta forma, os materiais podem ser valorizados e utilizados de diversos modos, pressupondo promover a criatividade de cada criança. Assim a diversidade de materiais e de atividades podem criar mais interesse nas crianças e captar a sua atenção por maiores períodos de tempo.

Foi nesta linha de pensamento que para a elaboração de enfeites para a época natalícia recorrêssemos a elementos recolhidos na natureza, como pinhas. Algumas crianças manifestaram alguma perplexidade em relação ao que fazer com esse material, o qual também suscitou curiosidade e desejo de experimentar, fazer e criar, produzindo adornos diversificados.

Na segunda semana de intervenção, na educação pré-escolar realizamos uma saída ao recreio da escola em grupos de 5 elementos, com o objetivo de identificar que árvores havia, se davam fruto e em que época do ano, questionando-as sobre estes

aspectos. No espaço de recreio frequentado pelas crianças descobrimos que havia três árvores, sendo todas cerejeiras. Em relação à primeira árvore observada, questionámos as crianças sobre a mesma, solicitando-lhe que indicassem o nome, cujos dados de respostas se apresentam na figura 9:



**Figura 9** - Identificação das árvores do recreio

Como a figura 9 ilustra a maioria das crianças sabia o nome das árvores que havia no espaço de recreio, considerando que das 17 crianças presentes, 10 indicaram o nome sozinhas e 6 com uma pequena ajuda, não sendo identificada por apenas uma. Em relação à época em que dão fruto a maioria das crianças (14) referiu ser no verão, lembrando que comiam cerejas quando vinham para o recreio e que fizeram doce com elas, e três indicaram não se lembrar. Sabemos que a colheita desse fruto ocorre entre o final da primavera e início do verão, mas a vivência de vir para o espaço exterior e haver sol nessa época levou a que todas associassem ao verão. A seguir sugerimos às crianças percorrer o recinto à volta do edifício, parte do espaço normalmente não frequentado e de mais difícil acesso, e observar se nele existiam plantas. Nessa observação descobrimos haver nesse espaço um pinheiro e um pessegueiro, bem como arbustos (sebe) e plantas de pequeno porte, nomeadamente amores-perfeitos.

Procurando alertar as crianças para o uso de algumas frutas em atividades de culinária, na época festiva dos Reis, resolvemos levar para a sala um dos doces típicos dessa altura, o bolo-rei, tendo este um produto proveniente de árvores como as que havia no recreio (a cereja, mas cristalizada). Relembramos que as cerejas tinham um pé (pedúnculo) e que este podia ser utilizado para fazer chá. Fizemos o chá e bebemo-lo com o bolo.

Numa atividade, realizada no dia seguinte, abordamos outra espécie de árvore (a oliveira) e como era época de colheita da azeitona e confeção do azeite, consideramos pertinente contar uma história acerca das fases que envolvem o ciclo do azeite. Nesta atividade provamos azeite (figura 10) mas também o fruto, as azeitonas, já tratadas e conservadas em calda (figura 11).



**Figura 10**-Criança a fazer a prova do azeite

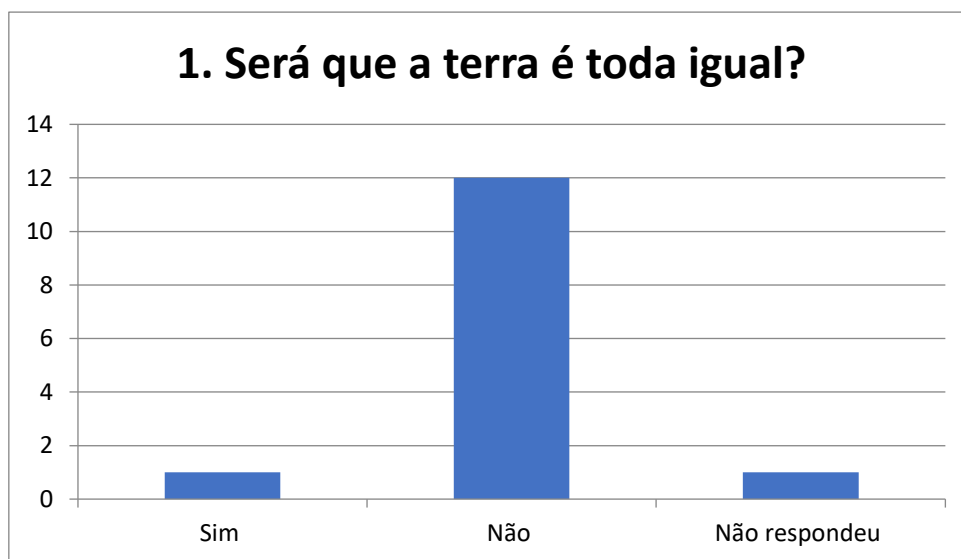


**Figura 11**-Criança a provar as azeitonas em calda

Ao fazerem a prova pela primeira vez as crianças tiveram uma reação de estranheza, já outras perderam o receio e quiseram experimentar também, pedindo, no final da atividade, para no dia seguinte trazer mais. Durante a tarde do mesmo dia questionamos as crianças sobre as fases do ciclo do azeite, mostrando-lhes figuras das mesmas de modo a que as pudessem colocar por ordem, relembrando assim o que tinha sido abordado durante a manhã.

No último dia da semana, propusemos às crianças manipularem e identificarem diferentes tipos de solo. No início da atividade colocamos uma pergunta geral ao grupo, “será que a terra [os solos] é toda igual?”. As crianças manifestaram-se e gerou-se o debate em grande grupo, sobre esta questão, demonstrando as crianças que reconheciam alguns tipos de solos, identificando a argila e a areia. Este debate serviu para introduzir uma atividade que consistia em observar manipular e descobrir as características dos tipos de solos. De seguida, em pequeno grupo (grupos de 4 crianças), dispusemos numa mesa diferentes tipos de solo (argila, turfa, areia e terra normal) podendo estas manuseá-los livremente. Manifestaram-se curiosas e entusiasmadas por poder manipular os referidos materiais. Demos algum tempo para as crianças poderem explorar incentivando a manifestação de sensações e a nomeação das características de cada terra, observando semelhanças e diferenças. Depois colocamos-lhes de novo a pergunta: “será

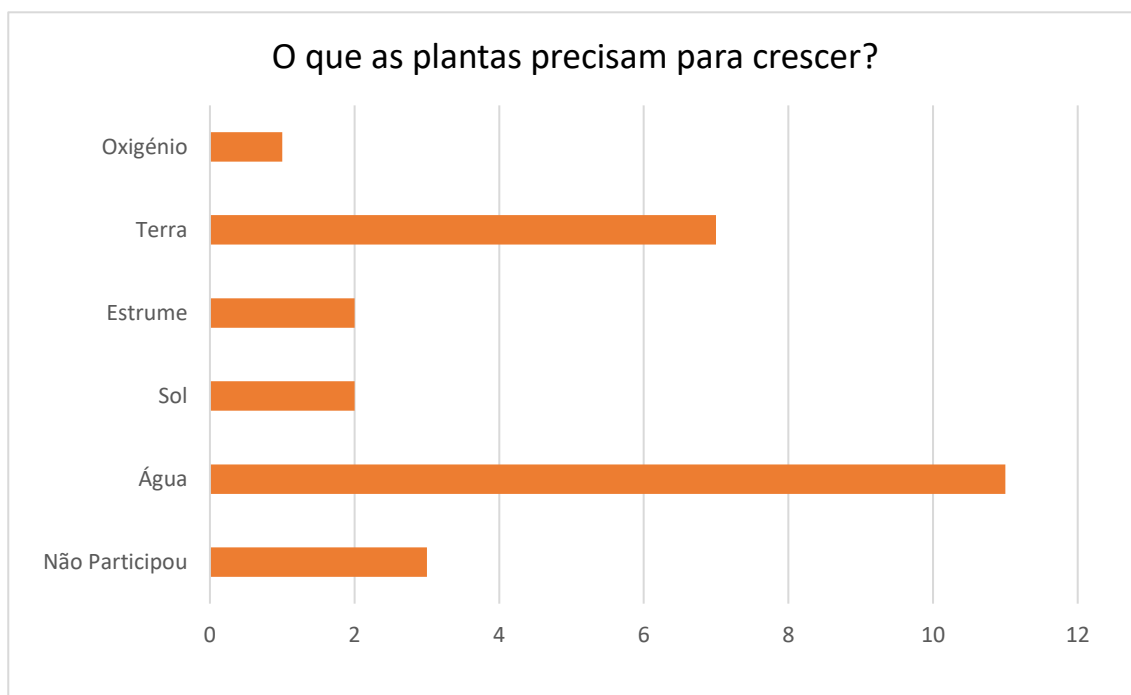
que os solos são todos iguais?”. Das 14 crianças que participaram nesta atividade, 12 disseram que não, mas uma disse que sim e uma não respondeu.



**Figura 12** - Respostas das crianças sobre os tipos de solos

As respostas obtidas levaram-nos a perceber que as crianças do grupo já conseguiam identificar que existem diferentes tipos de solos, assim como tinham referido no debate que introduziu a atividade e, posteriormente, ao manipularem solos distintos. A oportunidade de manipulação dos diferentes tipos de solo permitiu-lhe usufruir de experiências e com elas observar e descobrir sensações, valorizando recursos naturais, que são ricos em termos da aprendizagem e recreação das crianças, pelo que deveriam ser mais valorizados nas suas brincadeiras e experiências quotidianas. Neste âmbito realizamos ainda um jogo, em que exploramos a sequência de palavras, solicitando as crianças a repetirem os nomes dos diferentes tipos de solos. Cada criança indicava uma sequência, por exemplo argila, areia e turfa, e o grupo repetia. Todas participaram criando diferentes sequências, gerando prazer em verbalizar os nomes dos diferentes tipos de solo.

Questionamos ainda as crianças sobre o que é que as plantas precisam para crescer, e obtivemos as seguintes respostas indicadas na figura 13:



**Figura 13-** *Respostas das crianças sobre o que as plantas precisam para crescer*

Verifica-se, no gráfico da figura 13, que as crianças conhecem e indicam diversos elementos essenciais à vida das plantas, sendo os elementos mais mencionados a água (11), seguindo-se a terra (7), o estrume e o sol (2 ocorrências cada elemento) e o oxigénio (1). Podemos observar que as crianças indicam os elementos essenciais à vida das plantas e à função que exercem (fotossíntese), transformando o dióxido de carbono em oxigénio.

Segundo Silva et. al. (2016) as crianças elaboram o conhecimento acerca do meio que as envolve quando brincam, interagem e exploram espaços, objetos e materiais. Nestas tarefas, ao explorar, vão compreendendo a ligação existente entre as pessoas e o ambiente que as rodeia, percebendo também a sua posição e o seu papel no mundo, bem como a perceção de como as suas ações podem provocar mudanças no mesmo. As autoras referem ainda que a exploração do meio mais próximo da criança provoca, na mesma, um sentido afetivo e relacional, facilitando a compreensão e apreensão sobre o mesmo, levando à compreensão de quadros explicativos para situações mais distantes.

Ajudamos ainda as crianças a refletirem sobre a importância dos cuidados a ter com as plantas e o que pode acontecer se lhe faltarem alguns dos elementos referidos, como por exemplo a água, abordando a importância da chuva. Como referem Silva et. al. (2016) a área do conhecimento do mundo suscita a curiosidade natural da criança e o

desejo de querer saber mais e perceber o porquê de certos fenómenos. Como tal devem ser criadas ocasiões que permitam às crianças aprofundar, relacionar e comunicar com o que já conhecem, assim como o contacto com novas situações que as levem a explorar, questionar, descobrir e compreender, de forma a entenderem o mundo que as rodeia.

Durante a tarde do referido dia realizamos uma saída ao exterior, consistindo esta em observar árvores que havia no meio e ainda recolhermos terra. Foi possível constatar que as crianças já reconheciam alguns tipos de árvores, como azevinho, cedro, plátano, macieira, oliveira e diospireiro, pois ao passar por elas na rua identificavam-nas referindo o seu nome e perguntando, quer à educadora, quer aos estagiários se estava correto. Regressando à sala propusemos às crianças que observassem a terra recolhida e tentassem comparar com as observadas anteriormente e tentassem identificar que tipo de solo seria e os elementos que nela se podiam observar.

Na última semana de estágio, na sequência da abordagem à chuva de que falamos anteriormente, exploramos uma poesia intitulada “Loas à chuva e ao vento” de Matilde Rosa Araújo. A poesia foi imediatamente reconhecida pelas crianças, uma vez que havia sido trabalhada no ano anterior. Relembramo-la, questionando sobre os elementos naturais de que falava. No debate falaram ainda acerca da autora, compartilhando conhecimentos já adquiridos.



**Figura 14**-Distribuição dos diferentes solos pelas garrafas



**Figura 15**-Observação da permeabilidade dos solos pelas crianças

Interligando conteúdos desta atividade com as atividades anteriores, no quadro de uma ação integrada e com continuidade, propusemos às crianças que, em grupos de 5 elementos, experimentassem e observassem a permeabilidade dos solos. Para tal colocamos o gargalo da garrafa invertido em recipientes contendo cada um, um tipo de terra diferente, como a areia, turfa, terra normal e argila. De seguida verteu-se água para cada um dos solos de modo a que fosse possível observar qual o mais permeável como representam as figuras 14 e 15.

Foi possível constatar um interesse e uma curiosidade constantes na realização desta atividade, manifestando as crianças admiração ao longo de todo o processo, comentando e expressando o observado. Assim, sublinhamos a importância de promover atividades no âmbito das ciências ao nível da educação pré-escolar e se promovam ao longo da vida. Como refere Caraça (2007) o conhecimento científico é essencial para as crianças compreenderem o meio que as envolve.

Explorando a poesia, colocamos algumas questões às crianças como por exemplo, “Porque será que a chuva cai?” e “O que acontece à chuva que cai”. Relembramos que a atividade decorreu em trabalho de pequeno grupo, traduzindo os dados, que a seguir apresentamos, as ideias do total de crianças. As crianças manifestaram ideias distintas acerca do fenómeno abordado.

Das 16 crianças que participaram na atividade, a maioria (8) indicou que chove porque as nuvens se encontram pesadas e outras (5) referiram ser devido às condições climáticas, duas apontaram para os benefícios da chuva e uma manifestou não saber o porquê. Ainda que não sabendo nomear o fenómeno de evaporação e condensação da

água, as crianças revelaram alguns saberes que se relacionam com esse processo, como por exemplo quando referem “as nuvens ficarem pesadas”.

Relativamente à segunda pergunta a qual se referia ao que acontecia à água, algumas das respostas das crianças integravam ideias relacionadas com o ciclo da água, indicando que se mete na terra (8), algumas que vai para os rios (4) e para o mar (2). Por sua vez, duas crianças fizeram referência à sua utilização, dizendo ser para regar.

É de referir que no decorrer da atividade foi acentuada a ideia de que a água é essencial às plantas, usufruindo do consumo. Assim, as duas crianças que referiram a resposta que a chuva cai para regar as plantas, permite-nos pensar que se trata de conhecimentos aprendidos com base na observação da ocorrência do fenómeno.

No que diz respeito à última pergunta colocada na referida atividade “para onde irá a água da chuva?”, as crianças indicaram que a chuva pode encaminhar-se para diversos sítios, referindo ir para os lagos (6), para o chão [solo] (5), para os rios (3) e para o mar (1). Uma das crianças referiu que não sabia, manifestando-se mais alheada da atividade e com vontade de ir brincar/trabalhar para as áreas de atividades da sala.

Dando seguimento aos conteúdos abordados, nas atividades do dia seguinte procedemos à leitura e exploração da história “Era uma vez uma gotinha de água”. Pretendíamos, com a referida história, elaborar um jogo de sequência lógica, o qual consistia em delinear o ciclo da água, através de cartões em que estavam representadas as suas respetivas fases, tal como indicam as figuras 16 e 17.



**Figura 16**-Jogo do ciclo da água



**Figura 17**-Sequência construída pelas crianças

Nem todas as crianças quiseram participar na realização do jogo, no entanto, as que se propuseram fazê-lo, participaram e manifestaram atenção no decurso do mesmo.

Tendo-se ausentado da sala por alguns momentos a educadora, quando regressou quiseram mostrar-lhe o jogo elaborado, mencionando o que queria dizer cada uma das fases. Depois, elaboramos com ele um cartaz (figura 17) que foi afixado na parede e foi possível, por diversas vezes, encontrar crianças a identificarem as respetivas fases do ciclo da água.

No sentido de alertar e dar a conhecer às crianças que pode avaliar-se a quantidade de chuva que cai, abordamos esse aspeto e propusemos-lhes construir um pluviómetro, explicando-lhes a função do mesmo. De seguida deslocámo-nos ao exterior, com o objetivo de colocar lá o aparelho de recolha e medida de água da chuva e, mais tarde, poderem observar e analisar o seu efeito. A curiosidade suscitada foi grande e, decorrida uma hora, já queriam ir ao recreio verificar se já existiam mudanças visíveis no mesmo. Sugerimos-lhes aguardar mais tempo, questionando-as se teria chovido naquele dia. Como chegamos à conclusão que não tinha chovido acordamos que iríamos aguardar pelo dia seguinte, e que embora nós não estivéssemos, podiam ir observar com a educadora.

No final do período de estágio foi ainda concretizada uma proposta de trabalho, tendo como objetivo recolher dados que nos permitiram perceber as perceções das crianças acerca dos tópicos abordados, bem como o que elas pensam acerca da natureza.

Procedemos à organização das crianças, em pequenos grupos e em sistema rotativo (3 grupos de cinco e um grupo de seis elementos) e propusemos-lhes observarem duas imagens (figuras 18 e 19)<sup>1</sup> e que nos indicassem o que nelas observavam.

Em relação à imagem da figura 18, todos os grupos referiram observar meninos a brincar com água, mas variando na indicação de outros elementos, como por exemplo: a lama (grupo 1; grupo 3 e grupo 4); a terra (grupo 2) a relva (grupo 3); árvores com silvas (grupo 4) e na natureza (grupo 1).

---

<sup>1</sup> A imagem da figura 18 foi obtida de <https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/04/crianca-e-natureza-para-libertar-educacao-vamos-desemparedar-os-alunos.html>. A imagem da figura 19 foi obtida em <https://www.capitaors.com.br/emei-bem-me-quer-propicia-momentos-de-contato-com-a-natureza/>.



**Figura 18**-Imagem da proposta de atividade elaborada no final do período de estágio



**Figura 19**-Imagem da proposta de atividade elaborada no final do período de estágio

No que diz respeito a figura 19 todos os grupos referiram que são meninos a plantar plantas e que estão felizes, com exceção de uma criança que referiu estarem tristes (grupo 1). É de salientar que ao realizarem esta proposta de trabalho as crianças iam relembando assuntos abordados em algumas atividades realizadas ao longo do período de estágio, como por exemplo, a permeabilidade dos solos, referindo alguns pormenores acerca dos mesmos.

Perguntamos às crianças se gostavam de brincar ou passear na natureza, mencionando todos os grupos, das 21 inquiridas, que gostavam de brincar em jardins ou no parque, exceto uma criança, do grupo 1 que referiu “gosto de brincar noutros sítios”, não os explicitando. Quando indicavam que sim, perguntamos-lhes quem costumava ir com elas. Entre as pessoas que as acompanhavam nomearam os pais (todos os grupos), avós (grupo 4), professores (grupo 4), padrinhos (grupo 1), e animais (grupo 1). Estes dados revelam a importância de proporcionar às crianças oportunidades de brincar em espaços exteriores, permitindo-lhe recriar-se, aprender e desenvolver-se, valorizando as potencialidades das mesmas. É de considerar que como alertam Bilton et al. (2017), estas idades representam uma fase de grande descoberta para as crianças, em que tudo o que veem ou sentem é novidade, provocando um enorme entusiasmo, fascínio, curiosidade e algum receio. Os autores referem ainda que estas atividades devem ser sempre acompanhadas por outros adultos atentos e sensíveis, capazes de alargar os conhecimentos das crianças sobre as descobertas que elabora.

Uma outra questão colocada às crianças foi “O que é a natureza?”. Na resposta as crianças indicaram diversos elementos da mesma, nomeadamente: árvores (todos os grupos); em relação aos diferentes elementos, indicando: frutos (grupos 1 e 4); montanhas (grupos 1 e 2); flores (grupo 2); terra (grupo 3), chuva (grupo 3), mar (grupo

3), rios (grupo 1); animais (grupo 4). Considerando que a recolha de dados decorreu em pequenos grupos, admite-se que algumas crianças podiam apoiar a sua resposta na dos colegas, mas era nosso objetivo que as crianças pudessem para além de verbalizar saberes, os partilhassem.

Colocamos também a seguinte questão às crianças: “Das coisas que existem na natureza do que é que tu mais gostas? e Porquê?”.

Dos elementos da natureza que as crianças indicaram gostar mais, destacam-se os animais, sendo estes indicados por todos os grupos, justificando que são bonitos. Outros elementos indicados foram: as flores (grupo 2, 3, 4); árvores (grupo 3) e folhas (grupo 3), mencionando que são importantes.

Estas respostas levam-nos a confirmar o referido anteriormente, relevando a importância de promover a interação das crianças com os elementos da natureza, pois esta contém uma panóplia de recursos, com os quais podem contactar e que lhe permitem testar e ampliar conhecimentos. É de considerar parafraseando Gallahue e Ozmun (2006), citados por Bilton et al. (2017) que é nas idades mais precoces que os órgãos dos sentidos se encontram mais despertos, proporcionando estes um processo fundamental no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, sendo possível adquirir conhecimentos concretos através das atividades elaboradas pelas crianças, as quais se tornam mais apoiadas e estáveis.

Por último questionamos as crianças sobre: “O que é importante as pessoas fazerem para tratar bem a natureza?”. As crianças indicaram deverem ser tidos em conta vários aspetos, como por exemplo não deitar lixo para o chão (grupos 1, 2 e 4) e para o mar (grupo 1); dar de comer aos animais (grupo 2); plantar (grupo 3) e tratar bem a natureza, em que todas referiram vários aspetos para a preservação da mesma. A tabela 2 (ver anexo 3) apresenta as respostas recolhidas durante a proposta de trabalho.

Em síntese é de sublinhar os conhecimentos que as crianças do grupo já possuem sobre as questões ambientais, os quais podem e devem ser ampliados, de modo a que, em conjunto, possamos construir formas de pensar atitudes e práticas mais sustentadas na promoção da qualidade ambiental.

Neste contexto podemos afirmar que foi possível notar um forte entusiasmo nas crianças ao realizar atividades com materiais que se encontram na natureza, tal como já tínhamos observado no contexto de creche. Observamos o grande interesse das crianças em relação a atividades promovidas no exterior, ou atividades em que eram utilizados materiais do ambiente, revelando-se atentas e participativas. Entre estas referimos por

exemplo a atividade de manipulação e descoberta de tipos de solo que era recordada pelas crianças, várias vezes, passadas algumas semanas da sua realização.

Tentamos nas atividades abordar as várias áreas e domínios de conteúdo, como por exemplo, jogos de movimento envolvendo a expressão físico motora, a construção de enfeites natalícios, incluindo a área da expressão artística, a exploração de poesia, a qual nos remetia para um dos elementos naturais a “água”, integrando abordagem oral, a área de formação pessoal, aprendendo a esperar pela sua vez e cooperar com os colegas, mas dando particular destaque à área de conhecimento do mundo, pois como referimos antes a temática em estudo incidia sobre a mesma.

### **4.3. Ação educativa desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No contexto de 1.º ciclo de ensino básico iniciamos também com duas semanas de observação, o que nos permitiu familiarizar com as metodologias educativas adotadas pela docente, bem como com o funcionamento da instituição e algumas das características das crianças do grupo turma. É de referir que durante o estágio tentamos realizar atividades e explorar conteúdos que nos permitissem recolher dados sobre a problemática em estudo, tentando englobar articuladamente as diferentes áreas curriculares, ainda que atribuindo-lhes em algumas semanas mais ênfase do que noutras, considerando e seguindo o programa.

Assim, no primeiro dia de intervenção, as atividades desenvolvidas decorreram em conjunto, pelo par de estágio de modo a adquirir mais confiança e criar à-vontade pois o contexto era bastante distinto dos dois anteriores em vários aspetos.

A curiosidade e o entusiasmo por parte das crianças, por terem dois professores estagiários novos na sala eram grandes. Podemos salientar que a maioria das crianças estabeleceu, rapidamente, uma forte relação connosco, embora algumas necessitassem de mais algum tempo para ganharem confiança e começaram a relacionar-se connosco.

Sendo o público bastante diferente do integrado nos contextos anteriores, quer ao nível das idades quer ao nível das atividades e das interações. Todavia, podemos evidenciar que o primeiro dia correu bem, sendo explorados conteúdos envolvendo a área da matemática e do português e no período da tarde a de estudo do meio.

No segundo dia de intervenção sentimos um acolhimento mais afável, por parte das crianças, questionando-nos acerca de quem ia lecionar a primeira aula e o que íamos fazer na mesma. Foi de notar que as crianças da turma estavam familiarizadas com pedagogias em que se recorria a fichas de trabalho para a consolidação de conteúdos, vertente mais valorizada numa metodologia transmissiva. Segundo Carneiro (2016) esta metodologia aplica-se sob a forma de materiais já estruturados, como manuais escolares, fichas de trabalho, recursos que não são da autoria do professor, centrando por sua vez em si mesmo a iniciativa, corrigindo, avaliando e reforçando, tendo em conta as atividades que coloca. Todavia a qualidade e a riqueza das interações adulto-criança pautados por esta metodologia apresentam-se potencialmente mais pobres.

Porém durante o período de estágio tentamos, sem menosprezar o manual como recurso pedagógico, valorizar outros recursos e metodologias mais interativas, de forma

a envolver mais as crianças nas atividades, favorecendo a participação e o seu envolvimento na tomada de decisão. Segundo Carneiro (2016) uma metodologia participativa implica essencialmente a descoberta e a observação, ao realizar a exploração no que se refere à experiência em si, bem como na resolução de problemas, investigação e pesquisa.

Desta forma na grande maioria das vezes, recorremos a jogos, a imagens apresentadas em *PowerPoint*, cartazes, entre outros. Pretendíamos, assim, captar e manter durante mais tempo a atenção das crianças. Pudemos constatar que o recurso a essa metodologia decorreu de forma positiva, contudo, também nos confrontamos com algumas crianças da turma mais distraídas, sendo mais difícil captar a sua atenção.

Na semana de intervenção seguinte exploramos com as crianças as partes que constituem uma planta, recorrendo à observação de uma planta real, sendo esta legendada por elas, como indica a figura 20.



**Figura 20**-Planta legendada pelas crianças.

Como alertam alguns autores, ao manusearem os materiais as crianças usufruem de oportunidades de maior enriquecimento em relação à aquisição de conhecimentos, uma vez que a aula não é tão transmissiva, embora tenha momentos dessa metodologia.

No dia seguinte desenvolvemos uma atividade intitulada de “A minha semente preferida” e propôs-se às crianças a escolha de sementes levadas por nós para a sala,

como por exemplo a ervilha, o feijão, o milho, o trigo e o centeio, de forma a que escolhessem a que mais lhe agradava, mostrando-lhes, previamente através de uma apresentação *PowerPoint*, a planta que correspondia a cada semente e que pudessem visualizar como a planta iria ficar ao germinar. Após a visualização, cada criança teve a oportunidade de escolher entre as várias sementes a sua preferida para, posteriormente, a semear numa metade de um garrafão que continha turfa, como exemplifica a figura 21.



**Figura 21-***Sementeiras de plantas preferidas por cada criança*

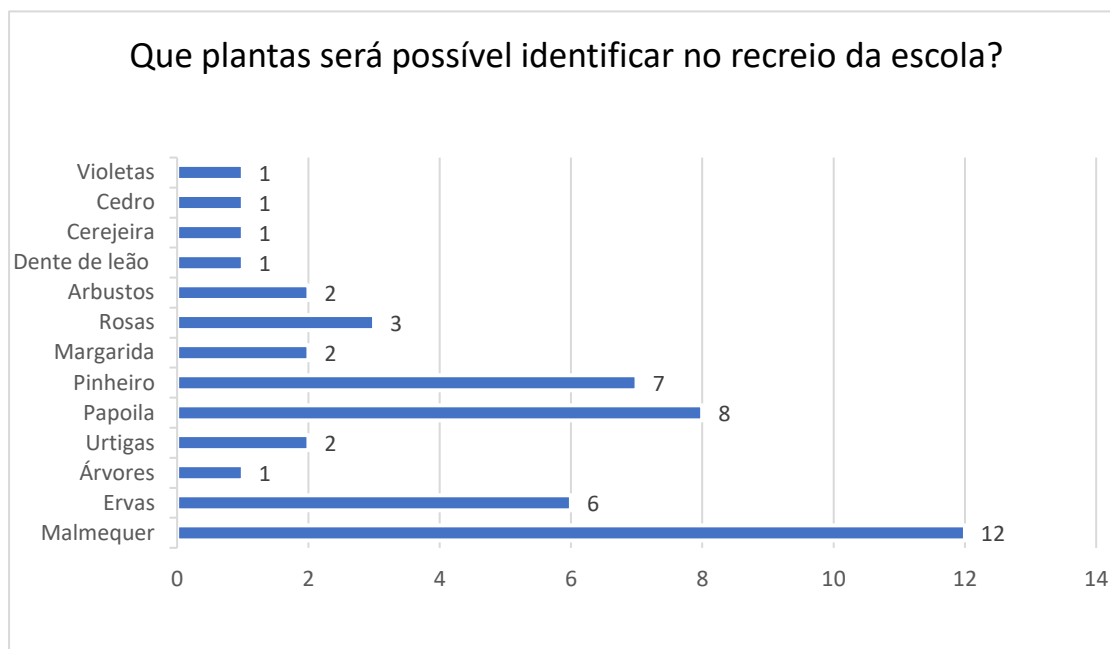
Para além de se ter notado um forte entusiasmo durante a atividade e uma grande alegria ao elaborarem a tarefa de semear, as crianças ficaram ainda mais motivadas ao saber que as sementeiras iriam ficar na sala e elas teriam que cuidar delas, regando cada uma a sua semente e verificar o desenvolvimento que estas iam tendo semana após semana. Após as primeiras horas da sementeira ter sido efetuada as crianças esperavam ver logo resultados, fazendo comentários como “Oh, mas ainda não se vê nada” (Ceb 1), respondendo outra criança da turma, “Isso só amanhã, tu não vez que agora elas estão a comer” (Ceb 3). Os diálogos das crianças dão conta da sua motivação em relação ao espaço criado, proporcionando este a observação e a troca de ideias, bem como a tentativa de chegar a um consenso. As crianças procuravam confrontar essas ideias com os resultados que iam verificando ao longo do tempo, os quais suscitaram mais discussão de ideias, como por exemplo, acerca das diferentes alturas que cada planta tinha, após a germinação ter ocorrido. Desta forma, concluíram que há plantas que nascem mais rápido que outras, que algumas não crescem em determinadas épocas do ano, como foi o caso do milho, entre muitas outras conclusões que foram anotando no caderno ao longo do tempo, ao observarem diferenças de semana para semana na horta.

No final da semana de intervenção, a turma deu-nos a entender que os conhecimentos lecionados tinham sido adquiridos, uma vez que dialogavam sobre eles nos corredores, durante os intervalos. Consideramos isto gratificante, pois era a primeira semana neste contexto e sentíamos-nos bastante receosos ao enfrentar este novo desafio.

Numa atividade de uma semana seguinte resolvemos elaborar um diálogo acerca do recreio da escola, assunto que provoca particular atenção pois era o local onde realizavam muitas das suas brincadeiras. Muitas das afirmações feitas pelas crianças revelaram que era nesse local que se sentiam livres, alegres e divertidos, pois a maioria quando lhe perguntamos o que era para eles o recreio, as suas respostas indicavam proporcionar-lhes liberdade de ação e ser divertido. Assim, e pretendendo realizar uma atividade de observação do espaço exterior de recreio, elaboramos e propusemos às crianças uma ficha de previsão de modo a que pensassem que plantas poderiam encontrar no recreio da escola, que animais seria possível observar, tipos diferentes de folhas que poderiam recolher, bem como elaborar um pequeno texto onde expressassem a sua opinião de como se iriam sentir na natureza.

Em relação às plantas que iriam identificar no recreio da escola conseguimos verificar que as crianças já possuíam um vasto conhecimento acerca das que nele existiam, ou poderiam existir, mobilizando conhecimentos a partir de experiências diversas, realizadas por exemplo com os pais no campo ou ao passear no parque, ou jardins, lhes permitiram obter. Como mostra o gráfico da figura 22 as crianças conseguiram dizer treze nomes de plantas diferentes que aprenderam outrora sobre o meio envolvente.

Uma das propostas de trabalho que colocamos às crianças consistiu em tentarem nomear plantas que lhes parecia poderem encontrar no espaço exterior de recreio da escola. Os dados encontram-se apresentados na figura 22.



**Figura 22-** *Plantas que seria possível identificar no recreio da escola.*

Como pode observar-se na figura 22 a maioria das crianças respondeu malmequer (12), seguindo-se a papoila (8), tornando-se estas as respostas mais frequentes. Todavia houve crianças a falar em nomes como o dente-de-leão (1) e o cedro (1), sendo cada uma destas plantas mencionada por uma criança. Mais tarde verificamos que a planta dente de leão não se encontrava no recinto escolar.

Em relação às perguntas “Quantos animais iriam encontrar no recreio?” e “Quantas folhas iriam recolher?”, apresentamos às crianças para indicação de resposta uma escala de classificação, tendo as seguintes opções de resposta: um, dois, três ou mais de três.

A grande maioria das crianças (13) respondeu a ambas as questões mais de três, existindo só quatro crianças que responderam números inferiores a três. Isto leva-nos a perceber que entendiam haver no recreio várias árvores, relacionando-as com a existência de variedade de folhas. Em relação aos animais conseguiram pensar em pássaros, insetos, gatos e cães que veem passar por vezes no recinto, embora revelando incerteza em relação à informação apresentada, quando questionadas e confrontadas se pensavam que estariam certos.

Em relação à última questão: “De acordo com as respostas dadas nas perguntas anteriores, escreve dois parágrafos acerca de como te sentiste em contacto com a natureza e os elementos que a constituem.”. Foi deveras emocionante ler as suas opiniões de como se iriam sentir na natureza. Todas elas responderam que se iriam sentir bem, porque é lá que existem os elementos que as fazem felizes, como os animais, o ar puro e a terra onde se podem divertir à vontade, como podemos perceber com a resposta de uma criança: “Em contacto com a natureza vou sentir-me bem e feliz. É

muito agradável cheirar as plantas, a terra e ver os animais pequeninos” (Ceb 1). Foi possível verificar também elementos referidos por nós estagiários acerca da natureza nas respostas das crianças, como por exemplo: “Eu sinto amor pela natureza porque nos dá tudo, por exemplo cola, xaropes, papel e frutos. Eu acho que ela sente o mesmo amor por todos nós” (Ceb 5).

Através destas respostas foi possível perceber que com a previsão do que poderia existir no recreio, as crianças abordavam vários assuntos acerca de variados temas pertencentes à temática em estudo o que se tornou gratificante, quer em termos do estudo quer da nossa formação profissional.

Por conseguinte no dia 14 de maio, após a previsão realizada, fizemos uma visita ao recreio da escola, com o objetivo de comparar e descobrir o que nele existia e que nos permitia melhor caracterizá-lo e verificar se iria ao encontro do previsto.

Na saída ao exterior as crianças tiveram que observar o espaço exterior de recreio, local onde brincavam todos os dias, mas desta vez explorando elementos da natureza, tentando saber que plantas diferentes nele existiam, que tipo de animais e folhas lhes foi possível encontrar, registando os seus nomes num cartão, como representam as figuras 23 e 24. Esta atividade tinha como tarefa realizar de novo a ficha de atividade e verificar os seus apontamentos efetuados durante a mesma.



**Figura 23**-Crianças a anotar as observações realizadas no recreio



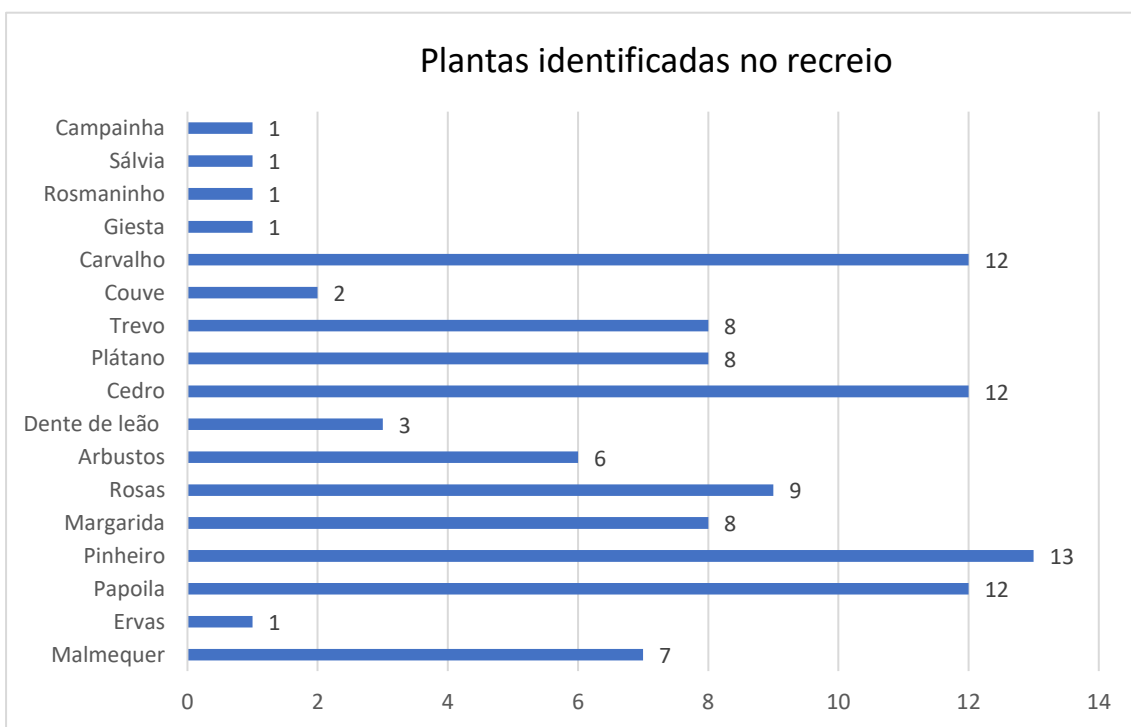
**Figura 24**-Crianças a partilhar e a registar o que observaram durante a atividade

Conseguimos verificar que o envolvimento das crianças nas atividades no exterior se tornou contagiante, uma vez que os momentos vivenciados com elas nesses contextos passaram sem darmos pelo tempo passar, sendo este um dos comentários feitos durante esta atividade. Como mediadores da atividade tínhamos que estar sempre atentos ao que se passava à nossa volta. Apoiamos as crianças na concretização da

tarefa e esclarecemos dúvidas que iam surgindo no decorrer da mesma. Estas passavam por perguntas que tencionavam dar uma certa ajuda ao identificar algumas plantas, nomes de plantas do exterior, bem como animais que iam encontrando e aos quais nunca tinham atribuído uma atenção mais detalhada. Desta forma foi possível proporcionar-lhes um desafio diferente, ao qual reagiram com grande vontade de participar.

Como salienta Bastos (2018) é ao ar livre e em contacto com inúmeros elementos da natureza, como por exemplo areia, terra, água, flores, ervas, plantas, troncos, pedras, entre outros elementos que proporcionam naturalmente desafios às crianças, prolongando as suas aptidões. Nestes mesmos espaços são realizadas ainda descobertas, das quais a criança nem suspeita que existiam, renovando constantemente os seus conhecimentos, promovendo por sua vez a educação para o abstrato e conseguindo, assim, aceder sensorialmente e fisicamente ao conhecimento do mundo.

Já na sala, ao elaborarem a ficha de atividade, as crianças puderam constatar que existiam mais plantas no recreio além daquelas que elas descreveram na ficha de previsão, retirando assim outras conclusões. Mesmo no que diz respeito aos animais e às folhas que puderam observar, as suas ideias também foram alteradas na grande maioria. A figura 25 demonstra os nomes das plantas que as crianças identificaram, bem como o número de vezes que cada criança identificou determinada planta.



**Figura 25-** *Plantas identificadas no recreio*

Mediante a análise da figura 25 em comparação com o obtido durante a previsão pudemos verificar que mencionaram nomes de plantas diferentes na sua grande maioria. Quanto às plantas mais mencionadas, destaca-se o pinheiro (13 crianças), seguindo-se o carvalho, o cedro e a papoila (12 crianças) e as rosas (9 crianças). Podemos verificar que plantas como o dente-de-leão, mencionado durante a previsão, nesta análise já não apareceu, o que nos leva a pensar de novo que a criança que mencionou esse nome, conhecia-o de outros sítios pensando que neste contexto também pudesse existir. Verificamos também que reconhecem mais nomes de plantas para além daqueles que referiram na previsão como o carvalho, o cedro entre outros, embora durante a atividade perguntassem aos estagiários ou à professora se realmente era mesmo essa árvore ou planta.

No que diz respeito às perguntas relacionadas com os animais e com as folhas das árvores, a grande maioria, ao elaborar a observação no contexto, respondeu mais de três animais e mais de três folhas observadas, embora uma das crianças nos respondesse que só conseguiu observar dois animais e duas folhas, mantendo a sua resposta em relação à previsão elaborada.

Isto leva-nos a acreditar que embora as crianças frequentem o recreio todos os dias, este pudesse ser explorado com mais atenção, observando os recursos que ele lhes proporciona, pois, as respostas dadas na previsão em relação às da observação feita, diferem em certos aspetos, como haver nomes de árvores diferentes, números diferentes no que diz respeito à quantidade de animais e folhas observados. Considera-se que merece refletir sobre o facto de no quotidiano, estar-se mais preocupado em elaborar outro género de atividades e não vivenciar tanto a natureza em si, assim como os recursos que ela nos proporciona. Tal pode ser devido à forma como gerimos o tempo, pois a vida na atualidade decorre de forma distinta do passado, passando as crianças hoje muito do seu tempo dentro de casa e dentro da sala da sala. Isto faz-nos pensar, enquanto futuros profissionais que, mesmo que brinquem, as brincadeiras são de tal forma distintas das de outrora que nem reparam nos recursos do local onde estão, ainda que gostem e se interessem por assuntos que estejam ligados ao mundo natural e ambiental. Assim, os profissionais lhes deveriam proporcionar mais atividades deste género. É de anotar que quando este tipo de atividades é proporcionado às crianças, elas manifestam-se bastante focadas e alegres em concretizá-las, verificando nos seus rostos grande entusiasmo.

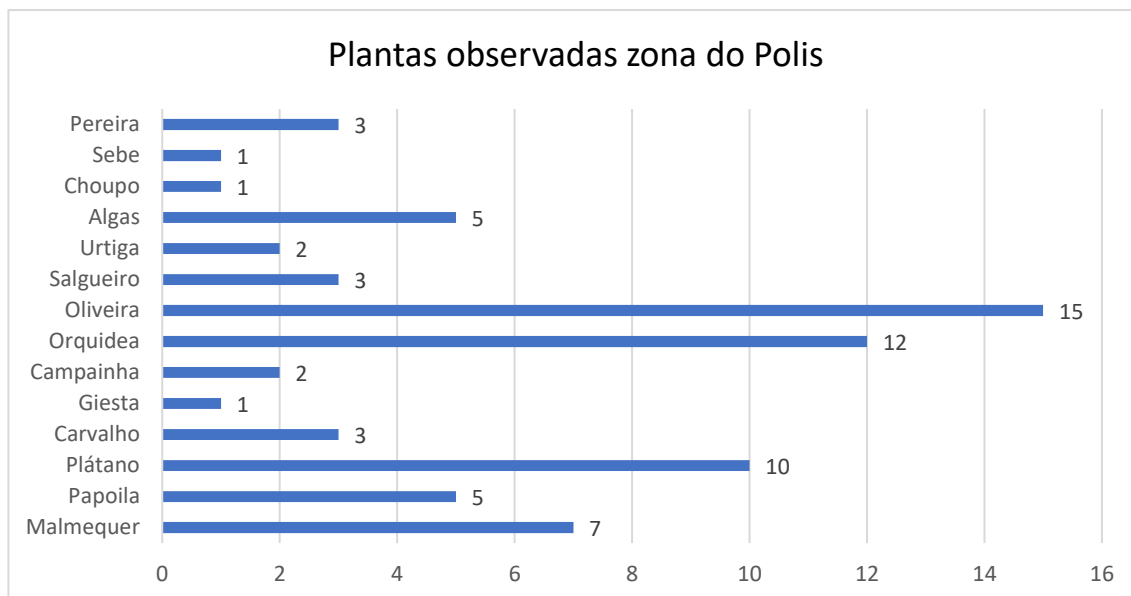
Podemos ainda considerar que, quer os profissionais, quer os encarregados de educação, podem proporcionar momentos, nos quais as crianças considerem e se preocupem em analisar e conhecer certos elementos que a natureza contém, não se mantendo tanto tempo, quer dentro de suas casas, quer dentro das salas de aula.

Em relação a uma outra pergunta em que lhe é solicitado manifestar a sua opinião, dizendo esta respeito à forma como se sentiram ao contactar com a natureza salientaram, aspetos positivos, como os seguintes exemplos das suas afirmações mostram: “Eu em contacto com a natureza sinto-me bem gosto de apreciar as plantas e os animais” (Ceb 21 ); “Eu brinco ao redor das plantas, é muito divertido e gosto de sentir o ar na cara. É magnífico” (Ceb 10). Estas opiniões dão conta do entusiasmo e do gosto que as crianças manifestaram sentir pela natureza, uma vez que a maioria das respostas dadas foi idêntica. Por isso, devem então promover-se ocasiões relacionadas com esta temática, envolvendo as crianças.

Na perspetiva de Cheng e Monroe (2012), citados por Rodrigues (2017), quanto mais uma criança brinca em contacto com a natureza, mais comportamentos benéficos para com o ambiente vai desenvolver. Por sua vez, contactar diretamente com a natureza é um ato que promove atitudes positivas em relação ao ambiente.

Ainda segundo Rodrigues (2017), a criança ao contactar com a natureza desenvolve de forma distinta as suas competências cognitivas, construindo conhecimentos e capacidades de compreensão, e afetivas no que diz respeito a atitudes, valores, crenças e autoconceito, bem como o seu bem-estar físico e social, obtendo mais possibilidades de comunicação, liderança e trabalho de equipa.

Após a atividade referida anteriormente num outro dia e seguindo a mesma metodologia de saída de campo, foi realizada outra tarefa no mesmo âmbito, porém desta vez concretizou-se na zona envolvente do Polis de Bragança. Esta atividade tinha como objetivo observar elementos da natureza em espaços do meio exterior à escola, podendo também ter em consideração algum elemento que se encontrasse em ambos os contextos. Na referida atividade foi também distribuída uma carta de registo, a cada criança, e um saco com o objetivo de recolher materiais, à semelhança do que tinha sido feito na atividade realizada no recreio da escola.



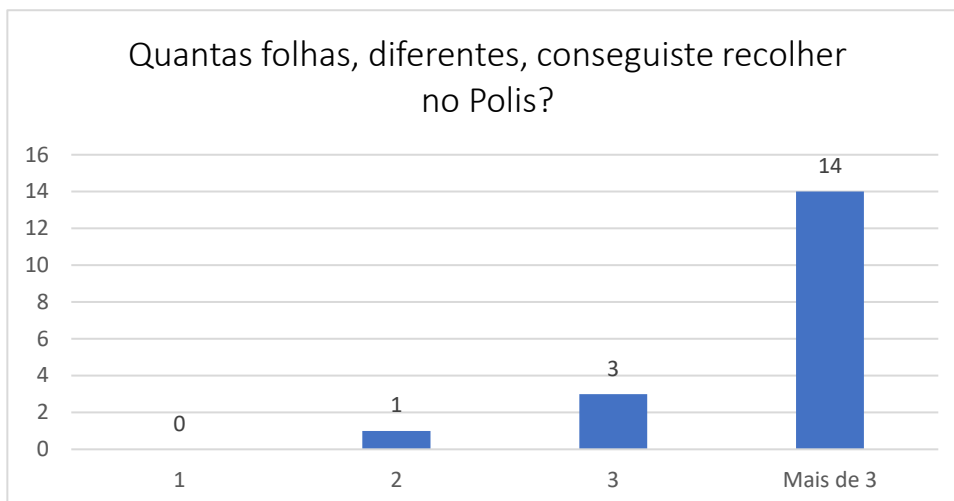
**Figura 26-** Plantas identificadas pelas crianças na zona do Polis de Bragança.

Os dados das respostas relativos à pergunta relacionada com as plantas encontradas, podem ser observados na figura 26.

Como mostra a figura apresentada a planta mais observada pelas crianças foi a oliveira (15), seguindo-se a orquídea selvagem (12), planta que a maioria das crianças conhecia sem recorrer a ajuda dos adultos, seguindo-se o plátano (10). As espécies indicadas por um menor número de crianças foram a urtiga (2), a campainha (2) e por apenas uma criança foram observadas a giesta, a sebe e o choupo. Notou-se uma determinada competição na concretização da tarefa de identificação das plantas, bem como um forte entusiasmo em percorrer e explorar o espaço, levando as crianças a cada uma querer ter mais plantas registadas do que as outras, pois já sabiam o processo que tínhamos seguido na outra atividade. Posteriormente, surgiram também determinados comentários em relação à visita de estudo, referindo as crianças que gostaram de sentir-se em contacto com o ar puro e que verificaram diferenças entre as plantas que existiam nesse espaço e as que existiam no recreio da escola.

Em relação à pergunta sobre os animais que encontraram na zona do polis todas as crianças do grupo referiram que encontraram mais de três, salientando até que em relação ao recreio da sua escola, ali existiam muito mais, quer aquáticos, quer terrestres e também aéreos.

No que diz respeito às folhas encontradas surgiram dados diferentes, os quais se encontram apresentados na figura 27.



**Figura 27** - Número de tipos de folhas encontradas pelas crianças na zona do Polis de Bragança

Observa-se que a maioria das respostas (14) indica terem sido encontradas mais de três tipos de folhas, associando de novo este conceito ao terem encontrado várias árvores na zona do Polis. Só uma criança referiu que não tinha encontrado folhas e as restantes três que encontraram três tipos de folhas.

As crianças puderam ainda observar que no rio também existiam plantas, perguntando aos estagiários que plantas eram as que existiam no rio. Ao referirmos que eram algas, uma criança perguntou: “Então as algas não são uma espécie que só existe no mar?” (Ceb 15). Desta forma explicamos que existem no mar, mas também existem no rio, conseguindo por sua vez que a turma adquirisse mais um conceito novo.

Em relação aos dados relativos à proposta que lhe colocamos que era “De acordo com as respostas dadas nas perguntas anteriores, escreve dois parágrafos acerca de como te sentiste em contacto com a natureza.”, mais uma vez verificamos que as crianças se sentiram bem, felizes e livres durante a visita.

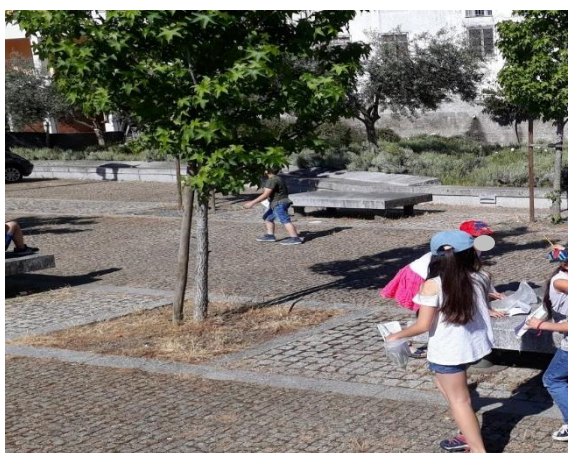
Apresentamos, como exemplo respostas de algumas crianças que ilustram esta ideia: “No polis senti-me em contacto com a natureza e gostei de ver os pássaros a voar e de cheirar as flores. Também gosto de ver as abelhinhas a tirar o pólen para fazerem o mel, que eu gosto de pôr no leite” (Ceb2). O discurso salienta recursos visualizados por ela durante a visita, mas inclui também outros elementos que sabe que existiam na natureza.

Ainda referindo-nos à mesma questão, outras das crianças referiam o quanto gostaram da visita, mas também o prazer e benefícios que a mesma lhe proporcionou, tal como se verifica na seguinte resposta: “O passeio foi muito divertido, gostei de ver o

rio o qual me deixou calma, pois ele é muito bonito e a água estava limpa. Eu adoro estar na natureza” (Ceb 7).

Cada criança, à sua maneira, referiu elementos da natureza e os contributos dos mesmos para o bem-estar físico e psicológico das pessoas, mas também assinalando os seus gostos na utilização dos mesmos.

Assim, numa análise global, as respostas dadas pelas crianças evidenciaram o quanto elas se sentiam felizes ao contactarem com a natureza, usufruindo dos bens que fornece e o prazer usufruindo da possibilidade de poder passear nela e observar a sua beleza. A figura 28, ilustra a atividade que temos vindo a analisar.



**Figura 28** - *Crianças em pequenos grupos a identificarem elementos da natureza*

Pode-se afirmar que a atividade foi bastante gratificante quer para as crianças, mas também para nós estagiários, uma vez que a estratégia de saída de campo permitiu-nos não apenas diversificar as oportunidades de aprendizagem, mas também valorizar nesse processo a ação colaborativa, em particular, pela proposta de trabalho ser realizada em pequenos grupos. As crianças manifestaram-se mais empenhadas na atividade, adquirindo conhecimentos de uma forma mais descontraídas a qual foge à rotina vivida diariamente, sendo isto possível verificar na alegria contagiante que expressavam durante a atividade.

Aguiar (2016), baseando-se em Compiani e Carneiro (1993), refere que as saídas de campo aliciam o espírito de equipa e interajuda entre as crianças, o que é importante para a aquisição de novos saberes. Os autores referem ainda que esta metodologia, uma vez aplicada, proporciona determinadas oportunidades, como por exemplo a recolha de material pelas crianças, para explorar em contexto de sala de aula, assim como

desenvolver certas atitudes, valores e as destrezas essenciais, capacitando-as para realizarem investigação e explicarem determinadas situações e factos observados.

Também Carbonell (2002) refere que espaços fora do contexto sala de aula despertam a mente e a aptidão para aprender, uma vez que estes contextos têm tendência a estimular as crianças e, desde que os mesmos sejam bem usufruídos proporcionam um importante espaço para a aprendizagem.

No término do estágio, tal como no contexto de educação pré-escolar, realizamos uma atividade em que solicitamos às crianças observar duas imagens relacionadas com a natureza e responder a algumas perguntas relacionadas com a mesma. Esta proposta tinha como objetivo recolher dados que nos permitisse obter informação sobre as perceções e opiniões das crianças, o que pensam da natureza, e as experiências de contacto que com ela. Na tabela do anexo 4 apresentamos as respostas obtidas pelas crianças.

Assim, em relação à primeira imagem, todas as crianças referiram aspetos ligados ao riacho e à terra que a mesma demonstra, mencionando que as crianças da fotografia se encontram também a brincar com elementos da natureza, tais como plantas, água e terra. Uma das respostas obtidas foi bastante pertinente, estando relacionada com um assunto já referido ao longo deste documento, sendo ela: “Os meninos estão a limpar o riacho, para não poluir o planeta” (Ceb 2). Mencionaram também outras ações observadas na imagem, como tirar pétalas das plantas, brincar com a lama e tirar plantas do riacho. Esta última resposta de tirar plantas da água podemos associá-la a uma das atividades de observação elaborada no Polis de Bragança, onde foi possível a visualização de algas no rio, demonstrando uma enorme admiração pelas mesmas.

Relativamente à segunda imagem, a maioria das crianças (19), referiu que as crianças da imagem se encontram a plantar, exceto duas que mencionaram que as crianças se encontravam a cuidar da natureza, conteúdo abordado ao longo das atividades relacionadas com a temática em estudo.

Quanto à questão “Gostas de passear e brincar na natureza?”, todas as crianças afirmaram que gostam de brincar na natureza. A maior parte (12) referiu que o seu local preferido para brincar era no jardim, no entanto outras crianças responderam ainda que gostavam de brincar no campo (6) e no lameiro (1). Uma das crianças mencionou também que uma das suas tarefas preferidas era regar as flores na natureza. O que demonstra mais uma vez a preocupação das crianças com a temática da natureza e do

ambiente. A referência feita ao “lameiro” por uma criança (Ceb 4) permite perceber a posse de experiências socioculturais específicas, que se referem a espaços rurais, com os quais algumas delas têm contacto, sobretudo ao fim de semana.

Relativamente à questão de “Costumas passear e brincar na natureza?”, todas as crianças (21) afirmaram que gostavam de brincar na mesma, referindo a maioria (15) que o fazia na companhia dos pais, e irmãos (7), outras referiram que passeavam também com os seus animais (1) e familiares, como tios, avós, padrinhos, entre outros (5). Uma das crianças mencionou de novo o contacto com a natureza, referindo ser essa a razão de gostar tanto de passear e brincar ao ar livre, para além de ter referido que costumava brincar na natureza e com as pessoas que a acompanhavam.

No que diz respeito à pergunta “O que é a natureza?” as crianças referiram uma panóplia de aspetos que se contemplam a natureza, como por exemplo flores, árvores, animais, frutos, montanhas, rios, paisagens, florestas. Duas das crianças realçaram outros aspetos da natureza, como podemos ver nas seguintes respostas “A natureza é para mim um mundo cheio de oxigénio”: “A natureza é um ar puro que nos faz sentir alegres” (Ceb 2) e “A natureza é amor, carinho e ternura” (Ceb 18). Estas respostas fazem-nos acreditar que no futuro poderemos obter cidadãos cultos, que possam cuidar bem da natureza de forma a obter um mundo melhor do que o que temos nos dias de hoje.

Numa outra questão, relacionada com os elementos que as crianças mais gostam na natureza e porquê, obtiveram-se respostas mais complexas, salientando cada uma a sua opinião, destacando que do que mais gostam são de plantas, animais, frutos e rios. Em algumas das respostas verificam-se referências a experiências das crianças que nos relembram tempos da nossa infância, como por exemplo: “Eu gosto de Dentes de Leão, porque posso soprar” (Ceb 1). Outra criança (Ceb 2) acentuou, mais uma vez, a preocupação com a natureza, referindo que não se deve atirar lixo para o chão e para o mar, bem como que não se deve incendiar as florestas.

Em relação à pergunta “O que é importante as pessoas fazerem para tratar bem a natureza?”, as crianças referiram também uma grande diversidade de aspetos relacionados aos cuidados a ter com a natureza, desde o não poluir, não tratar mal as plantas, regando-as, não matar os animais e não atear fogos.

Ao analisar todas estas respostas observa-se que as crianças da turma já possuíam um vasto leque de conhecimentos acerca do mundo natural, bem como quanto aos cuidados que lhes devemos prestar, realçando assuntos pertinentes que deveriam ser

levados em conta nos dias de hoje, de modo a evitar determinados problemas que estão a afetar o planeta no global.

Posto isto, podemos afirmar que tal, como nos contextos anteriores, foi de notar um forte entusiasmo por parte das crianças relativamente a aprenderem sobre e na natureza. É de salientar que as saídas ao exterior que promovemos, proporcionaram um maior contacto com o meio natural, favoreceram o envolvimento das crianças na procura e valorização dos seus recursos, bem como a expressar-se alegremente e dialogar acerca da temática. Mais uma vez é de evidenciar o gosto das crianças pela natureza e pela preservação da mesma, uma vez que muitas das respostas das crianças em determinadas atividades tinham a ver com a não poluição e os cuidados a ter com o ambiente. Assim parece-nos poder considerar que, hoje, as crianças são sensibilizadas, quer na escola, quer na família, para a necessidade de desenvolvimento de práticas que possibilitem a construção de um futuro mais sustentável.

Sublinhamos que ao nível da nossa intervenção trabalhamos conteúdos relacionados com todas as áreas e domínios curriculares, procurando fazê-lo de modo articulado. Assim, é de referir, por exemplo, que ao nível de português, abordamos e exploramos os vários tipos de texto e diversos elementos gramaticais, tais como os verbos, adjetivos, entre outros elementos que constam no respetivo programa. Abordamos ainda diversos conteúdos que envolviam a matemática como por exemplo a divisão, os poliedros e não poliedros e sequências e regularidades numéricas. No que se refere à expressão e educação físico-motora, promovemos vários jogos e cooperamos com a professora de educação física da instituição e ao nível da expressão artística na construção de diversos materiais, alguns deles para a sala e alusivos a determinadas datas comemorativas.

## Considerações Finais

Este relatório teve como principal objetivo refletir sobre a prática educativa desenvolvida em contexto de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, acentuando a importância que os recursos ambientais assumem no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Deste modo, o estudo que desenvolvemos ao longo do estágio incidiu sobre o contacto com a natureza na infância, promovendo tarefas neste âmbito. É de evidenciar que as mesmas iam ao encontro dos vários eixos de aprendizagem mencionados nas OCEPE (2016), documento que enuncia os princípios e conteúdos a promover na educação pré-escolar, bem como os procedimentos a seguir para obter uma melhor execução das atividades. É importante referir que as atividades recaíram mais sob a área do conhecimento do mundo, mas em interligação com as restantes áreas de conteúdo, favorecendo uma abordagem holística. Tendo em conta a temática promovemos o contacto com espaços exteriores às instituições educativas, utilizando a metodologia de saídas de campo, bem como o jogo e os materiais que se encontram na natureza de modo a tirar o maior proveito dos mesmos.

O quadro teórico elaborado foi um grande suporte, para a orientação da ação investigativa, sendo considerado uma grande ajuda no que diz respeito à compreensão das crianças frequentarem mais espaços interligados com a natureza, conseguindo perceber os benefícios e as potencialidades que a mesma possui.

Através da análise dos resultados obtidos, sendo estes considerados numa dimensão exploratória, não podendo portanto ser considerados generalizáveis, podem ajudar à reflexão sobre as práticas educativas promovidas e a promover ao nível da educação de infância e ensino do primeiro ciclo. No que se refere à reflexão e observação, estes tiveram um papel fundamental, uma vez que ao analisar e refletir sobre o que ia sendo observado pudemos ficar com uma nova perspetiva no que diz respeito à relação entre a criança e a natureza, o que nos ajudou também a entender que as mesmas adoram brincar e fazer atividades nestes espaços, contudo tem que haver mais disponibilidade dos adultos para lhas proporcionarem.

Conseguimos perceber também o quão as rotinas são importantes na vida das crianças, uma vez que estas fazem com que consigam prever o momento ou atividade que vão realizar a seguir conseguindo antecipar assim o seu dia a dia. No que diz respeito ao contexto de Creche, a rotina é fundamental uma vez que a podemos

distinguir dos outros contextos, pois esta recai sobre determinados hábitos a criar, como por exemplo a hora das refeições, a hora de descanso e os períodos de higienização corporal. Esta pode contribuir para as crianças poderem tornar-se mais proativas, seguras e confiantes perante o mundo. As crianças podem aprender a organizar melhor o seu quotidiano, conseguindo entender melhor as tarefas que têm que realizar. Podemos também evidenciar que, quer as equipas técnicas quer a coordenação das instituições nas quais nos integramos, foram muito importantes, ajudando-nos a desenvolver aprendizagens nos vários domínios de desenvolvimento pessoal e social. Os contactos estabelecidos entre as crianças e a natureza das mais diversas formas e até mesmo noutras atividades puderam-nos mostrar atitudes das mesmas, verificando o quão importante foi o tema abordado. Acreditamos que através desta problemática, conseguimos valorizar ainda mais cada atitude e sentimento expresso pelas crianças dos três grupos pelos quais passamos, podendo cooperar melhor com as mesmas.

Os resultados permitem-nos retirar algumas conclusões que nos ajudam a melhor compreender e poder orientar a ação educativa. Assim, e porque importa falar sobre os contributos na nossa formação enquanto estudantes estagiários, a seguir as referências são feitas na primeira pessoa.

Em relação aos diversos contextos, é de referir que notei diversas diferenças ao nível do trabalho a desenvolver, uma vez que as idades das crianças também eram distintas. No que se refere ao contexto de creche é de referir que foi no que mais dificuldades senti, pois nunca tinha trabalhado com crianças de idades tão precoces, criando-me isso algumas dificuldades, quer nas atividades realizadas, uma vez que não sabia como agir e até mesmo na interação com as crianças, pois a maioria ainda não se expressava com fluência. Tinha de conseguir entender as suas expressões, de forma a que pudéssemos cooperar com as mesmas da melhor maneira. Em contexto de jardim de infância foi notória a diferença sentida face ao grupo anterior, uma vez que as crianças já falavam, já sabiam expressar os seus interesses, o que fez com que me sentisse mais à vontade, conseguindo colaborar melhor e, por sua vez, desenvolver mais a temática em estudo. No primeiro ciclo do ensino básico, a diferença de relação com as crianças já foi mais equilibrada, uma vez que as idades não diferiam muito, e foi aliciante trabalhar com o grupo, pois as crianças eram bastante recetivas e proporcionaram momentos de grande entusiasmo pelas tarefas desenvolvidas, embora também tivessem os seus momentos de distração que provocavam uma maior dificuldade na concretização das atividades.

É de evidenciar que as reflexões realizadas ao final do dia e incluídas no diário de bordo, promoveram uma melhoria na relação com o grupo, pois ao analisar certos comportamentos depois do dia de trabalho consegui entender melhor as atitudes tomadas, por algumas crianças, em determinadas situações. Isto levava a que dia após dia tivesse uma melhor cooperação com o grupo, criando maior autoconfiança e segurança no desenvolvimento das atividades. Ao longo deste período consegui também aperceber-me que cada criança é diferente da outra, tendo maneiras de pensar, de estar, de agir e de aprender próprias, cabendo-me, a mim, enquanto futuro profissional, criar estratégias que proporcionem um melhor ambiente e entusiasmo, mediante as crianças.

A cooperação com as educadoras e professora ao longo deste período de estágio também é de realçar, pois o clima criado era bastante agradável, apoiando-me nas intervenções e nas planificações, no sentido de melhor poderem ir ao encontro das idades e do desenvolvimento das crianças. Ajudaram-me ainda a valorizar as opiniões das crianças, com o objetivo de ajudá-las a progredirem, bem como a estimular as suas habilidades e capacidades, estabelecendo ligação entre as diversas áreas de conteúdo. A elaboração da planificação semanal, o diário de bordo, os registos fotográficos e os registos de tabelas auxiliaram na melhor recolha de dados que foram importantes também para o sucesso da prática educativa.

Evidencio ainda a imaginação das crianças, embora esta fosse manifestada de maneiras distintas. Em contexto de creche consegui aprender a escutar, a observar e a valorizar cada atividade feita pelas crianças, algo no qual era inexperiente, e após este estágio consegui averiguar o quanto importante um simples gesto, som ou forma, os quais provocam sensações e modos de agir diferentes de criança para criança, tentando cada uma explorar o objeto ao máximo e de várias formas, conseguindo tirar o máximo proveito do mesmo, através das suas investigações. Em relação ao jardim de infância essa imaginação já se foca mais nas diversas áreas existentes na sala de atividades, seja ao desenhar, ao pintar, ao produzir construções ou até ao jogar um determinado jogo educativo, sendo possível observar o seu imaginário em relação ao mundo real, traduzido em muitas situações de faz de conta. No 1.º ciclo do ensino básico, embora fosse necessário trabalhar e cumprir a abordagem dos programas, foi também promovida a atividade lúdica e incluir interesses manifestados pelas crianças e promover a sua imaginação, favorecendo a formação de pessoas ativas e criativas.

Foi possível entender que o educador/professor tem um papel essencial na promoção de atividades que levem as crianças ao exterior e ao contacto com a natureza, proporcionando-lhe sensações e experiências facilitadora de descobertas.

Assim, retomando as questões de pesquisa, é de referir que em relação primeira, em que se procurava saber que tipo de estratégias poderá despertar, nas crianças, curiosidade e interesse pela descoberta do meio físico e natural em que se integram, podendo considerar que o recurso a materiais naturais, a saídas de campo, atividades práticas e experimentais permitem desafiar as crianças a querer conhecer e descobrir mais sobre o mesmo, estimulando a sua curiosidade, interesse e sentimento de descoberta. Nas atividades realizadas conseguimos contemplar estes parâmetros, assim como um sentimento de alegria e espírito de aventura das crianças. Como segunda questão, pretendíamos saber se o meio natural que nos rodeia é valorizado como recurso de ensino e aprendizagem das crianças, e percebemos que este deveria ser mais valorizado, proporcionando os educadores/professores mais atividades com as crianças que lhes permitissem usufruir da riqueza de experiências ensino-aprendizagem que o mesmo nos pode oferecer.

Com a terceira questão pretendíamos saber como é percebida a natureza pelas crianças, considerando a importância e a utilidade dos elementos que integram. Quanto a esta pergunta, constatamos que as crianças possuem diversos conhecimentos acerca dos elementos da natureza, mas também que lhes dá prazer contactar e usufruir do meio natural, relevando experiências como mexer na terra, na água e poder deslocar-se livremente pelos espaços locais e apreciar o que neles existe.

A última questão referia-se ao que fazer para contribuir para a criação de um ambiente físico e natural de qualidade, sendo possível perceber que as crianças são informadas desde cedo para ter cuidado com o ambiente, embora estas práticas devessem ser colocadas em ação nos diversos contextos que as crianças frequentam. Assim, poderiam ir construindo atitudes e comportamentos, em conjunto com familiares, amigos, colegas e profissionais, que ajudassem a preservar, valorizar e potenciar a criação de melhores oportunidades de vida ambiental para todos. Neste sentido importa promover nas crianças oportunidades de aprender a cuidar e adotar práticas que favoreçam a criação de um ambiente mais sustentável.

No que diz respeito à conceção deste relatório senti mais dificuldades na análise dos dados propriamente dita, mas também na parte de os comparar e obter leituras dos mesmos. Uma outra dificuldade foi colocar o texto de forma a que outra pessoa que o

for ler consiga perceber e analisar o conteúdo que o mesmo pretende transmitir. Outra complexidade com que me confrontei foi no início do estágio, como já referi nunca tinha contactado com crianças de idades tão precoces, colocando-me assim um desafio entre mãos, o que por vezes me levava a sentir desorientado, pensando se estava a cometer algum erro perante determinadas ações. É de referir que as reuniões semanais concretizadas com as educadoras/professora, foram fulcrais, para um melhor desempenho das atividades e uma melhor compreensão de determinados aspetos que devíamos melhorar, ou até mesmo atitudes que deveriam ser alteradas perante as crianças.

Para finalizar gostaria de referir que enquanto futuro profissional, a prática de ensino supervisionada desenvolvida, me ajudou a crescer como profissional e como pessoa, percebendo onde posso melhorar modos de agir perante os diferentes grupos de crianças. Gostaria também de salientar que pretendo continuar a alargar saberes e a experiência profissional. Sei que um longo caminho e uma nova fase se avizinham, mas afirmo que irei tentar percorrer este caminho com o maior empenho possível, procurando dia após dia melhorar o desempenho profissional.

## Referências Bibliográficas

- Abramovich, F. (1983). *O estranho mundo que se mostra às crianças* (5.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Summus.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Aguiar, J. (2016). *A pertinência da saída de campo no processo de aprendizagem de História e Geografia. O caso do Alto Douro Vinhateiro*. (Relatório de Estágio). Faculdade de Letras. Universidade do Porto: Porto.
- Antunes, M., & Pimenta, S. (2016-2017). *Projeto de intervenção – Na creche tudo acontece!* (Portefólio de Prática de Ensino Supervisionada). Santarém: Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Santarém.
- Athey, C. (2007). *Extending thought in young children. A parent – teacher partnership*. (2.<sup>a</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Bastos, A. (2018). *O Espaço de Recreio e as Oportunidades para Brincar e Desenvolver Competências Motoras nas crianças*. (Relatório de Final de Estágio). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre. Instituto Politécnico de Portalegre: Portalegre.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G., (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – As condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs. *Manual da educação infantil – Descoberta de si mesmo* (vol.2) (pp. 163-192). Setúbal: Marina Editores,
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente*. Brasília: MEC/SEF.
- Brickman, N., Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brügger, P. (1994). *Educação ou adestramento ambiental*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no jardim da infância. Como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Portugal: Porto Editora.

- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência. Ciência e educação em Ciência*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, H. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio (Relatório de Estágio)*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Carreira, M. (2016). *A criança e a cidade - Influência dos espaços verdes e áreas de jogo no desenvolvimento da criança*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Agronomia. Universidade de Lisboa.
- Compiani, M., & Carneiro, C. (1993). Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2).
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In I. . Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (p. 4). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental no 1º Ciclo EB*. (2ª Edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979 - I Série A.
- Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio. Diário da República, 2.ª série — N.º 88.
- Dick, B. (1999). What is action research?. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora: Porto.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Giroux H. A. (1997). Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Rio Grande do Sul; Artes Médicas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lomba, M. (2013). *Conhecimento do mundo: Explorar e descobrir o mundo físico na creche e no jardim de infância*. (Relatório de Mestrado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.
- Luís, D. (2013). *Estudo do Meio: os animais no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Maynard, T., Waters, J., & Clement, J. (2013). Moving outdoors: further explorations of “child-initiated” learning in the outdoor environment. *Education*, Vol. 41, n.º 3, 282-299. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03004279.2011.578750?needAccess=true>
- Marques, I. (2016). *Perceção sensorial: A importância dos cinco sentidos na marca Uma análise no setor vitivinícola* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Gestão de Lisboa.
- Martins, I. P., Vieira, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2009). *Educação em ciências e ensino experimental e formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martín, J. (2007). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. s/e: s/d Disponível em: [https://www.educarm.es/documents/246424/461842/22\\_salidasdecampo.pdf/515ab5bb-876a-4541-b5de-b5f23b103e1a~](https://www.educarm.es/documents/246424/461842/22_salidasdecampo.pdf/515ab5bb-876a-4541-b5de-b5f23b103e1a~)
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Abingdon: Routledge.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério dos Negócios Estrangeiros (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Edição Vitorino Mello Oliveira, Francisca Navega.

- Nutbrown, C. (2011). *Threads of thinking. Schemas and young Children's Learning*. London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (orgs.) (pp-13-36). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. S. Paulo: Artmed.
- Oliveira – Formosinho J., & Andrade F.F. (2011). O tempo na pedagogia em participação. In Oliveira – Formosinho J. (org)., *O espaço e o tempo na pedagogia-em- participação*. (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular *high-scope* no âmbito do projeto infância. In Oliveira–Formosinho J. (org), *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma práxis de participação*, (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino–aprendizagem*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada). Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Paiva, N., & Costa, J. (2015). A influência da tecnologia na infância: Desenvolvimento ou Ameaça?. Portal dos Psicólogos. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>
- Patrício, L. (2017). *Desenvolvimento motor* (Relatório de Estágio). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.
- Peixoto, A. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: Atividades laboratoriais em ciências físicas*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Novembro.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Portaria n.º 262/2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República - I Série — N.º 167 — de 31 de Agosto de 2011.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em Infantários-Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar – Um percurso partilhado*. (Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada). Almada: Escola Superior de Educação. Instituto Jean Piaget de Almada.
- Rodrigues, V. (2009). *Desenvolvimento sustentável – Uma introdução crítica*. Parede: Príncipia Editora, Lda.

- Rodrigues, A. (2017). *Brincar na natureza: Explorar o jardim botânico com crianças dos 2 aos 6 anos* (Trabalho de Projeto de Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Roos, A., & Becker, E. (2012). Educação ambiental e Sustentabilidade. *Revista Eletrônica em Gestão (nº5)*, 857 – 866 Educação e Tecnologia Ambiental.
- Santos, R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silvestrini, L., & Pereira, V. (2014). Jogos e brincadeiras: brincar ontem e hoje. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Paraná: Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uem\\_edfis\\_artigo\\_lucineia\\_gesualdo\\_silvestrini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_edfis_artigo_lucineia_gesualdo_silvestrini.pdf)
- Sousa, B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tejada Cuesta, L. (2009). Las salidas, un recurso para el aprendizaje en educación infantil. Sevilha: e/d Disponível em [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/LIDIA\\_TEJADA](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/LIDIA_TEJADA)
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). *A educação em Ciências com orientação CTS. Atividades para o ensino básico*. Porto: Areal Editores.

# **Anexos**

## Anexo 1:

### Proposta de Atividade Às Crianças

I. Observa com atenção as imagens apresentadas e descreve o que nelas observas:



(<https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/04/crianca-e-natureza-para-libertar-educacao-vamos-desemparedar-os-alunos.html>)



(<https://www.capitaors.com.br/emei-bem-me-quer-propicia-momentos-de-contato-com-a-natureza/>)

---

---

---

---

---

---

II. Responde às seguintes questões:

1. Gostas de passear e brincar, na natureza? (no campo, no jardim...)?

---

2. Costumas passear e brincar na natureza?

---

Se sim, quem costuma ir contigo?

---

3. O que é a natureza?

---

---

4. Das coisas que existem na natureza, do que é que tu mais gostas?

---

---

Porquê? \_\_\_\_\_

---

6. O que é importante as pessoas fazerem para tratar bem a natureza?

---

---

Fim

## Anexo 2:

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Realizámos uma atividade no exterior da escola para observar plantas e animais. Indica o que conseguiste observar nessa saída? Por fim, dialoga com os teus colegas sobre o que sentiste durante o tempo que estiveste em contacto com a natureza.

1. Quantas plantas identificaste no recreio?

---

---

---

2. Quantos animais observaste no recreio?

1

2

3

Mais de 3

3. Quantas folhas, diferentes, conseguiste recolher no recreio?

1

2

3

Mais de 3

4. De acordo com as respostas dadas nas perguntas anteriores, escreve dois parágrafos acerca de como te sentiste em contacto com a natureza e os elementos que a constituem.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Fim

### Anexo 3:

**Tabela 2 - Tabela sobre as percepções das crianças acerca da natureza.**

	Observa com atenção as imagens apresentadas e descreve o que nelas observas		1. Gostas de passear e brincar, na natureza? (no campo, no jardim...)	2. Costuma passear e brincar na natureza?  Se sim, quem costuma ir contigo?	3. O que é a natureza?	4. Das coisas que existem na natureza, do que é que tu mais gostas? Porquê?	5. O que é importante as pessoas fazerem para tratar bem a natureza?
	Imagem 1	Imagem 2					
Grupo 1	São meninos a brincar na lama, na água e na natureza	São meninos a plantar, não estão a gostar porque uma está triste	Todas as crianças responderam sim, no parque.	Todas as crianças responderam sim. Costumam ir com os animais, os pais e os padrinhos	São as árvores, os frutos os rios e as montanhas.	Dos animais, porque são fofinhos	Não deitar lixo para o chão e para o mar porque os animais podem morrer.
Grupo 2	A brincar na água, na terra e à volta há erva.	Estão a plantar e estão felizes.	Sim, ao parque embora um elemento do grupo não goste.	Sim, exceto uma criança. Costumam ir com os pais	Flores, árvores, arbustos e montanhas	Animais e flores. Porque são bonitos.	Dar de comer aos animais. Não deitar lixo para o chão.
Grupo 3	A mexer na lama e	Estão a mexer na	Todas as crianças responderam sim, no	Sim, com os pais.	É a terra, a chuva, mar e as plantas	Animais, árvores, flores e folhas. Porque são bonitas.	Plantar e tratar bem da natureza e regar.

	a brincar na água e na relva.	terra e a plantar.	parque.				
Grupo 4	Brincar na lama, na água com as árvores e silvas.	Estão a brincar na terra e a plantar.	Todas as crianças responderam sim, no jardim.	Sim, com os pais, avós e professores.	Animais, frutos e árvores.	Flores e animais. Porque são bons para a natureza.	Regar, semear, não matar os animais e não deitar o lixo para o chão e apanhar o lixo.

## Anexo 4:

**Tabela 3** - Tabela com as respostas das crianças à proposta de atividade final.

	Observa com atenção as imagens apresentadas e descreve o que nelas observas		1. Gostas de passear e brincar, na natureza? (no campo, no jardim...)	2. Costuma passear e brincar na natureza?	3. O que é a natureza?	4. Das coisas que existem na natureza, do que é que tu mais gostas? Porquê?	5. O que é importante as pessoas fazerem para tratar bem a natureza?
	Imagem 1	Imagem 2		Se sim, quem costuma ir contigo?			
Aluno 1	Os meninos estão a recolher as pedras do riacho	Os meninos estão a plantar.	Sim, gosto de brincar no jardim.	Sim com o meu irmão e o gato	Para mim a natureza é uma coisa bonita, cheia de flores, árvores e animais.	Eu gosto de dentes de leão, porque posso soprar.	Não pisar as flores e não matar os animais.
Aluno 2	Os meninos estão a limpar o riacho para não poluir o planeta	Os meninos estão a criar a natureza e oxigénio	Gosto de brincar no jardim.	Sim, eu gosto muito porque estou em contato com ela. Costuma ir comigo a mãe.	A natureza é para mim um mundo cheio de oxigénio.	Gosto das árvores. Porque nos dão frutos e oxigénio.	É preciso tratar bem a natureza.
Aluno 3	Os meninos estão a brincar no riacho.	Os meninos estão a plantar.	Eu gosto de brincar no jardim.	Sim. Costumo ir com a mãe e os irmãos.	A natureza são as flores, árvores e pássaros.	Gosto da erva e dos ribeiros. Porque me posso deitar na erva e lavar as mãos nos ribeiros.	Não poluir.
Aluno 4	Os meninos estão a mexer na água.	Os meninos estão a mexer na terra.	Sim, no lameiro.	Sim. Com os pais.	A natureza são as plantas.	Eu gosto das árvores, porque dão folhas aos animais.	Não deitar lixo para o chão.
Aluno 5	Os meninos estão a meter as mãos na água do riacho.	Os meninos estão a plantar flores.	Gosto de passear e brincar no campo.	Costumo brincar e ajudar a natureza. Com os pais.	A natureza é um ar puro que nos faz sentir alegres.	O que eu mais gosto é dos animais menos dos cães maus. Porque os animais são fofinhos e alguns nascem de ovos.	Não deitar lixo para o chão.
Aluno 6	Os meninos estão a observar o riacho.	Os meninos estão a plantar.	Gosto de passear e brincar no campo.	Sim. Costumo brincar na natureza com a minha mãe.	A natureza é onde vivem os animais e as plantas	O que eu mais gosto é dos animais e das plantas. Porque a natureza é bonita.	É fazerem-lhe bem porque é ela que nos dá o ar.

Aluno 7	Estão a fazer uma passagem para o riacho.	Os meninos estão a semear.	Gosto de regar as flores na natureza.	Eu costumo brincar. Com os meus pais e irmã.	A natureza é um lugar bonito onde há flores, relva, plantas e árvores.	Eu mais gosto das flores, das plantas e de semear, porque gosto de andar descalça na relva, do cheiro das flores e de ver as plantas semeadas.	Não deitar lixo para o chão e não poluir o ambiente.
Aluno 8	Os meninos estão a observar e a limpar o riacho.	Os meninos estão a cuidar da natureza que é linda.	Sim, no campo e noutros sítios.	Sim, costumo brincar na natureza. Com os pais, o irmão e a tia.	A natureza é um sítio cheio de árvores, flores, ar e fruta.	Eu gosto mais dos frutos, porque alguns nos dão sumo.	Não poluir a natureza.
Aluno 9	Estão a abrir a terra para o riacho passar mais rápido.	Eles estão a plantar.	Eu gosto de brincar no jardim.	Sim. Com o meu pai.	A natureza é fresca e bonita.	Eu gosto das flores. Porque cheiram bem.	Não arrancar plantas.
Aluno 10	Os meninos estão a brincar com água do riacho.	Os meninos estão a plantar.	Gosto de brincar e passear no jardim.	Costumo brincar e passear na natureza. Com os meus pais e irmã.	A natureza é um espaço ao ar livre com animais e muitas plantas.	Eu gosto mais dos animais e das plantas. Porque cheiram bem e são bonitos.	É importante regar e tratar bem as plantas.
Aluno 11	Os meninos estão a observar o riacho.	Os meninos estão a plantar.	Gosto de brincar na natureza.	Eu gosto de passear e brincar na natureza. Com os meus pais.	A natureza são as árvores, os animais e as plantas.	São os rios, porque dá para brincar e também nos divertimos.	Não deitar lixo para o chão e regar as flores.
Aluno 12	Os meninos estão a tocar no riacho.	Os meninos estão a semear.	Eu gosto de brincar com a natureza no campo.	Costumo passear e brincar na natureza com a minha mãe.	A natureza são a flores e os animais.	Eu gosto de tudo na natureza. Porque gosto de cheirar as flores e perseguir os animais.	Não deitar lixo para o chão.
Aluno 13	Os meninos estão a pôr a mão no riacho.	Os meninos estão a plantar.	Gosto de brincar no jardim.	Costumo, com os meus pais.	A natureza são as florestas.	Eu gosto mais das flores, porque cheiram bem.	Ter carinho por ela.
Aluno 14	Os meninos andam a passar água para o riacho.	Estão a plantar flores.	Sim, no jardim.	Sim, com os pais e os irmãos.	São flores, animais, árvores, montanhas e rios.	O que mais gosto é dos animais. Porque são fofinhos e bonitos.	Regar as flores, não poluir, não matar os animais.
Aluno 15	Os meninos estão à beira do riacho.	Estão a semear.	Gosto de passear no jardim.	Gosto de passear e brincar na natureza com os meus pais e a minha avó.	A natureza é onde há flores, árvores, animais e paisagens. Porque são muito bonitas.	Não atirar lixo para o chão e para o mar. Não incendiar a florestas.	Não atirar lixo para o chão e para o mar e parar de incendiar as florestas.

Aluno 16	Observão um riacho e estão com as mãos na água.	Estão a plantar.	Gosto de passear e brincar no campo.	Gosto de brincar e passear na natureza. Costumo ir com o meu pai.	As árvores, e as florestas.	Gosto dos elementos que encontro nela, porque me sinto livre ao brincar nela.	Não pisar nas plantas e tomar conta delas.
Aluno 17	Os meninos brincam no riacho.	Os meninos estão a cuidar da natureza.	Sim, no campo.	Sim, quem costuma ir comigo são os pais, avós, primos e tios.	A natureza são as flores e muitos animais	Os animais, porque são fofinhos.	Não poluir.
Aluno 18	Os meninos estão a ver o riacho e a brincar com a lama.	Os meninos estão a mexer na terra.	Sim, no jardim.	Sim, com os meus pais, tio e irmã.	A natureza é amor, carinho e ternura.	Das árvores e flores, porque nos dão tudo.	Não deitar lixo no chão e não pisar as plantas.
Aluno 19	Estão a brincar com a água e a tirar pétalas de plantas da água.	Estão a plantar.	Eu gosto nos campos e jardins.	Sim, com a minha mãe e o padrinho.	A natureza é um local que tem muitas plantas e animais.	Eu gosto mais das plantas que têm muitas cores, porque dão cor à natureza.	É importante, que não poluam a natureza.
Aluno 20	Os meninos estão a brincar com a água e com a terra.	Os meninos estão a plantar.	Gosto no campo e no jardim.	Sim, com a minha irmã e os meus avós.	A natureza é a estação do ano em que nascem flores e árvores.	Eu gosto das flores. Porque cheiram bem.	Não deitar lixo para o chão e não poluir o ambiente.
Aluno 21	Os meninos estão a tirar do riacho as flores.	Estão a plantar.	Sim, no jardim.	Sim, com os meus pais.	A natureza são as flores, árvores e frutos.	Dos pássaros e das árvores, porque são bonitos.	Não deitar lixo para o chão.