



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama

Filipa Silva Monteiro

Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama

Filipa Silva Monteiro

Viseu, 2023



Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama

Filipa Silva Monteiro

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Dr.^a Maria Figueiredo
Professora Dr.^a Isabel Abrantes

Declaração de Integridade Científica

Filipa Silva Monteiro, n.º 13252 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 6/11/2023

A aluna, Filipa Silva Monteiro

Agradecimentos

Concluída esta etapa tão gratificante da minha vida, é essencial agradecer àqueles que sempre estiveram presentes. Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Doutora Maria Figueiredo e à minha coorientadora, Doutora Isabel Abrantes, por tornarem este sonho possível e pela dedicação que entregaram a cada etapa do processo.

Igualmente, destaco o apoio de todos os professores do curso e do mestrado, por se entregarem a todos os alunos que passam por esta academia, levarei comigo os ensinamentos e os conhecimentos para toda a vida pessoal e profissional.

Em seguida, agradeço à minha fonte de inspiração e coragem, que sempre me levou a querer dar o meu melhor e a ultrapassar os meus medos, a minha pequena irmã. Agradeço especialmente à minha mãe e ao meu padrasto por me terem apoiado ao longo destes anos e, mesmo no final do caminho, continuarem a lutar afincadamente por este sonho que também é deles.

Deixo uma profunda palavra de carinho ao meu namorado, por ter sido um verdadeiro apoio, por todas as palavras de motivação e de força nos momentos mais difíceis e por ter recebido de braços abertos todos os desafios como se fossem seus.

Às minhas amigas que, aos poucos, se tornaram a minha família do coração, especialmente a Xana, sem ela não teria sido possível chegar até aqui. Agradeço-lhe por cada desabafo, por cada partilha de experiências, por cada abraço e aventura. Foi a minha companheira desde o primeiro dia e assim permanecerá.

Por último, mas não menos importante, um obrigada à Francisca que, em tão pouco tempo, se tornou uma confidente e uma amiga igualmente importante neste percurso.

Serei eternamente grata a todos que me apoiaram e acreditaram nas minhas capacidades e que contribuíram para tornar este caminho mais gratificante, repleto de boas memórias.

Muito obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório final de estágio tem como principal objetivo analisar criticamente as aprendizagens construídas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, pretende contextualizar e compreender os contributos do brincar em espaços exteriores, em contacto com a Natureza, para a Educação Ambiental, através da construção e utilização de uma Cozinha de Lama.

Deste modo, tanto a primeira como a segunda parte encontram-se fundamentadas com testemunhos da prática, como fotografias e autores de referência que se debruçam sobre as questões abordadas.

A investigação realizada seguiu uma abordagem de carácter qualitativa que contou com a participação dos pais e famílias das crianças, a educadora cooperante e, por último, as assistentes operacionais de um Jardim de Infância de Viseu, a fim de compreender as suas conceções sobre os temas enunciados. Ao longo do estudo privilegiaram-se como técnica de recolha de dados os questionários e as entrevistas aos intervenientes mencionados e a observação participante das crianças.

Primeiramente, foi contextualizada a importância do brincar, sobretudo em contacto com a Natureza, para o desenvolvimento transversal da criança e a construção de competências direcionadas para a sua autonomia e cidadania, tal como as questões da Educação Ambiental, um tema que deve ser alvo de reflexão e ação da educadora, devido à problemática da degradação do meio ambiente. Em segundo lugar, de maneira a apelar à aprendizagem significativa e à participação ativa das crianças em torno da preservação do meio ambiente, damos conta de um exemplo de ação junto das crianças que possibilita a exploração e o contacto com a Natureza.

Os resultados atingidos ajudam na compreensão da necessidade de promover o contacto entre as crianças e a Natureza, desde cedo, para o respeito da mesma e a sua valorização, para prevenir os danos causados pela ação humana no nosso planeta, tal como a importância de valorizar a integração dos pais em todos os projetos criados pela escola, sobretudo tendo em conta a consciencialização para a sua responsabilidade para com os filhos e o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Educação Ambiental, Brincar no espaço exterior, Cozinha de Lama

ABSTRACT

The main objective of this final internship report is to critically analyze the learning built throughout the Supervised Teaching Practice in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. At the same time, it aims to contextualize and understand the contributions of playing in outdoor spaces in contact with Nature to Environmental Education, through a Mud Kitchen.

In this way, both the first and second parts are based on testimonies from practice, such as photographs and reference authors who focus on the issues addressed.

The research carried out followed a qualitative approach that included the participation of the children's parents and families, the cooperating educator and, finally, the operational assistants of a Kindergarten in Viseu, in order to understand their conceptions about the themes stated. Throughout the study, questionnaires and interviews with the aforementioned stakeholders and participant observation of children were preferred as data collection techniques.

Firstly, the importance of playing was contextualized, especially in outdoor spaces and in contact with Nature, for the transversal development of the child and the construction of skills aimed at their autonomy and citizenship, as well as the issues of Environmental Education, a topic that it must be the target of reflection and action by the educator, due to the problema of environmental degradation. Secondly, in order to encourage meaningful learning and the active participation of children around environmental preservation, we provide an example of action with children that enables exploration and contact with Nature.

The results achieved help to understand the need to promote contact between children and Nature, from an early age, to respect it and value it, to prevent damage caused by human action on our planet, as well as the importance of valuing the integration of parents in all projects created by the school, especially considering the awareness of their responsibility towards their children and the environment.

Keywords: Pre-School Education, Environmental Education, Outdoor play, Mud Kitchen

Índice

Introdução Geral	8
Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio	10
Nota introdutória.....	11
1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
1.1. Caracterização do grupo e do contexto	12
1.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	13
2. A PES na Educação Pré-Escolar	16
2.1. Caracterização do grupo e do contexto	16
2.2. Apreciação crítica das competências construídas.....	18
3. Síntese Global	23
Parte II – Contributos para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar: a construção de uma Cozinha de Lama.....	25
Introdução.....	26
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico-Conceptual	27
1.1. O brincar como garantia do desenvolvimento e aprendizagem da criança 27	
1.2. O brincar no espaço exterior	31
1.3. O papel da educadora no brincar e no brincar no espaço exterior	35
1.4. Educação Ambiental.....	37
Capítulo 2 – Metodologia	41
2.1. Orientação do Estudo	41
2.2. Participantes no Estudo e Justificação da Escolha.....	43
2.3. Procedimentos de Recolha de Dados.....	45
2.4. Processo de Análise e Tratamento de Dados	47
Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	48
3.1. Transformação do Espaço Exterior	48
3.1.1. Preparação e Construção da Cozinha de Lama	52
3.1.2. Horta pedagógica	56

3.2. O Brincar no Espaço Exterior: Cozinha de Lama e os seus Contributos para a Educação Ambiental	64
3.2.1. Análise dos Questionários aplicados às Famílias	72
3.2.2. Análise das Entrevistas realizadas às Famílias, Educadora e Assistentes Operacionais	81
Conclusões do Estudo.....	87
Conclusões Finais	90
Referências Bibliográficas	93
Anexos	100

Índice de Figuras

Figura 1 Espaço exterior dedicado às brincadeiras das crianças.....	49
Figura 2 Espaço exterior dedicado às brincadeiras das crianças.....	49
Figura 3 Momentos de brincar ao faz-de-conta: cozinhados.....	51
Figura 4 Momentos de brincar ao faz-de-conta: o Restaurante do T.....	51
Figura 5 Momentos de brincar ao faz-de-conta: uma sopa de legumes	52
Figura 6 Construção da Cozinha de Lama em conjunto com os pais	54
Figura 7 O processo de construção da Cozinha de Lama	54
Figura 8 Resultado da construção da Cozinha de Lama: o projeto dos pais	55
Figura 9 Resultado da organização da Cozinha de Lama: o projeto da equipa educativa	55
Figura 10 Dar vida ao espaço exterior: decoração dos vasos (reutilização de pneus)	56
Figura 11 Hora de preparar a terra para as sementes	57
Figura 12 Regar para as sementes crescerem	57
Figura 13 O antes da horta pedagógica	58
Figura 14 O pai da L. trouxe um pé de alecrim para plantar na escola	58
Figura 15 Momento de plantação do alecrim	59
Figura 16 Momento de plantar a árvore da Sala	60
Figura 17 Dar vida à horta pedagógica: legumes à mistura!	60
Figura 18 Atentos à explicação do avô do V.	61
Figura 19 Mãos à obra para uma horta mais verde	61
Figura 20 Plantar e regar uma japoneira	62
Figura 21 O depois de uma horta pedagógica valorizada	62
Figura 22 O depois de uma horta pedagógica cuidada	63
Figura 23 Momentos de alegria vividos na horta pedagógica	63

Figura 24 <i>Sentir as texturas dos elementos naturais</i>	65
Figura 25 <i>Sentir as texturas do meio ambiente</i>	65
Figura 26 <i>Alegria e texturas: sentir, cheirar e observar</i>	66
Figura 27 <i>Um verdadeiro Chef de Cozinha</i>	68
Figura 28 <i>Tentativas para uma sopa de feijão – transferências de conteúdos</i>	68
Figura 29 <i>Preparações para a sopa de legumes</i>	69
Figura 30 <i>Servir a sopa de legumes</i>	69
Figura 31 <i>Hora do lanche: convívios</i>	70
Figura 32 <i>Sobremesas artísticas</i>	70
Figura 33 <i>Hora das limpezas</i>	71

Índice de Tabelas

Tabela 1 <i>Organização dos objetivos do estudo</i>	42
Tabela 2 <i>Caracterização dos participantes do estudo – Comunidade Educativa</i> ...	44
Tabela 3 <i>Caracterização dos participantes – Pais</i>	44
Tabela 4 <i>Frequência absoluta das respostas à primeira questão do questionário</i> ..	73
Tabela 5 <i>Frequência absoluta das respostas à segunda questão do questionário</i> ..	73
Tabela 6 <i>Frequência absoluta das respostas à terceira questão do questionário</i> ...	74
Tabela 7 <i>Frequência absoluta das respostas à quarta questão do questionário</i>	74
Tabela 8 <i>Frequência absoluta das respostas à quinta questão do questionário</i>	74
Tabela 9 <i>Frequência absoluta das respostas à sexta questão do questionário</i>	74
Tabela 10 <i>Frequência absoluta das respostas à sétima questão do questionário</i> ...	75
Tabela 11 <i>Frequência absoluta das respostas à oitava questão do questionário</i>	75
Tabela 12 <i>Frequência absoluta das respostas à nona questão do questionário</i>	78
Tabela 13 <i>Frequência absoluta das respostas à décima questão do questionário</i> ...	78

Tabela 14 *Frequência absoluta das respostas à décima primeira questão do questionário*.....79

Tabela 15 *Frequência absoluta das respostas à décima segunda questão do questionário*.....80

Tabela 16 *Dimensões de análise das entrevistas*.....82

Índice de Gráficos

Gráfico 1 *Distribuição das respostas à nona questão do questionário*.....76

Gráfico 2 *Distribuição das respostas à décima questão do questionário*.....77

Lista de Siglas e Abreviaturas

Educação Pré-Escolar (EPE)

1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

Necessidades de Saúde Especiais (NSE)

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Jardim de Infância (JI)

Assistentes Operacionais (AO)

Introdução Geral

O presente relatório final de estágio resulta das aprendizagens construídas e das experiências vividas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em concordância com os momentos de aprendizagem, surgem os momentos de reflexão acerca da prática pedagógica, com a principal finalidade de analisar as nossas estratégias às necessidades de cada grupo de crianças.

Deste modo, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira expõe e contextualiza as práticas desenvolvidas, através da caracterização dos contextos de estágio e a explicitação das competências e dos conhecimentos profissionais construídos, relativos à Educação Pré-Escolar (EPE) e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A segunda parte dá conta do processo de investigação realizado, cujo tema se relaciona com os contributos do brincar no espaço exterior, em contacto com a Natureza para a Educação Ambiental e a preservação do meio ambiente.

A investigação realizada revela a importância de incluir a comunidade envolvente e as famílias no processo educativo das crianças, para assegurar o trabalho colaborativo entre a escola e a família e a responsabilidade social de todos os intervenientes.

Considerando as necessidades da sociedade atual, principalmente no que diz respeito à degradação ambiental, este estudo surgiu da urgência em valorizar práticas educativas que promovam a diminuição da pegada ecológica, em comunhão com a comunidade envolvente. Simultaneamente, tenta consciencializar as docentes, as assistentes operacionais e as famílias, para o valor de uma relação próxima e afetiva entre a criança e a Natureza e os seus benefícios a longo prazo para a consciência e literacia ambiental.

Com efeito, o presente estudo demonstra a existência de uma solução prática e significativa que conjuga o bem-estar emocional, os níveis de implicação, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a valorização do meio ambiente, neste caso através de uma Cozinha de Lama. Para tal, destaco a realização do estágio na EPE junto de um grupo de crianças e de uma educadora que utilizavam frequentemente o espaço exterior.

No entanto, esse espaço não apresentava condições apelativas para o brincar, nem possuía diversidade de materiais, sendo que a maioria já estavam estragados e,

portanto, não poderiam ser usados. Deste modo, decidi refletir e dedicar-me à sua transformação por considerar ser essencial o contacto com valores como a preservação, a reutilização, a sustentabilidade e a responsabilidade social face à preservação do meio ambiente.

Para tal, após os momentos de intervenção no contexto de estágio, tal como a observação do brincar das crianças, passei para a fase de entrevistar seis pais, a educadora cooperante e as cinco assistentes operacionais que contactaram direta e indiretamente com o projeto, de maneira a contextualizar as suas perceções acerca dos aspetos já mencionados, como o contacto com a Natureza, o brincar no espaço exterior, a Educação Ambiental e a Cozinha de Lama.

A parte relativa à investigação divide-se na contextualização dos conceitos e a importância do brincar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a relevância do contacto com o espaço exterior e a Natureza não só para a criança, mas também para a Educação Ambiental e a preservação do meio ambiente. Importa destacar que é feita uma análise global do papel da Educadora enquanto agente de transformação das práticas pedagógicas que se adequem às necessidades atuais.

Finalmente, a última secção diz respeito à orientação do estudo e à metodologia utilizada na investigação, com uma breve apresentação da problemática em estudo, os seus objetivos, o tipo de investigação escolhido, os participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e, por último, a apresentação e a análise dos mesmos e as conclusões finais.

Parte I- Reflexão crítica sobre as práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

A PES foi uma componente essencial da minha formação inicial, uma vez que promoveu o contacto com a prática docente e o meio educativo, em primeiro lugar no 1.º CEB e, mais tarde, na EPE. No estágio relativo ao 1.º CEB, a experiência foi vivida junto de duas turmas de anos diferentes, de maneira a observar as diferenças existentes no nível de desenvolvimento das crianças e nos conteúdos. Já na EPE, o grupo manteve-se ao longo do ano, pois não existe a divisão das crianças por turmas ou por idades.

Além de promover este contacto, visou a compreensão das especificidades de ambos os níveis de escolaridade mencionados, no que diz respeito à abordagem curricular, à organização e às rotinas estabelecidas, bem como aos princípios e fundamentos que orientam a prática educativa.

Partindo do pressuposto que a observação é o ponto de partida para conhecer e integrar o grupo, cada estágio contou com uma a duas semanas de observação, para a apropriação das rotinas e das necessidades do grupo de crianças. Porém, os documentos orientadores de cada nível de escolaridade apoiaram e permitiram-me refletir de acordo com as exigências e as especificidades da EPE e do 1.º CEB e sustentar os pareceres tomados.

A principal característica que demarca o conhecimento profissional docente é a autorreflexão e a capacidade para examinar os aspetos que orientam a prática pedagógica, pelo que esta competência antecede a capacidade para a investigação e a construção de conhecimentos. Deste modo, nesta primeira parte foi feita uma análise e apreciação crítica sobre o percurso realizado ao longo da PES, no âmbito do desenvolvimento do conhecimento profissional docente.

Para tal, destaco a importância do Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, relativo aos quatro Padrões de Desempenho Docente, que permitem analisar, avaliar e adequar as decisões tomadas ao longo da prática, com o objetivo principal de atender ao bem-estar emocional e a elevados níveis de envolvimento das crianças e jovens.

Por fim, o trabalho em grupo facilitou bastante a ocorrência contínua de momentos de reflexão, através da partilha e troca de ideias, resultando não só na construção de conhecimento e na transformação do espaço educativo, mas também no

sucesso e no desenvolvimento da minha formação inicial, pelo que o apoio da colega tornou-se essencial nos momentos de incerteza e de alegrias.

1. A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização do grupo e do contexto

As intervenções em contexto da PES no 1.º CEB ocuparam dois contextos educativos distintos, sendo que no primeiro semestre tive a oportunidade de trabalhar com uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB constituída por 24 alunos, 8 meninos e 16 meninas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, de uma escola do centro de Viseu.

A escola em questão é uma escola bastante grande, com um espaço exterior amplo e propício à realização de diferentes dinâmicas, mas fortemente desvalorizado. A sala de aula estava organizada tradicionalmente, no que diz respeito à organização das mesas e cada aluno tinha a sua mesa. As paredes da sala estavam decoradas com trabalhos realizados pelos mesmos, fomentando o sentimento de pertença destes em relação à escola e à sala.

A turma era composta por alunos bastante participativos e interessados na aprendizagem de novos conhecimentos, com especial relevância para a motivação para aprender a escrever e na leitura de histórias. Relativamente ao comportamento, as crianças sempre respeitaram as regras estabelecidas.

Verificou-se um elevado nível de participação e envolvimento dos pais e/ou Encarregados de Educação, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ainda que tenha sido um período marcado por restrições e confinamentos, devido à pandemia da *Covid-19*. Tornou-se comum haver alunos a assistir às aulas via *Zoom*.

No segundo semestre, a intervenção ocorreu junto de uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB. A escola era mais pequena e apresentava algumas carências a nível de infraestruturas, nomeadamente a inexistência de uma biblioteca e de um espaço polivalente. Ainda assim, o espaço exterior da escola era bastante amplo e demonstrava ter condições ideais à exploração do espaço exterior natural, o que também não acontecia.

A turma era composta por 21 alunos, dos quais 9 eram meninas e 12 eram meninos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, constituída por alunos com

Necessidades de Saúde Especiais (NSE), estando ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com medidas seletivas e adicionais.

Para além dos casos mencionados, a turma contava ainda com um aluno com Perturbação da Aprendizagem Específica, no caso, a dislexia, e com duas alunas alemãs que comunicavam muito pouco. A turma recebeu ainda uma aluna ucraniana, refugiada da guerra, que não conhecia a língua, o que resultou numa comunicação constituída por gestos. A turma não era autónoma e necessitava constantemente da aprovação da professora titular.

Ao longo do acompanhamento da turma, foi possível observar a participação e o envolvimento dos pais, que responderam prontamente aos nossos pedidos e deslocavam-se à escola para receberem informações sobre os filhos. Em ambas as escolas existiu uma relação positiva entre a comunidade docente, as famílias das crianças e o grupo de estágio.

Deste modo, considerando as características das turmas apresentadas, foi essencial utilizar estratégias e materiais que se adequassem às necessidades e potencialidades dos alunos.

1.2. Apreciação crítica das competências construídas

De acordo com o Despacho n.º 16034/2010, a primeira dimensão esclarece “o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social (...) responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola” (p. 52300).

No âmbito da primeira dimensão, destaco a realização das variadas reflexões, com o apoio dos professores supervisores e das professoras cooperantes, bem como os relatórios crítico-reflexivos semanais. Estes momentos permitiram-me, enquanto futura professora, construir conhecimento acerca da minha prática educativa reflexiva, sustentada na investigação como fonte de conhecimento. O apoio dos professores supervisores foi essencial para refletir sobre a ação e para apontar os pontos menos fortes das intervenções, que no imediato dos acontecimentos não era possível.

Como referido ao longo do presente relatório, o docente não se deve limitar às aprendizagens obtidas ao longo da sua formação inicial, tendo a obrigação de continuar

a aprender sobre os variados temas que marcam a atualidade e que interferem na construção de valores e conhecimentos.

Resultado da intervenção junto de uma turma com crianças com NSE, destaco as várias conferências às quais assisti, nomeadamente, os seminários direcionados para as crianças com carências a nível do processo de ensino-aprendizagem, como o *“Construindo Caminhos com Famílias de Crianças com Necessidades de Saúde Especiais”* e *“O Método ABA e a Psicomotricidade: Intervenção na Perturbação do Espectro do Autismo”*, ambos organizados pela ESEV.

Posto isto, com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e diversificado para os alunos, utilizei a ferramenta digital - *Kahoot!* -, através das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como motivação, possibilitando “a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação” (Ponte, 2002, p. 2). Ainda, dinâmicas como a exploração das figuras geométricas, a Caça ao Ovo e o Jogo da Malha, no espaço exterior, tendo em conta os conteúdos da área disciplinar da Matemática tornaram as aprendizagens mais interessantes.

Por último, participei em atividades da escola, como uma viagem de estudo e as dinâmicas criadas pela escola, como por exemplo, a sua decoração e as tarefas a desenvolver no Dia da Criança, para todos os alunos.

A segunda dimensão é “o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300). A planificação é “uma previsão do que vai acontecer, pondo em prática os programas escolares (...) é através da planificação que o professor define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem” (Santos, 2016, p. 42).

Nem sempre foi possível concretizar todas as atividades planificadas, portanto foi fundamental adotar uma postura flexível, para responder aos imprevistos que surgiram. Ainda assim, como forma de definir os meios, as estratégias e os objetivos a alcançar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, realizei planificações semanais, consoante as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB e os interesses dos alunos, tendo em conta a interdisciplinaridade. Convém esclarecer que esta se torna mais rica e informativa, quanto mais informações e detalhes apresenta.

Outra preocupação fundamental foi atender à experimentação e à resolução de todas as tarefas antes de as implementar, de modo a compreender se estas eram ou não viáveis e se existia outra forma de atingir os mesmos resultados. Para além disso, no que diz respeito ao conhecimento científico, pedagógico e didático inerente às áreas disciplinares existiu sempre um constante esforço e dedicação.

Tendo em conta os princípios e valores preconizados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017), tais como “Cidadania e participação” e “Curiosidade reflexão e inovação” (p. 11), como forma de promover o espírito crítico, a partilha e o respeito e tolerância pelo outro, comemorou-se o dia 1 de maio e o dia 25 de abril junto dos alunos.

A seguinte dimensão, define o papel da “ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade”, sendo que este considera “o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral” (p. 52301).

Relativamente a esta dimensão, no que diz respeito ao primeiro semestre, devido à pandemia da *Covid-19*, as regras existentes na escola condicionaram a dinâmica entre a professora estagiária e o contexto escolar, sendo que apenas consegui ter acesso às informações da turma com a qual interagia. No segundo semestre, senti entraves colocados pela própria escola e a comunidade docente, que não me permitiram estreitar esta relação.

Por último, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, resultado “do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo”, sendo que o conhecimento específico é o conjunto de “saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (p. 52301).

Contudo, segundo Faustino (2015), o desenvolvimento de competências e conhecimentos “não pode resumir-se à frequência de ações de formação pontuais e desarticuladas com o contexto, com vista somente à obtenção de “diplomas”, “certificados” ou “créditos””, pois “a formação também tem de estar adaptada ao contexto onde estes professores estão inseridos” (p. 26).

Novamente, desempenhei um papel ativo no que toca à construção de competências e conhecimentos, para além daqueles que são fornecidos ao longo da formação inicial. Reforço esta ideia com a participação no *Workshop: “Suporte Básico de Vida Pediátrico”*, importante para atender aos cuidados necessários para com crianças e jovens.

Considerando as minhas dificuldades na área da Matemática, preparei as minhas estratégias com o apoio de materiais e eventos proporcionados pela Areal Editores, denominados de “*(Dificuldades na) Aprendizagem de conteúdos do 1.º CEB: Matemática*”. Para além disso, tendo em conta que o ensino deve adotar uma postura direcionada para a Cidadania e a Participação, considerando as constantes mudanças e questões atuais da sociedade, destaco a participação no “*9.º Congresso Olhares sobre Educação/2nd International Congress Perspectives on Education*”, com o tema “Cidadania e Participação” e no evento “*Table 44: Jovem*”.

Todos estes eventos possibilitaram o desenvolvimento de um maior número de competências essenciais para a profissão docente, nomeadamente a construção de conhecimentos que permitiram o sucesso do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Concluindo, o bem-estar dos alunos e o clima de confiança foram um dos objetivos principais ao longo das intervenções e considero terem sido cumpridos, pelo ambiente que se vivia dentro da sala, onde a partilha de experiências e o carinho eram sempre bem-vindos e visíveis.

2. A PES na Educação Pré-Escolar

2.1. Caracterização do grupo e do contexto

Ao longo da observação e intervenção na Educação Pré-Escolar, o grupo de crianças permaneceu o mesmo, de maneira a desenvolver a continuidade no trabalho iniciado junto do grupo, do ambiente educativo e da comunidade envolvente.

Neste sentido, o grupo compreendia 20 crianças entre os 4 e os 7 anos de idade, com a divisão de dez meninos e dez meninas. Convém mencionar que existia uma criança de 7 anos devido aos pedidos de adiamento de transição para o 1.º CEB, fruto das carências desta. O grupo contava ainda com cinco crianças de quatro anos, uma

criança de cinco anos e treze crianças de seis anos, ou seja, a maioria finalistas. A escola encontra-se no centro de Viseu, com acesso rápido a vários pontos fortes.

As duas crianças com NSE necessitavam de uma atenção bastante redobrada, por possuírem condições que afetavam o desenvolvimento motor e visual, sendo que uma das crianças deslocava-se de cadeira de rodas e, por isso, encontravam-se ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, com medidas seletivas e adicionais. Uma outra criança aparentava possuir graves perturbações a nível cognitivo, motor e de comunicação que apenas foram diagnosticadas no final do ano letivo.

A equipa educativa da Sala, era composta pela educadora cooperante, uma professora de Ensino Especial, três assistentes operacionais e a assistente operacional responsável pelo prolongamento. A existência de um elevado número de adultas na mesma Sala, implicou estabelecer circuitos de comunicação afetivos com cada uma.

Embora se verificasse um maior número de crianças finalistas, estas influenciavam positivamente as aprendizagens das crianças mais novas, principalmente na questão da comunicação e de linguagem oral, tal como a autonomia e a capacidade de resolverem os seus próprios conflitos, pois “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2016, p. 24). Ao mesmo tempo, davam-lhes espaço para comunicar e para se fazerem ouvir.

O grupo possuía um meio social e cultural vantajoso ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, visível na forma como acolhiam as crianças com NSE, o que demonstrou que as mesmas respeitavam os colegas, sobretudo quando estes não conseguiam interagir ou brincar da maneira que esperavam.

A participação dos pais e das famílias no quotidiano escolar dos filhos, motivou o estabelecimento de uma relação afetiva cada vez mais estreita entre as estagiárias e os mesmos que, prontamente, responderam a todas as solicitações. Além disso, as famílias tomavam a iniciativa de oferecer objetos e jogos que tornavam o ambiente educativo mais especial e mais próximo a cada criança.

O grupo era bastante autónomo, isto é, possuía a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, cit. por Silva, 2009, p. 1). Mas, por vezes, o ambiente educativo restringia essa autonomia, já que as crianças tinham de agir consoante as regras e os valores das adultas.

Existiram momentos de partilha que asseguraram, nas crianças, o sentimento de segurança para saírem da sua zona de conforto e para contactarem com o risco, por saberem que seriam acolhidas no caso de falharem.

Considerando as instalações da escola, esta proporcionava a oportunidade de realizar “aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”, tal como a “exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido dos materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança” (Ministério da Educação, 2016, pp. 12-44).

A Sala de Atividades era bastante pequena, tendo em conta a existência de uma criança que se deslocava de cadeira de rodas e o número exagerado de móveis e brinquedos, mas possuía os materiais adequados às necessidades das crianças.

As Áreas de Interesse dispostas pela Sala eram a Casinha, a área da Leitura, a área dos Jogos e das Construções, a área da Arte e, por fim, a área da Música, sendo que as áreas que arrecadavam um maior número de crianças, nas suas atividades eram a Casinha e a área dos Jogos.

O espaço exterior apesar de ser um espaço amplo, com acesso a uma horta agrícola e a descampados, onde as crianças podiam exercer livremente as suas atividades autodirigidas, carecia de espaços verdes, de contacto com a Natureza e, ao mesmo tempo de materiais apelativos para as crianças. Notou-se a desvalorização deste espaço e da sua manutenção, após aplicar a ferramenta *Go-Exterior* (Bento, 2020).

2.2. Apreciação crítica das competências construídas

A primeira dimensão surge como resultado da “diversidade do mundo, a mudança e a incerteza”, pelo que “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico”, sendo necessário “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5). Com efeito, tornou-se impossível dissociar a Educação da sociedade em que vivemos.

Primeiramente, destaco a importância de uma investigação constante quer na formação inicial de professores, quer ao longo da prática educativa, isto porque, segundo Figueiredo (2013), os docentes enfrentam “os constrangimentos de uma profissão que se desenvolve numa comunidade em que outros atores (...) também têm expectativas sobre a sua ação profissional” (p. 6). Logo, importa que se adote uma postura investigativa, pois esta “produz conhecimento que permite distinguir práticas válidas e/ou eficazes” (p. 3).

A par das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016), através de autores como Portugal e Laevers (2018), Neto (2020), Bento (2012), Robertson (2014), entre outros e os Decretos-lei n.º 241/2001 e n.º 54/2018 e o Despacho n.º 16034/2010 foi possível expandir a minha prática investigativa, bem como ampliar as leituras e o conhecimento construído. Para além disso, esta investigação focou-se sobretudo no bem-estar emocional e na implicação das crianças e o fomento do brincar no espaço exterior, em contacto com a Natureza.

O contacto estabelecido com os Despachos-lei acima mencionados, tal como os seguintes documentos, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e o *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade* (Câmara et al., 2018) demonstram o envolvimento junto das políticas educativas atuais.

Tal como anteriormente, realço a prática reflexiva, que possibilita a construção de uma prática pedagógica e de uma Educação disruptiva “posicionando-se contra o ensino tradicional, segundo o qual a obediência e a submissão se sobrepunham a qualidades como a autonomia, o espírito crítico e a iniciativa” (Dewey, 1910, cit. por Reis, 2006, p. 12). Assim, ocorreu a reestruturação e reorganização de métodos e estratégias, com base na participação e valorização das crianças, que se ergueram como organizadoras do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido, os relatórios críticos-reflexivos, após conversas com a educadora, a colega de grupo e as professoras supervisoras, continuaram a ser igualmente importantes para a adaptação da nossa postura e das estratégias pensadas para o bem-estar emocional e as necessidades do grupo de crianças, tal como do ambiente educativo.

A observação das crianças e do ambiente educativo, sem intervir nos momentos de atividades autodirigidas, resultou na capacidade de conhecer melhor as crianças e “os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas

(...) planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Desta forma, promoveu-se o “reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e o “dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301).

A opinião das crianças foi valorizada e as mesmas foram convidadas a participar na tomada de decisões, principalmente durante a metodologia do trabalho de projeto, de modo a promover a sua participação ativa. Consequentemente, como possibilitei a sua integração e participação, contrariei o tipo de autonomia mais visível nas escolas, consequência “de um processo que se vai construindo progressivamente entre a liberdade individual da criança e as restrições impostas pela sociedade” (Mogilka, 1999, cit. por Silva, 2009, p. 3).

A intervenção do grupo de estágio ficou marcada pela tentativa de utilizar o *Movimento da Escola Moderna*, associado ao Diário de Grupo, a fim de promover a autonomia e à valorização da voz ativa das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, apesar dos resultados ficarem aquém das expectativas.

Ao conciliar o acordo entre o poder da educadora e o poder das crianças para tomar decisões, especialmente nos momentos do trabalho de projeto, desenvolvi a consciência para a cidadania, através da interação entre crianças e adultas, mas também entre as próprias crianças, com “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias)” contribuindo “para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Ministério da Educação, 2016, p. 33).

A preocupação em estabelecer uma relação estreita e afetiva com as famílias e a equipa educativa, com base no diálogo e na colaboração, deveu-se à consciência de que todos os intervenientes diretos ou indiretos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças se devem sentir valorizados. Esta colaboração teve impactos positivos também na Educação Ambiental, através da rentabilização dos recursos existentes e da responsabilidade social.

A execução do projeto de envolvimento familiar, com vista à transformação do espaço exterior é o maior exemplo que marcou a intervenção ao longo deste último

período e que contribuiu fortemente para um ambiente de confiança e partilha. Por fim, destaco ainda a abertura da Cozinha de Lama a toda a escola.

Devido ao carácter flexível e imprevisível do currículo na EPE, nem sempre foi possível executar as atividades planeadas, pois no decorrer das atividades pode ser necessário adaptar os objetivos “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Ministério da Educação, 2016, p. 13).

O contexto com o qual tive a oportunidade de contactar era bastante imprevisível, por isso, fez com que tivesse de me desprender destas amarras e me adaptar às exigências que iam surgindo, preocupando-me apenas com o bem-estar emocional e o *feedback* das crianças.

Contudo, apesar da imprevisibilidade, o currículo e as atividades planificadas exigem

um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade. (Ministério da Educação, 2016, p. 13)

Neste sentido, todas as planificações realizadas seguiram mais uma vez os objetivos e os fundamentos das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e de cada uma das Áreas de Conteúdo (Ministério da Educação, 2016). Como prática fundamental da infância, o brincar foi fortemente promovido, neste caso associado ao espaço exterior.

No âmbito de uma observação e atenção pormenorizada do grupo de crianças, destaco as planificações realizadas semanalmente que se focavam nas dificuldades ou nas motivações de uma criança em específico, pondo em prática os indicadores estabelecido pelo Despacho n.º 16034/2010.

Um dos recursos disponíveis na Sala de Atividades era um computador com *touchscreen* e um projetor utilizados por uma das crianças com NSE, fruto dos seus problemas de visão, aspeto este que também foi aproveitado por mim para planificar atividades específicas para a criança.

De maneira a evitar adotar uma postura autoritária, foi necessário adotar a minha postura e a forma como comunicava com as crianças, sobretudo nas horas de arrumar, através da estratégia de colocar cinco riscos no quadro e no quinto risco a Sala deveria estar arrumada. As crianças sentiam-se desafiadas, no bom sentido e respondiam ao pedido como se fosse um jogo.

Deste modo, houve atenção para a “promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos”, através de uma “comunicação com rigor e sentido”, sem esquecer os “processos de auto-regulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52301).

Mais uma vez, a intervenção ficou marcada por vários projetos realizados em conjunto com a família e com a própria instituição, com vista ao bem-estar emocional das crianças, a sua implicação e, sobretudo, ao sucesso do processo de desenvolvimento e aprendizagem, com a promoção de diferentes oportunidades de aprendizagem, sobretudo, o projeto da construção de uma Cozinha de Lama, em conjunto com os pais.

A transformação do espaço exterior assumiu um pilar estrutural da minha prática pedagógica, o que demonstra a minha preocupação para com um espaço que potencia as “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, paus, areia, terra, água, etc.)” (Ministério da Educação, 2016, p. 27).

No final do ano letivo, em colaboração com a educadora cooperante, as Assistentes Operacionais, as famílias, a Associação de Pais e a escola, dei início à construção dos treze Livros de Finalistas, um projeto gratificante por ser uma memória que perdurará nas vidas das crianças e das suas famílias.

O trabalho desenvolvido na EPE revelou a criação de “projetos de trabalho colaborativo na escola” que contribuíram “para a melhoria do desempenho da escola” e, sobretudo que contaram com “a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52302), principalmente no que diz respeito à construção da Cozinha de Lama.

Finalmente, aprofundei mais a questão da Língua Gestual Portuguesa, adaptando-me às crianças com NSE, participando num *Webinnar* de Linguagem

Gestual Portuguesa, promovida por uma academia nacional. Através desta conferência foi possível aprender a própria língua gestual portuguesa, tal como as estratégias para comunicar com pessoas cuja língua materna é a LGP e esbater algumas conceções sobre os conceitos associados ao aparelho auditivo e fonémico.

Neste espectro das crianças com Necessidades de Saúde Especiais, a participação no *5.º Ciclo de Seminários Temáticos em Educação Especial e Inclusiva*, promovido pela ESEV, tornou-se uma mais-valia para a compreensão das potencialidades de uma Escola Inclusiva. Além disso, participei no seminário do Sindicato SPZC, para desenvolver competências proativas sobre as políticas organizacionais da Educação.

Ainda existe um longo caminho a percorrer, mas acredito que me encontro no bom caminho, o caminho que se preocupa com o cuidar e dar asas às crianças.

3. Síntese Global

Enquanto futura docente, a prática reflexiva com base nos Padrões de Desempenho Docente foi uma mais-valia, uma vez que este documento permite “a afirmação de um dispositivo de avaliação justo, confiável e que contribuía efetivamente para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos” (Despacho n.º 16034/2010, p. 52300).

Neste sentido, a análise das práticas educativas assegurou a criação de um ambiente e de uma postura “em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente” (Ministério da Educação, 2016, p. 4).

Cada um destes parâmetros possibilitou a construção de um ensino cada vez mais construtivista, pois, progressivamente, afastei-me dos métodos de ensino tradicionais, marcados pela transmissão de conhecimentos, por parte do docente e o papel passivo da criança na sua aprendizagem. Deste modo, estas puderam ser livres para partilhar e conduzir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Fruto das experiências, considero que a Pedagogia da Escuta deve ser a pedagogia adotada pelas equipas educativas, pois “a criança é observada e escutada e

através desse processo os profissionais aprendem sobre a criança e desenvolvem o seu trabalho ajudando-a a comunicar os seus sentimentos” (Louro, 2013, p. 55).

A PES proporcionou uma chamada de atenção para a postura e os sistemas de comunicação que adotamos na forma como interagimos com as crianças e as equipas educativas. Pessoalmente, destaco o reforço positivo face ao negativo, como forma de motivar as crianças e promover a sua participação ativa e o desenvolvimento do projeto que abriu as portas da escola à comunidade, para a diversificação das oportunidades de aprendizagem e vivências.

Além disso, toda a formação inicial foi benéfica para sair da minha zona de conforto, desconstruir e construir os meus valores, sendo que uma das principais competências desenvolvidas foi a inteligência emocional, ou seja, a capacidade para “lidar com problemas e resolver situações, confrontar assuntos melindrosos e expressar-se de forma apropriada” (Fino, 2011, p. 17) e a receber os imprevistos como uma aprendizagem.

Tendo em conta os princípios enumerados pelo Despacho n.º 16034/2010, tal como os documentos orientadores da EPE e do 1.º CEB, penso que a minha prática educativa demonstrou o cuidado para a reflexão, a atualização dos meus conhecimentos, consoante as questões sociais que pautam a sociedade em que vivemos, de maneira a garantir o bem-estar emocional e a implicação das crianças, através de um trabalho colaborativo com os agentes educativos.

Deixo uma palavra de coragem e força, para todos aqueles que estão a passar por este processo, pois estes momentos passam bem rápido e, um dia, as nossas inquietações e frustrações dão lugar a alegrias e ao afeto que recebemos das crianças e às saudades que esses momentos nos deixam.

**Parte II – Contributos para a Educação Ambiental
na Educação Pré-Escolar: a construção de uma
Cozinha de Lama**

Introdução

Ao longo do meu percurso pessoal e académico, observei a problemática da desvalorização do espaço exterior, tal como a visão redutora associada ao mesmo, isto é, não havia espaço para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens fora das Salas. Além disso, era frequente observar práticas educativas tradicionais associadas à Educação Ambiental, por meio único da valorização da reciclagem, tal como a falta de abordagem à literacia ambiental nos programas orientadores do 1.º CEB e da EPE.

A PES veio suportar esta conceção, tendo em conta as rotinas dos vários grupos de crianças e os frequentes exemplos, por parte da comunidade educativa, onde o contacto com o espaço exterior era feito apenas na hora do recreio, pois o brincar e a utilização do espaço exterior eram vistos como perda de tempo.

Porém, só na prática em EPE, é que o interesse por esta temática se destacou, tendo em conta a prática educativa da educadora cooperante, os princípios da Educação Pré-Escolar e as necessidades das crianças para explorarem e contactarem com o meio que as rodeia.

Para além disso, é irrefutável a necessidade de promover a Educação Ambiental na sociedade atual, tendo em conta a problemática ecológica que se faz sentir, junto de crianças mais novas para, desde cedo, contribuir para a tomada de decisões conscientes face a preservação do meio ambiente. Com efeito, o primeiro passo para respeitar e valorizar o meio ambiente é contactar e conhecer a Natureza, de maneira a criar uma relação afetiva com a mesma.

Deste modo, pretendeu-se estudar os contributos das rotinas estabelecidas na EPE, tendo em conta o contacto com o espaço exterior e a sua valorização para a preservação do meio ambiente, por via da construção e utilização de uma Cozinha de Lama, com a participação dos pais das crianças.

O estudo é apresentado em quatro partes, a primeira diz respeito à revisão da literatura que conta com os esclarecimentos de diferentes autores que se debruçam sobre a temática em questão. De seguida, explicito a metodologia delineada para a realização da investigação, neste caso os objetivos propostos, os participantes e a justificação da sua escolha, os procedimentos de recolha de dados e o processo de análise e tratamento destes. No terceiro capítulo surge a análise realizada após os

questionários e as entrevistas realizadas a uma educadora, a cinco assistentes operacionais e a seis pais. Finalmente, são dadas a conhecer as conclusões retiradas da investigação e que permitiram dar resposta ao problema evidenciado, bem como aos objetivos propostos.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico-Conceptual

1.1. O brincar como garantia do desenvolvimento e aprendizagem da criança

Embora não exista um consenso acerca do conceito de brincar, resultando numa multiplicidade de significados, Neto (2020), justifica que o termo brincar “deriva do latim *brinco*, que derivou de *vinculum* (laço). Assim, brincar significa criar vínculos, ou laços” (p. 37), sendo uma extensão do jogo, isto é, o brincar assume-se como um “jogo exploratório, de ação, espontâneo e livre” (p. 37).

Kishimoto (2010), também compreende o brincar como “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança” e que “dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (p. 1).

Neste sentido, torna-se necessário encarar o brincar como “um impulso da criança” que “satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta naturalmente uma tendência lúdica. O brincar é algo intrínseco à criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança” (Almeida, 1987, cit. por Martins, 2016, pp. 25-26).

Apesar da existência de múltiplos significados associados ao conceito de brincar, este está intimamente relacionado com a componente lúdica, “uma característica fundamental da essência do ser humano que não pode nem deve ser esquecida” (Neto, 2020, p. 52). Com efeito, a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como um direito fundamental da mesma, encontra-se veiculado na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), especialmente no Artigo n.º 31, em que

reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar

livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística. (Nações Unidas, 1990, p. 22, cit. por Borges, 2019, p. 27)

Na verdade, a prática educativa associada ao brincar encontra-se também presente nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016), como sendo uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

Portanto, o ato de brincar não significa “abandonar a criança à sua sorte” (Neto, 2020, p. 53), nem tão pouco deve ser encarado “como forma de a criança estar ocupada ou entretida” (Ministério da Educação, 2016, pp. 10-11), uma vez que é a base de um processo de desenvolvimento e aprendizagem holístico da criança. Para tal, a educadora deve organizar o ambiente educativo, para promover o bem-estar emocional e o envolvimento do grupo de crianças, através “de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Para além disso, a observação deve servir como instrumento de recolha de dados, pois ao “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas” consegue “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”, o que permite “planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). O ato de brincar fornece ao educador “informações valiosas sobre o pensamento, a intensidade e qualidade da experiência, o desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Bento *et al.*, 2019, p. 16).

Moyles (2002, cit. por Borges, 2019), defende que através do brincar, o “educador consegue compreender em que nível de aprendizagem e de desenvolvimento a criança se situa, possibilitando ao adulto organizar o ambiente educativo, para promover as condições necessárias e as situações para novas aprendizagens na criança” (p. 28).

A desvalorização frequente do brincar, em detrimento de atividades dirigidas pela educadora tem implicações ao nível da vida adulta, pois, pesquisas realizadas “com

adultos e com uma metodologia retrospectiva demonstram existir uma relação muito forte entre a infância em que se teve oportunidades de brincar de forma intensa e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta” (Neto, 2020, p. 39).

Sendo assim, “a privação do brincar e do ser ativo na infância pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão”, da mesma forma que podem resultar “em comportamentos negativos ou inadequados (agressividade, tristeza, melancolia, perturbações e desordens mentais, indisciplina), relações sociais entre os pares comprometida” (Neto, 2020, p. 40).

De acordo com a Academia Americana de Pediatria (2018, citada por Neto, 2020), o “brincar não é frívolo: é como o cérebro se constrói, demonstrando-se que o brincar tem efeitos em mudanças a nível molecular, celular e comportamental” (p. 41). Porém, continuamos a verificar a tendência para as regras em deterioramento do brincar livre, ainda que este não possa ser visto “como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, cit. por Silva & Sarmiento, 2017, p. 40).

Não obstante, Neto (2020), afirma que esta prática possibilita à criança “adaptar-se a situações incertas (...) treinar para o inesperado e imprevisível (...), através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais ou construídos) e na relação com os outros” (p. 37). Consequentemente, práticas educativas que desenvolvam o brincar, nos contextos educativos, permitem contrariar as desigualdades que existem entre as crianças, promovidas pelo contexto social e familiar.

Segundo Portugal (2009, cit. por Borges, 2019), no momento de brincar livre “as crianças estão totalmente implicadas na sua atividade, atuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo” e que “a forma entusiástica e concentrada como as crianças se implicam nestas atividades indica o valor altamente desenvolvimental destas experiências” (p. 27).

Novamente, Moyles (2002, cit. por Borges, 2019), destaca os benefícios do brincar na Formação Pessoal e Social das crianças, ao permitir-lhes “desenvolver confiança em si próprias e nas suas capacidades, ajudando-as em situações sociais, nas interações com outras crianças” (p. 28), promovendo atitudes de empatia, autonomia e colaboração para com os pares.

Posto isto, é através do brincar que a criança conhece o mundo que a rodeia, delimita as fronteiras do seu corpo e adquire as habilidades e competências necessárias para dar resposta aos seus dilemas, bem como estabelecer relações sociais, isto porque, “brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (Neto, 2020, p. 43).

Bento *et al.* (2019), afirma que “a educação de infância deve favorecer atitudes positivas relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e à natureza” (p. 12), ao possibilitar “criar e explorar um mundo que elas controlem, superando os seus medos e desenvolvendo novas capacidades que levam ao aumento da sua confiança e resiliência, competências estas que serão muito úteis para que consigam encarar desafios no futuro” (Ginsburg, 2007, cit. por Martins, 2016, p. 26).

Por último, Piaget (1951, cit. por Marques, 2017), apresenta três tipos de brincar, “o brincar prático, o brincar simbólico e o jogo com regras” (p. 21). O primeiro diz respeito ao estágio sensório-motor e exploratório, em que a criança recorre ao brincar individual “limitando-se aos seus próprios movimentos, manipulando as várias partes do seu corpo e manuseando objetos que consegue alcançar (...) explorando assim esses objetos através do brincar” (p. 22).

De seguida, o brincar simbólico, diz respeito ao estágio pré-operatório e é neste estágio que ocorre o jogo do faz-de-conta, o jogo dramático e o jogo da fantasia, em que “as crianças fingem que uma ação ou um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na vida real” (Smith, 2006, p. 26, cit. por Marques, 2017, p. 22), o tipo de brincar mais presente nas brincadeiras, na EPE, onde a criança adquire e imita as regras e as normas do meio social em que se insere. O faz-de-conta, ao longo brincar, demonstra que “a brincadeira não surge apenas como uma forma das crianças se prepararem para o mundo, mas também, para participarem neste” (Ferreira, 2004, p. 84, cit. por Chagas, 2017, p. 56).

Por último, o terceiro tipo de brincar proposto pelo mesmo autor, o jogo com regras, é típico do estágio das operações formais, em que a criança já dá uma importância acrescida às regras e “consiste assim em combinações sensório motoras e/ou intelectuais com determinadas regras transmitidas de geração em geração ou estabelecidas no momento da brincadeira” (Marques, 2017, p. 22).

Silva e Sarmiento (2017), destacam a importância do brincar para o desenvolvimento do “saber-fazer” e um “saber-ser”; ou seja, está a desenvolver

aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (p. 42), onde “todas as dimensões do ser humano estão implicadas nesta tarefa” (Lúcio, 2021, p. 50).

Posto isto, é imprescindível entender o brincar como uma mais-valia para a prática educativa na EPE, pois, segundo Vygotsky (1991, cit. por Marques, 2017), “quando a criança brinca, adquire noções espaciais, desenvolve o seu cérebro para funções como o falar, o andar, o sentir (sentido tátil) e a se relacionar com outras crianças e adultos” (p. 19) e, “desenvolve-se face à autonomia, à linguagem, à motricidade, dado que aquela proporciona-lhe a oportunidade de participar, de interagir com outras crianças e assim resolver situações que favorecem a sua capacidade de resolução” (p. 20).

Logo, “brincar é importante porque o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (Vasconcelos, n.d., cit. por Neto, 2020, p. 42), enquanto promove o desenvolvimento emocional, social, cognitivo, motor e, ainda, na formação e no desenvolvimento da cidadania.

1.2. O brincar no espaço exterior

Piaget (1975, cit. por Rinaldi, 2011) compreende os espaços que rodeiam a criança como uma componente fundamental do processo de desenvolvimento e aprendizagem da mesma, uma vez que é a através “da interação com o meio que o ser humano recolhe a informação, integrando-a e processando-a em função da organização interna que possui e que pode entender-se expressa, através das estruturas de ação, de pensamento e de conceptualização” (p. 23).

No mesmo sentido, Robertson (2014) defende que “ignoring the influence of place when teaching makes your job a lot harder”, principalmente no que diz respeito à Natureza, já que esta inspirou “generations of artists, writers, inventors and scientists to create and innovate” (p. 3).

Deste modo, importa destacar o contacto com o espaço exterior e a Natureza, como um espaço benéfico para o brincar que, infelizmente, “é, muitas vezes, desvalorizado ou pouco reconhecido pelos profissionais, optando-se por manter as crianças durante longos períodos de tempo em salas fechadas e exíguas” (Bilton *et al*, 2017, p. 5).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016), defendem que “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27), onde “surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (Bilton *et al.*, 2017, p. 28).

Segundo Bento (2012), o “carácter dinâmico e imprevisível do espaço exterior, sujeito a constantes mudanças, por força da natureza ou da ação humana”, resulta na “riqueza dificilmente quantificável, fornecendo inúmeras possibilidades de desafios, brincadeiras, aventuras e aprendizagens para as crianças.” (p. 8). Neto (2020), explica que o contacto com a Natureza promove o desenvolvimento da ““máquina” humana sensorial e perceptiva através da estimulação visual, auditiva, tátil, olfativa, etc., mediante o sistema propriocetivo, vestibular e cinestésico, numa conjugação complexa de perceções” (p. 153).

Consequentemente, é necessário contrariar esta tendência ainda visível, em que as crianças estão “privadas de estímulos e oportunidades oferecidas pelo meio natural” (Bilton *et al.*, 2017, p. 5), promovendo o brincar livre na Natureza, pois, de acordo com a American Academy of Pediatrics (2006, cit. por Silva, 2019), “é o mais benéfico para a saúde da criança, contribuindo para o crescimento de um indivíduo ativo e saudável” (p. 5).

Lledó e Domínguez (s.d., cit. por Niebla, 2022), culpam o afastamento das crianças face à natureza pelas “problemáticas de salud mental más comunes en el mundo occidental, como son la ansiedad o la depresión. La cura, para ellas, tiene forma de tribu y espácio en la montaña” (s.p.).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, “a utilização do espaço exterior é benéfica em termos de movimento (correr, trepar, jogar, etc.)” (Marques, 2017, pp. 24-25). Para além disso, promove o desenvolvimento da motricidade fina, pois a “possibilidade de manusear diferentes objetos que exigem cuidados específicos (ferramentas, paus, pedras) contribui para o desenvolvimento (...) da coordenação olho-mão, que mais tarde vão ser importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 6). A exploração do espaço exterior natural, “mobilizando os sentidos e o corpo, facilita o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de mapas mentais, importantes para o raciocínio espacial” (Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento, 2012, pp. 5-6).

Neste sentido, Bilton (2010) e Tovey (2010) (cit. por Bento, 2012) sustentam que, “os espaços naturais colocam desafios às crianças, incentivando-as a mobilizar estratégias de resolução de problemas e de pensamento criativo” (p. 6), com consequências no desenvolvimento cognitivo, através da promoção de “competências de observação, atenção e curiosidade que fomentam a vontade da criança saber, conhecer e descobrir mais”, bem como o “desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente” (Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 6). Também se observam oportunidades de “aprendizagens sustentadas, que iniciam a criança no pensamento matemático e científico” (White, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 6) e a construção do espírito crítico.

Já numa perspetiva direcionada para a Área do Conhecimento do Mundo, o contacto com o espaço exterior natural “possibilita a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens da criança tenham por base a sua experiência (e.g. estados da água, estações do ano, noções de peso, volume e distância)” (Bilton, 2010; Thomas & Harding, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 6).

Bilton *et al.* (2017), reafirma os benefícios do contacto com a natureza para o desenvolvimento socioemocional, por oferecer “diferentes oportunidades de interação e partilha entre as crianças” (p. 87), onde se torna difícil a intervenção e controlo instantâneo, por parte da Educadora, pelo que “a cooperação entre as crianças surge espontaneamente como estratégia para alcançar objetivos comuns” (p. 87). Portanto, “na partilha de momentos de brincar ao ar livre, as crianças tornam-se professoras e aprendizes, “trocando” entre si competências e conhecimentos úteis para a superação dos desafios” (p. 88).

Consequentemente, surgem oportunidades para o desenvolvimento de valores como a empatia e o respeito pelo outro, a entajuda e a compreensão. Para além disso, “a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço” (Bento, 2015, p. 131).

Brincar no espaço exterior natural “traz, ainda, ganhos para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunitário, a estimulação da produção de vitamina D e de serotonina, o desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência do corpo, da coordenação e das comunicações neuronais” (Bilton, 2010; White, 2011, cit. por Bento, 2012, p. 7). Exemplo prático dos inúmeros benefícios da atividade lúdica frequente, em espaços exteriores, traduziu-se no aparecimento das chamadas *Forest Schools*

(Escolas da Floresta), em que a Natureza se assumiu como a Sala de Atividades, com recurso a métodos de exploração livre, sem uma supervisão rígida, por parte do adulto (Neto, 2020).

O aparecimento de instituições cuja prática educativa se foca na exploração do espaço exterior, neste caso a Natureza, despoletou a prática de *outdoor learning*, ou seja, “every type of learning experience which happens outdoors. This could be adventurous activities, environmental education, team challenges, an international expedition or a playground game.” (Robertson, 2014, p. 2).

Resultado do brincar na Natureza surge a exploração dos elementos naturais presentes nesse espaço, como por exemplo, paus, folhas, os próprios animais, entre outros. O modelo *High Scope* (n.d., cit. por Neto, 2017), afirma que é “necessário disponibilizar materiais diversificados, versáteis e não convencionais. Assim sendo, é importante construir espaços em que as crianças possam olhar para os materiais provenientes da natureza e consigam imaginar para além daquilo que vêem” (p. 31).

Os elementos naturais, fruto da Natureza, “apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (Woolley & Lowe, 2013, cit. por Bilton *et al.*, 2017, p. 48), ao contrário dos objetos já fabricados e de plástico, cujas funções já estão pré-definidas. Estes elementos estimulam a criatividade, possibilitando a criação de “novas representações, novas perceções do Mundo”, imprescindíveis para a formação de “indivíduos ativos e sem medos de contactar com o desconhecido, que não tenham medo de procurar, de explorar, de experimentar” (Neto, 2017, p. 32).

Nestes processos de brincadeira, as crianças mobilizam conceitos relacionados com a “ciência, literacia, matemática, entre outras. Através de processos de experimentação e repetição, a criança vai ganhando novas informações sobre os fenómenos” (Bilton *et al.*, 2017, p. 49).

Todavia, preocupações face ao contacto com a Natureza, como o risco e a sujidade não devem ser entraves para a sua exploração, já que “lidar com o risco associa-se a um sentimento de superação de limites, que promove a autoestima e a confiança da criança nas suas competências” (Bilton *et al.*, 2017, p. 51).

A interação e exploração de elementos naturais, presentes no espaço exterior natural, não deve ser totalmente condicionada pela comunidade educativa, pois “ao planear os espaços e os materiais com que as crianças se vão encontrar na sua

experiência escolar esgotam as partes soltas, sem deixar espaço à brincadeira criativa das crianças”, (p. 31), uma prática defendida por Nicholson (1970, cit. por Neto, 2017).

Neto (2020) descreve a necessidade de “criar um equilíbrio entre o trabalho realizado em espaços interiores e exteriores da escola (mais humanizados e naturais), mas também na exploração do espaço exterior à escola (florestas, parques naturais, jardins públicos, etc.)” (p. 162), sendo esta “a receita para o sucesso escolar, para formar crianças e jovens mais saudáveis física e mentalmente” (p. 145), através de atividades significativas para as crianças.

Para além disso, uma abordagem educativa de interação entre o brincar e o ar livre, como foi possível constatar através dos benefícios acima enumerados, possibilita um processo holístico e transversal de desenvolvimento e aprendizagem de competências contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2016).

Posto isto, para assegurar uma perspetiva do brincar como “uma atividade de exploração do seu envolvimento físico e social, procurando sempre que possível descobrir, e repleta de curiosidade de colocar o seu corpo face a situações adversas de risco controlado”, é necessário fomentar “o contacto com a Natureza e a capacidade de confronto com o risco”, de modo a estruturar a “cultura lúdica infantil” (Neto, 2020, p. 43).

1.3. O papel da educadora no brincar e no brincar no espaço exterior

Como se tem vindo a mencionar ao longo do projeto de investigação em questão, a educadora, acompanha as crianças nos seus momentos de brincar no espaço exterior, pelo que, a sua postura ocupa um papel central na questão no brincar na Natureza.

Segundo Portugal e Luís (2016), “a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p. 69), especialmente, no que diz respeito à EPE. Deste modo, “o educador respeita os interesses das crianças, agindo no seu seguimento, disponibilizando materiais, colocando questões, estabelecendo diálogos” (Bilton *et al.*, 2017, p. 113).

Importa refletir sobre as três categorias destacadas por Laevers (1994, cit. por Portugal & Luís, 2016), que garantem o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da

criança, sendo estas categorias as seguintes: i) estimulação; ii) sensibilidade; iii) e, por último, autonomia. A primeira dimensão diz respeito aos meios, às estratégias e às ferramentas que o adulto utiliza para motivar a criança. De seguida, a dimensão da sensibilidade faz alusão “comportamentos do educador que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança” (p. 69), tendo em conta o afeto, a atenção, o encorajamento, o reforço positivo.

Finalmente, na dimensão da autonomia, estão englobados “os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação” (p. 69), demonstrando respeito pelas vontades de experimentação da criança, bem como os julgamentos que produz ao observar o resultado da ação da criança.

Ainda na perspetiva de Laevers e Portugal (2018), o/a educador/a deve prestar uma especial atenção ao bem-estar emocional e à implicação das crianças, ao longo das atividades dirigidas e autodirigidas, como “investimento permanente na avaliação e reflexão sobre as práticas educativas” (Bilton *et al.*, 2017, p. 115).

O bem-estar emocional diz respeito a “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers & Portugal, 2018, p. 18). Enquanto a implicação se refere a “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers, 1994b, cit. por Portugal & Laevers, 2018, p. 24).

Posto isto, importa que a educadora garanta o bem-estar emocional e a implicação das crianças, através de “uma atitude permanente de atenção e observação”, que resultará num “conhecimento sobre a criança que lhe permite perceber as suas atuais competências, o que lhe interessa, o que já sabe, conhece, domina e, de forma consequente, expandir a ação, o pensamento e a comunicação da criança” (Bento *et al.*, 2019, p. 65).

Ainda que as adultas adotem uma postura observadora, ao longo do processo de brincar das crianças, devem mostrar a sua presença através dos *input*, da escolha e da disponibilização de materiais e de um espaço exterior natural promotor de

aprendizagens, com “intervenções, mais interativas e que incluem a promoção de interações entre as crianças” (Neto, 2017, p. 32).

Em concordância com os aspetos mencionados acima, a educadora necessita de observar a criança como um ser “competente, sujeito e agente do processo educativo, detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, aberta ao novo e desconhecido, com uma apetência natural para aprender e ir mais além” (Bento *et al.*, 2019, p. 65).

Torna-se necessário que a comunidade educativa entenda a flexibilidade docente como forma de organizar e gerir os espaços e o ambiente educativo “em função das sugestões, ideias e questões que emergem no brincar das crianças” (Bento *et al.*, 2019, p. 65).

Esta atitude flexível deve repercutir-se na supervisão das brincadeiras no espaço exterior, considerando que “a supervisão do adulto não pode ser tão excessiva e/ou intrusiva que impeça o confronto com desafios, criando-se as condições necessárias para que a criança aprenda a lidar com a possibilidade de falhar num contexto seguro e familiar” (Waller, 2011, cit. por Bento & Portugal, 2016, p. 92). Os adultos deverão garantir o bem-estar emocional das crianças, de maneira que as mesmas possam pedir auxílio sem receio de serem castigadas e, conseqüentemente, evitem uma nova exploração e o contacto com o desconhecido e o risco.

O instrumento de análise e avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, o SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças – proposto por Portugal e Laevers (2018), deve ser uma das ferramentas a ter em conta na observação dos momentos de brincar das crianças, pois possibilita a análise das estratégias utilizadas e implementadas pelas adultas, através do bem-estar emocional e da implicação do grupo.

1.4. Educação Ambiental

Atualmente, vivemos numa sociedade marcada por um crescimento demográfico acentuado, por um desperdício e consumo excessivo, tal como a uma produção em massa para dar resposta às necessidades, cada vez mais desenfreadas da população, que dão origem à poluição ambiental e a “fenómenos como as alterações climáticas, as ameaças à Biodiversidade, o esgotamento de recursos” (Câmara *et. al.*, 2018, p. 7),

entre outros problemas. Para além dos aspetos referidos, “o afastamento de muitas pessoas da sua relação direta do trabalho com a terra”, desencadeou a perda da “consciência da relação de interdependência com a natureza” (Batalha, 2013, p. 16).

Gonçalves *et al.* (2007, cit. por Batalha, 2013), dá conta das consequências negativas do “uso e abuso dos recursos naturais que são nesta altura considerados insustentáveis, com elevados índices de desperdício e o lançar sobre o ambiente dos diversos resíduos resultantes do processo produtivo sem conhecimento do seu impacto ambiental” (p. 16). Paralelamente, cada uma destas ações tem vindo a favorecer a destruição da camada de ozono, o aumento do aquecimento global e a degradação da saúde humana (Almeida, 2002).

Deste modo, não só a nível nacional, mas também a nível internacional formularam-se inúmeros documentos orientadores que fundamentam a necessidade de estratégias educativas direcionadas para a consciencialização ambiental, devido à “necessidade urgente de os sistemas educativos contribuírem decisivamente para a consecução dos objetivos do desenvolvimento sustentável” (Alonso *et al.*, 2011, p. 29)

Este aspeto é visível na Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 47.º, em que todos os contextos educativos devem incluir aspetos como “a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.” (n.º 2, cit. por Simões, 2017, pp. 23-24).

Neste sentido, surgiu o conceito de Educação Ambiental, que consiste no conjunto de experiências que possibilitam estimular “o interesse do indivíduo para participar ativamente no sentido de resolver os problemas ambientais, dentro de um contexto de realidades específicas, estimulando a iniciativa, o senso de responsabilidade e o esforço para construir um futuro melhor” (Vilaça, 2008, p. 683). Esta ciência aprecia a procura de soluções “em função do contexto que caracteriza cada comunidade, região, país ou área continental”, considerando a relação de dependência entre os fatores sociais e naturais (Almeida, 2002, p. 20).

Esta característica da Educação Ambiental resulta do conceito de ambiente, ou seja, o “conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, num prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas” (Câmara *et al.*, 2018, p. 7).

A Educação Ambiental, em idades mais novas, pretende alcançar os seguintes objetivos: i) a consciencialização para as questões ambientais; ii) a aquisição de conhecimentos; iii) a mudança de atitudes; iv) a aquisição de competências para a resolução dos problemas ambientais; v) a capacidade de avaliação das decisões tomadas; vi) e, por último, a participação em projetos que promovem a sustentabilidade (UNESCO, cit. por Almeida, 2002, pp. 23-24).

Como forma de estruturar a literacia ambiental, surge a conceção de desenvolvimento sustentável, ou seja, “aquele que melhora a qualidade da vida do homem na Terra ao mesmo tempo que respeita a capacidade de produção dos ecossistemas nos quais vivemos” (Mikhailova, 2004, p. 26). Importa que, para um desenvolvimento sustentável da sociedade, se considerem três parâmetros, tais como: i) “crescimento e equidade económica”; ii) “conservação de recursos naturais e do meio ambiente”; iii) e, por último, “desenvolvimento social” (Mikhailova, 2004, p. 27).

Apesar da preocupação com o desenvolvimento sustentável, a Educação Ambiental “deve preparar os sujeitos para novas formas de investigação, de modo que apreendam os problemas reais, com o objetivo de lhes dar solução, determinando os meios e as ações adequados numa tentativa de os resolver” (Rodrigues, 2013, p. 25).

Deste modo, a Educação Pré-Escolar, assume-se como o primeiro contexto educativo onde é possível desenvolver atitudes de respeito pelo meio ambiente, uma vez que “as experiências de brincar ao ar livre exercem uma influência positiva no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis” (Bento, 2019, p. 32), promovendo uma ligação mais forte entre a criança e o meio natural que a rodeia.

Por outro lado, Robertson (2014), estabelece a importância de “an emotional and spiritual connection with nature is necessary for children to truly begin to care enough to take the action (...) in restoring the health of our planet” (p. 113), tal como “developing pro-environmental behaviours and attitudes as adults” (p. 116).

No entanto, para atingir os objetivos propostos para a Educação Ambiental, o contacto com a Natureza não pode surgir de forma abstrata, pois, “as crianças precisam de estudar e experimentar a Natureza de forma concreta, descobrindo o seu modo de funcionamento, explorando os seus segredos e criando empatia e vinculação afetiva” (Neto, 2020, p. 153).

Posto isto, considerando

que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza. (Thomas & Harding, 2011; Carson, 2012, cit. por Bento, 2015, p. 131)

Neste sentido, torna-se imprescindível “envolver a criança em experiências que permitam maior consciência, sustentabilidade e a preservação da Natureza, através de hortas e quintas pedagógicas”, pois, estes espaços assumem-se como potenciadores de “conexões emocionais entre a criança e a Natureza e a conquista de conhecimentos fundamentais através do brincar livre e supervisionado, ao fornecer oportunidades de observação, descoberta e experimentação mediante um corpo ativo” (Neto, 2020, p. 160).

Na EPE, os projetos tendem a adotar um carácter local, que se tornam igualmente fundamentais quando comparados a iniciativas globais, isto porque “alguns problemas são globais porque resultam da acumulação de problemas locais” (Almeida, 2002, p. 77). Logo, privilegiar as questões locais “permite não só um conhecimento mais profundo da realidade que rodeia a criança como reforça ainda o seu sentimento de pertença” e “estimula o auto-reconhecimento de que se pode contribuir para melhorar a qualidade ambiental do local onde se vive” (Almeida, 2002, p. 40).

Chawla (1999, cit. por Bento, 2019), refere que “vivências em espaços naturais durante a infância são compreendidas pelos sujeitos como a dimensão mais influente”, na forma como partilham as suas memórias com a família, como encaram as medidas e as organizações ambientais e a sua ação no próprio meio (p. 37). Para que estas vivências se estruturam para a valorização do meio ambiente é necessário conjugar “oportunidades para brincar livremente no exterior, com outras iniciativas mais estruturadas e orientadas pelo adulto, envolvendo as famílias e a comunidade” (Bento, 2019, p. 38).

Para além disso, aspetos como a “regularidade com que acontecem, da qualidade dos espaços que são utilizados e do modo como os interesses e necessidades da criança são explorados e enquadrados nos espaços naturais” (Bento, 2019, p. 38) apresentam consequências no vínculo estabelecido com o meio ambiente.

De acordo com Bilton *et al.* (2017), “podemos considerar que o desenvolvimento sustentável será mais bem alcançado através da promoção de experiências de contacto

precoce com a Natureza” (p. 31), que poderão influenciar o conhecimento que a criança tem sobre o meio natural e a sua maneira de pensar e agir no futuro, com base em atitudes e comportamentos pró-ambientais.

Importa realçar que o brincar em contacto com a natureza, segundo Staempfli (2008, cit. por Coelho *et al.*, 2015), possibilitam “aumentar o interesse e a compreensão da ciência”, pois “as primeiras explorações do ambiente são a base para a posterior compreensão das ciências naturais e promove melhores tomadas de decisão ambientais” (p. 113), importantes para a Sustentabilidade.

Para concluir, é necessário criar “oportunidades para vivenciar momentos de aprendizagem significativos, mobilizadores do corpo e dos sentidos, as experiências de cooperação, cumplicidade e desafio entre pares e a possibilidade para adquirir hábitos saudáveis e de sustentabilidade ambiental”, com base em “uma relação de respeito e proximidade com o espaço” (Bento, 2019, p. 38).

Capítulo 2 – Metodologia

2.1. Orientação do Estudo

A presente investigação tem como finalidade compreender os contributos para a Educação Ambiental na EPE, tendo em conta a utilização do espaço exterior, tal como a construção e utilização de uma Cozinha de Lama, em colaboração com os pais das crianças e a comunidade educativa. Ao longo dos momentos de utilização do espaço, as crianças tiveram a oportunidade de contactar com elementos naturais e materiais reciclados, provenientes do seu seio familiar.

Neste sentido, o primeiro passo foi transformar o espaço exterior da escola, de maneira a desenvolver o brincar no espaço exterior em contacto com a Natureza, promovendo comportamentos positivos face ao meio ambiente que se estendessem não só às crianças, à equipa educativa, mas também, às famílias. De modo a orientar o estudo, foi necessário recolher dados na fase inicial: i) a observação das rotinas e das motivações das crianças durante o estágio; ii) a observação da prática educativa da educadora cooperante, associada ao espaço exterior; iii) observação das potencialidades e limitações do espaço exterior da Escola.

O estudo foi bastante flexível, atendendo às especificidades da EPE e devido ao facto da investigação não se tratar de “um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão”, mas sim “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”, em que “a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Porém, foram delineados objetivos específicos de investigação e intervenção, que orientaram a pesquisa e o trabalho a realizar, como apresento abaixo.

Tabela 1

Organização dos objetivos do estudo

Intervenção	Investigação
Fomentar o brincar no exterior, como prática diária, na Educação Pré-Escolar	Reconhecer a importância do brincar e da exploração livre, no espaço exterior, em contacto com a Natureza, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e para a valorização do meio ambiente (Sustentabilidade)
Promover o envolvimento familiar na vivência do espaço exterior e no despertar da curiosidade das crianças em relação à preservação do ambiente	Refletir acerca da organização e da gestão do espaço exterior, tal como dos materiais e objetos que possui, no contexto de observação e intervenção
Analisar o nível de bem-estar emocional e de implicação das crianças nos momentos de exploração e brincadeira ao ar livre	Caracterizar as perspetivas de pais e mães sobre o potencial educativo na utilização de uma Cozinha de Lama, no Jardim de Infância
	Caracterizar as perspetivas de quatro educadoras sobre o potencial educativo na utilização de uma Cozinha de Lama, no Jardim de Infância

Considerando a articulação entre a investigação, as observações e as intervenções realizadas no contexto de estágio, a abordagem adotou o carácter qualitativo e descritivo. Os dados foram “recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto”, por entender “que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”, sendo que os próprios dados e conclusões serão apresentados em forma de “palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48), bem como “registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198).

Posto isto, o investigador preocupa-se “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49), onde os significados e os pontos de vista dos participantes do estudo são uma parte fundamental do estudo, para o mesmo, pelo que o plano e as etapas definidas na investigação deverão ser flexíveis, de modo a responder aos imprevistos que vão surgindo (Carmo & Ferreira, 2008).

2.2. Participantes no Estudo e Justificação da Escolha

No decorrer da investigação foi necessário adequar os participantes à estrutura das questões investigadas e que, ao mesmo tempo, colaborassem no processo. Considerando o facto do presente estudo ter ocorrido em contexto de estágio, na EPE, tornou-se importante ter em conta toda a comunidade educativa e envolvente do grupo. Deste modo, a educadora cooperante e as assistentes operacionais da Sala de Atividades em questão e não só, o grupo de crianças e as suas famílias foram os elementos essenciais para o decorrer deste processo.

Contudo, é imprescindível mencionar o papel desempenhado pela minha colega do grupo de estágio, fruto do trabalho desenvolvido a pares junto das crianças e das suas famílias, neste caso, o desenvolvimento do projeto de envolvimento familiar que motivou a transformação do espaço exterior da Escola, tal como o fomento da prática do brincar em espaços exteriores e a utilização da Cozinha de Lama.

Indiretamente, as restantes educadoras da escola na qual contactámos com o grupo de crianças e as assistentes operacionais responsáveis pelas outras três Salas de Atividades e, inclusive, as responsáveis pelo prolongamento, também foram contempladas no presente estudo, uma vez que contactaram diretamente com a Cozinha de Lama e, como se poderá observar adiante, fizeram-nos chegar limitações sobre a mesma.

A participação dos pais ao longo da transformação do espaço exterior, enfatizou a necessidade de aprofundar os seus sentimentos e as suas expectativas relativamente ao desenrolar da iniciativa “garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados)” e, assim “haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Por isso, foram entrevistados seis pais.

O grupo de crianças mencionado é constituído por 20 crianças dos 4 aos 7 anos de idade e está inserido num jardim-de-infância do centro de Viseu. Desse grupo faziam parte dez meninos e dez meninas, sendo que cinco crianças possuíam quatro anos, uma criança de cinco anos, treze crianças de seis anos e, uma criança de sete anos.

Convém mencionar que duas crianças pertencentes ao grupo se encontravam ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com medidas seletivas e adicionais, fruto das suas NSE e uma criança aparentava possuir graves perturbações a nível cognitivo e motor.

Tabela 2

Caracterização dos participantes do estudo – Comunidade Educativa

Nome	Sexo	Concelho	Habilitações Académicas	Anos de Serviço
Ed. J.	F	Viseu	Licenciada	39 anos
AO. P.	F	Viseu	Secundário	21 anos
AO. F.	F	Viseu	Secundário	25 anos
AO. H.	F	Viseu	Secundário	18 anos
AO. C.	F	Viseu	Secundário com frequência académica	22 anos
AO. L.	F	Viseu	Secundário	26 anos

Tabela 3

Caracterização dos participantes do estudo – Pais

Nome	Sexo	Idade	Concelho	Habilitações Académicas
F.	F	43 anos	Viseu	Licenciada
D.	F	40 anos	Viseu	Licenciada
R.	F	42 anos	Viseu	Licenciada
P. e J. (casal)	F	41 anos	Viseu	Licenciados
C.	F	43 anos	Viseu	Secundário com frequência académica

2.3. Procedimentos de Recolha de Dados

O principal método de recolha de dados utilizado no estudo foi a observação participante, uma vez que me permitiu recolher o maior número de informações sobre o contexto de estágio e o grupo de crianças, bem como a prática educativa adotada pela educadora. A utilização deste método assenta no pressuposto de que “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador” (Pardal & Lopes, 2011, p. 71) e resulta da necessidade “de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 122).

A par da observação participante surgiu o diário de bordo, um instrumento onde registei diariamente aspetos convenientes à investigação, assim como registos fotográficos, ao longo do período de estágio, isto é, de setembro a junho.

Através das observações realizadas, consegui compreender os elevados níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, cada vez que nos dirigíamos ao espaço exterior, fosse para os momentos de brincar, como nos momentos de exploração da horta ou das atividades dirigidas pelas adultas. Para além disso, a educadora utilizava bastante os elementos naturais do espaço exterior da escola, neste caso as bolotas, para a abordagem às operações aritméticas na Sala, evitando a separação entre os dois espaços.

Além da utilização da observação participante, foram aplicados questionários às famílias das crianças, de modo a recolher informações gerais e para compreender quais seriam os pais dispostos a colaborar nas entrevistas a realizar posteriormente. Segundo Pardal e Lopes (2011), o questionário apresenta algumas vantagens como a garantia do “anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas; (...) não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito” (p. 74).

Os questionários possuem limitações, tais como as lacunas das informações recolhidas, isto porque, enquanto permite ao investigador abranger um maior número de pessoas, em comparação às entrevistas, não permite a recolha de testemunhos sustentados, assim como

não é aplicável a analfabetos (...); por outro lado, o inquirido pode ler todas as questões antes de responder (...) perturbando a informação. Além disso, o seu

uso só é viável em universos razoavelmente homogêneos. Para concluir, refira-se ainda serem frequentes os atrasos na devolução. (Pardal & Lopes, 2011, p. 74)

Por outro lado, a entrevista “possibilita a obtenção de uma informação mais rica; paralelamente, não exige um informante alfabetizado” e, tendo em conta que se seguiu o molde semiestruturado, estas foram “inteiramente livres e abertas – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal” sem “um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*.” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 85-87).

O guião da entrevista construído anteriormente, que se encontra nos anexos, teve em conta as questões incluídas no questionário aplicado às famílias, com o propósito de aprofundar as conceções dos participantes acerca do contacto com a Natureza e o contributo do brincar em espaços livres para a Educação Ambiental, na EPE.

Este continha “perguntas guia, suficientemente abertas” que foram “lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade”, de maneira a “que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87). Os participantes puderam acrescentar qualquer informação que pensassem ser relevante.

Considerando o propósito das entrevistas, foi necessário cumprir os objetivos específicos da mesma, neste caso, no momento de abertura da entrevista: i) apresentar a entrevistadora; ii) enquadrar o contexto da entrevista; iii) explicitar a finalidade da entrevista; iv) esclarecer o modo como foram registadas as respostas dadas (áudio); v) assegurar a confidencialidade das respostas; vi) solicitar a colaboração dos entrevistados para a entrevista; vii) e, por último, pedir autorização para a gravação da entrevista.

Com efeito, no geral, as entrevistas realizadas permitiram caracterizar e compreender a forma como os intervenientes observaram e receberam as transformações realizada, bem como as suas perceções sobre o potencial educativo da construção e utilização de uma Cozinha de Lama em termos da consciencialização ambiental.

2.4. Processo de Análise e Tratamento de Dados

Finalizada a etapa da recolha de dados, através dos questionários aplicados às famílias do grupo de crianças, as entrevistas realizadas aos participantes, tal como as várias observações aos níveis de bem-estar emocional e implicação demonstrados pelas crianças, nos vários momentos de utilização da Cozinha de Lama, procedemos à fase da análise e interpretação dos dados recolhidos.

Segundo Gil (2008), “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas” (p. 156), sendo que as inferências e as generalizações são subjetivas, dependendo dos conhecimentos prévios e das experiências da investigadora.

Para tal, após a transcrição das entrevistas, de maneira a organizar as informações obtidas e a fim de dar resposta aos objetivos estruturados no início da investigação, a interpretação dos dados foi processada de acordo com a Análise de Conteúdo. Bardin (2016) apresenta a Análise de Conteúdo como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” (p. 42).

Com feito, as entrevistas foram submetidas a uma inspeção tendo em conta as três etapas da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2016). Considerando a primeira fase, como a fase da pré-análise, responsável por “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (p. 125), foi realizada a leitura geral das transcrições, de maneira a organizar as primeiras conceções sobre os testemunhos.

De seguida, na fase da exploração do material, através de um olhar atento, a informação presente nas entrevistas foi codificada e categorizada, nomeadamente o que diz respeito aos nomes dos entrevistados e a informação presente nas entrevistas, pelo que os testemunhos foram alvo de “uma operação de decomposição em unidades de sentido das transcrições” (Fortin, 2000, p. 308), tendo em conta os temas trabalhados na investigação. Por último, já na fase final da análise das entrevistas e dos dados obtidos, estes foram tratados de maneira a serem construídas inferências e generalizações válidas que permitiram responder ao estudo.

Capítulo 3 – Apresentação e Discussão dos Resultados

No presente tópico, foi abordado todo o processo de ação em torno do espaço exterior, assim como o projeto de construção e utilização da Cozinha de Lama e os seus contributos para a valorização e consciência ambiental das crianças, da equipa educativa e das famílias.

3.1. Transformação do Espaço Exterior

Após os momentos de observação e intervenção junto das crianças, foi possível compreender que os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação eram superiores quando estas se encontravam no espaço exterior, em comparação à Sala de Atividades. Um dos aspetos que promovia a alegria e a tranquilidade das crianças no espaço exterior era, sem dúvida, o facto de ser um espaço amplo, o que lhes permitia correr, saltar e desenvolver atividades que não eram possíveis na Sala.

A educadora cooperante motivava as crianças a brincarem livremente no espaço exterior, tal como a cuidarem da horta e, inclusive, a fazerem uso dos elementos naturais para as suas brincadeiras e para as atividades dirigidas pelas adultas, na Sala de Atividades. Sendo assim, a sua prática educativa entendia os dois espaços como complementares, evitando uma separação entre ambos e as atividades realizadas em cada um.

Porém, apesar deste ser o espaço predileto das crianças, para se expressar e dar asas à imaginação, este não era alvo da manutenção, da atenção e da reflexão necessárias, principalmente por parte da direção da escola.

Com efeito, através da análise da Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: *Go-Exterior* (Bento, 2020), foi possível compreender que o espaço exterior possuía limitações, como a inexistência de materiais, sendo que os poucos materiais disponíveis já se encontram estragados e, por isso, inutilizáveis. Apesar da Escola estar separada de uma mata por uma grade, esta também não é utilizada por ser de propriedade privada. Nas imagens seguintes é possível dar conta do espaço onde as crianças brincavam e a falta de materiais e estruturas apelativas.

Figura 1

Espaço exterior dedicado às brincadeiras das crianças



Figura 2

Espaço exterior dedicado às brincadeiras das crianças



Assim, os parâmetros sobre os quais refleti foram os seguintes: i) a aparência global e a identidade; ii) a dimensão; iii) a acessibilidade; iv) a manutenção e segurança; v) as oportunidades de ação; vi) o estilo do adulto; vii) e, por último, as rotinas. Importa realçar que me foquei essencialmente no espaço no qual as crianças brincavam, neste caso uma rampa de cimento, que dá acesso à parte traseira do refeitório.

Em cada um destes aspetos presentes no *Go-Exterior* (Bento, 2020), existe uma grelha onde se deve colocar a avaliação respetiva, de 0 a 2 valores para, no fim, somar esses valores e dividir pela cotação presente na grelha. De seguida, “a partir do cálculo

da pontuação percentual obtida em cada categoria pode ser obtido um valor médio das categorias em análise”, que permite “proceder à caracterização geral do espaço” (Bento, 2020, p. 23).

Com efeito, “se a pontuação média global for superior a 50% podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior”, no entanto, “se a pontuação média for igual ou inferior a 50%, assume-se que o espaço apresenta condições inadequadas para a promoção do brincar ao ar livre, carecendo de intervenções de melhoria significativas para a criação de estímulos ricos e diversificados” (Bento, 2020, p. 23).

A apreciação global do espaço exterior, resultado da pontuação atingida, encontrava-se entre os 0% e os 50%, o que demonstrava uma clara necessidade de intervir no mesmo e potenciar os seus benefícios. O aspeto que beneficiou de uma maior pontuação prende-se com o estilo do adulto e as rotinas, pois, como já referido anteriormente, a educadora cooperante esforçou-se não só para manter uma relação positiva entre as crianças e o meio que as rodeia, como também fomentou a sua autonomia na tomada e partilha de decisões.

A aplicação deste instrumento de reflexão, para além de possibilitar refletir sobre as necessidades e carências dos espaços, potenciou a criação de estratégias de intervenção para “an outdoor space which truly meets the needs of the children who play there. It is about providing a place that benefits their health and well-being” (Robertson, 2014, p. 14).

Em conjunto com a educadora cooperante e, após identificarmos as limitações do espaço em questão, decidimos dar início a um projeto de envolvimento familiar que se estendeu pelo ano letivo, cujo objetivo foi a transformação do espaço exterior, dando-lhe vida e criando mais oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, uma vez considerados os aspetos mencionados ao longo do tópico da Revisão da Literatura.

Nos momentos de reflexão e conversa com a educadora, mostrámos o desejo de recorrer a uma Cozinha de Lama, devido à observação do gosto por brincar ao fazer-de-conta na confeção de bolos e cozinhados com terra, as bolotas provenientes das árvores da mata e baldes, como é possível observar nas seguintes imagens.

Figura 3

Momentos de brincar ao faz-de-conta: cozinhados



Figura 4

Momentos de brincar ao faz-de-conta: o Restaurante do T.



Figura 5

Momentos de brincar ao faz-de-conta: uma sopa de legumes



Com o intuito de apoiar as brincadeiras na Cozinha, surgiu a ideia de um espaço de jardinagem e de convívio, tal como a preservação da horta pedagógica. A ideia foi bem recebida pela educadora que se encontrava motivada para materializar a Cozinha de Lama.

Como se trata de um projeto complexo, onde foram necessários diferentes materiais, estruturas e objetos, não quisemos deixar os pais de parte, evitando a falta de compreensão, por parte dos mesmos e possíveis dúvidas e receios que nos pudessem chegar. Para além disso, visto que precisámos de diversos materiais e de mão-de-obra para construir a estrutura, decidimos fazer uso dos recursos do meio envolvente, promovendo o trabalho colaborativo em torno da responsabilidade social para preservar o meio ambiente.

3.1.1. Preparação e Construção da Cozinha de Lama

Assim, foi realizada uma reunião de pais para lhes dar a conhecer o nosso trabalho ao longo das intervenções, tal como a finalidade do projeto para o qual foram convidados, criando um espaço favorável à partilha de dúvidas, receios e de críticas construtivas. Através de um *Powerpoint*, demos a conhecer o trabalho desenvolvido junto das crianças, bem como as nossas expectativas acerca do projeto da Cozinha de Lama.

Mais uma vez, o apoio dos pais foi extraordinário, contando com a presença de 11 pais, ou seja, mais de metade, o que considerei ser um excelente ponto de partida.

Convém destacar que os pais mostraram-se bastante atentos e envolvidos ao receber o projeto, prontificando-se a arranjar os materiais necessários e a dirigir-se à escola, inclusive aos fim-de-semana, para ajudar a transformar o espaço exterior.

Um aspeto que gostaria de destacar foi a presença de 2 pais, do sexo masculino, na reunião, demonstrando que não é só uma obrigação das mães estarem presentes na educação dos filhos, sendo que um desses pais tornou-se uma peça fundamental do projeto, devido à sua profissão que lhe permitiu arranjar diferentes materiais reutilizáveis.

No que diz respeito ao projeto, a instituição escolar mostrou-se surpreendida e com expectativas positivas face à transformação do espaço em questão, apesar de apenas a educadora cooperante facilitar a sua execução. Ainda que a mensagem tenha sido expandida a todas as Salas de Atividades e a todas as Educadoras e Professoras, a sua participação não foi notória.

Os pais passaram a ver-nos como parte constituinte da Sala e do processo de desenvolvimento e crescimento dos filhos, prova disso foram os testemunhos sobre o grupo do *WhatsApp*, uma ferramenta para manter o contacto imediato e frequente sobre o quotidiano dos filhos, com fotografias.

Em relação à construção e decoração da Cozinha de Lama, esta segue normalmente os passos de uma cozinha normal, que “inclui elementos da área interior da casa, que é enormemente enriquecida pelo facto especial de estar na rua” (White, 2014, p. 6, cit. por Carvalho & Figueiredo, 2017, p. 192). Neste sentido, foi feito um apelo aos pais para a doação de objetos e materiais que já não fossem usados, de modo a serem significativos para as próprias crianças e sustentáveis.

Além disso, os materiais indispensáveis já se encontram no próprio espaço exterior, tal como o “solo, água, folhas, flores, ervas, bugalhos, bolotas, ouriços de castanhas, paus, rochas” (Carvalho & Figueiredo, 2017, p. 193), pelo que não era necessário gastar dinheiro para comprar algo, mas sim encontrar as soluções adequadas que permitissem fazer um uso correto dos materiais.

Com efeito, a Cozinha de Lama, tal como a reanimação do espaço exterior contou com o forte apoio dos pais das crianças, que participaram não só na montagem e construção da mesma, como na arrecadação de materiais e objetos com os quais as crianças pudessem explorar novos horizontes e dar asas à sua criatividade.

Este aspeto possibilitou o reforço da ideia do desenvolvimento sustentável e a ideia de reutilizar os materiais que dispomos, o alicerce da Educação Ambiental e o principal objetivo a concretizar junto das crianças. As seguintes imagens dão conta dos momentos em que os pais e as famílias se dirigiram ao espaço escolar e, com o apoio de ferramentas pessoais, concretizaram a construção da Cozinha de Lama, bem como o resultado desse momento.

Figura 6

Construção da Cozinha de Lama em conjunto com os pais

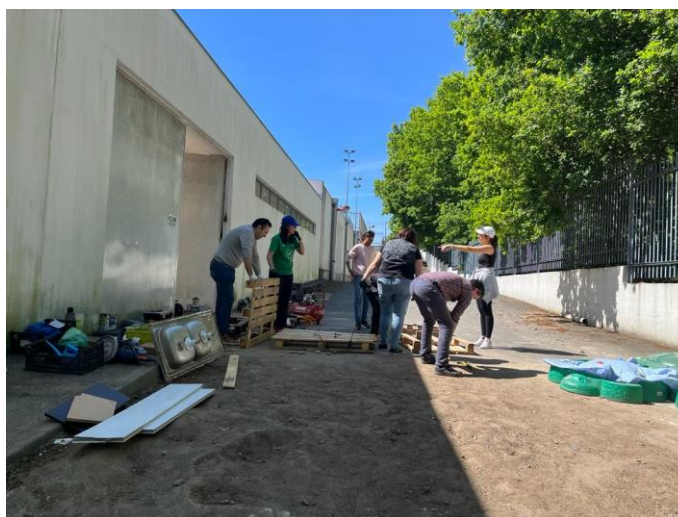


Figura 7

O processo de construção da Cozinha de Lama



Figura 8

Resultado da construção da Cozinha de Lama: o projeto dos pais



Figura 9

Resultado da organização da Cozinha de Lama: o projeto da equipa educativa



Por último, o facto de apelarmos à participação de todos os pais das crianças do grupo, com o qual contactámos ao longo do estágio, promoveu a consciencialização para a responsabilidade social em cuidar do Planeta Terra e, sobretudo, para a gestão dos recursos naturais e a reutilização dos materiais, possibilitando-nos dar continuidade aos valores construídos quer na escola, quer no seio familiar de cada criança.

3.1.2. Horta pedagógica

Como referido anteriormente, apresentámos a ideia de um pequeno canto dedicado à jardinagem, que pudesse servir de apoio à criatividade das crianças nas suas produções artísticas, na Cozinha de Lama e que, ao mesmo tempo, permitisse um maior conhecimento acerca da Natureza. Para tal, o grupo reutilizou e pintou os pneus que já se encontravam no espaço, como forma de dar vida e cor ao espaço em redor da Cozinha e, a pares, ficaram responsáveis por plantar, regar e cuidar da sua planta, promovendo momentos de colaboração, responsabilidade e autonomia.

As seguintes imagens demonstram o momento de intervenção em que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com as técnicas de plantação e semeio de diferentes espécies. Para tal, o apoio das assistentes operacionais da Sala e da educadora cooperante foram essenciais para que as crianças se apropriassem dessas técnicas.

Figura 10

Dar vida ao espaço exterior: decoração dos vasos (reutilização de pneus)



Figura 11

Hora de preparar a terra para as sementes



Figura 12

Regar para as sementes crescerem



Simultaneamente, o espaço agrícola já existente na escola encontrava-se ao abandono e só a educadora cooperante tratava da mesma, como se pode ver na imagem abaixo. Aos poucos, fomos promovendo o seu cuidado e a sua utilização frequente, através da plantação de diferentes árvores e legumes.

Figura 13

O antes da horta pedagógica



Para isso, contamos com a participação especial de um pai pertencente à *GIPS* – Unidade de Emergência de Proteção e Socorro – que alertou as crianças para a necessidade de preservar o meio ambiente, exemplificando com a plantação de uma árvore, como uma etapa bastante importante para a florestação e oxigenação do Planeta. Mais tarde, o mesmo pai plantou um alecrim na horta, com as crianças.

Figura 14

O pai da L. trouxe um pé de alecrim para plantar na escola



Figura 15

Momento de plantação do alecrim



Considerando a motivação das crianças e a aproximação do Dia da Árvore, o grupo de estágio levou uma macieira para que as crianças pudessem plantar, confiando-lhes a tarefa de cuidarem da árvore que seria da Sala. Relativamente à escolha da árvore, o grupo de estágio teve em conta os gostos das crianças, no que diz respeito à fruta preferida do grupo, através da estratégia de contagem e interpretação dos dados. De seguida, aproveitando o desejo de contribuir para horta agrícola, a equipa educativa reuniu-se para comprar alguns legumes, como nabos, alfaces, alhos-franceses, tomates, entre outros.

Estes momentos contaram com a participação de um avô de uma das crianças que, para além de se ter voluntariado para apoiar as adultas da Sala, também possuía conhecimentos acerca das técnicas de plantação, de semeio e de rega, facultando algumas dicas às crianças, sobre como cuidar dos legumes.

Figura 16

Momento de plantar a árvore da Sala



Figura 17

Dar vida à horta pedagógica: legumes à mistura!



Figura 18

Atentos à explicação do avô do V.



Figura 19

Mãos à obra para uma horta mais verde



Por último, fruto das confidências que as crianças iam fazendo no seio familiar, a participação dos pais foi-se tornando mais ativa e com diversos contributos, sendo que também foi fornecido à Sala uma japoneira e uma oliveira para plantarmos na horta, como se vê nas imagens abaixo.

Figura 20

Plantar e regar uma japoneira



Figura 21

O depois de uma horta pedagógica valorizada



Figura 22

O depois de uma horta pedagógica cuidada

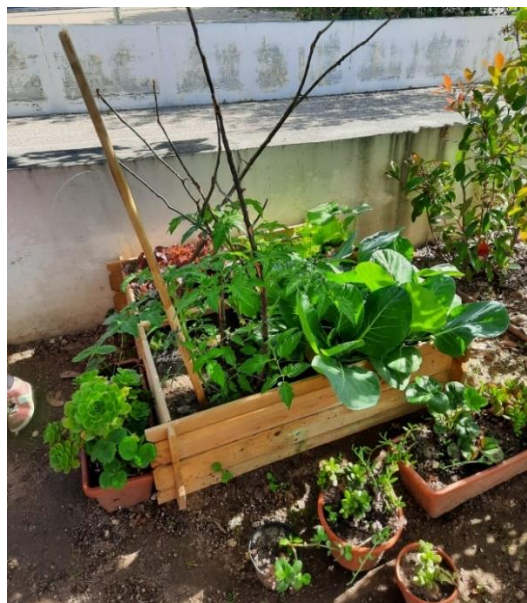


Figura 23

Momentos de alegria vividos na horta pedagógica



3.2. O Brincar no Espaço Exterior: Cozinha de Lama e os seus Contributos para a Educação Ambiental

Segundo Bento e Dias (2016), “a cozinha de lama, enquanto área de interesse nos espaços exteriores, assume-se como palco de muitas aprendizagens ao ar livre, evidenciando as inúmeras potencialidades dos elementos naturais”, devido à sua “flexibilidade e simplicidade” (p. 183). Além disso, caracterizam-na como “um espaço potenciador de momentos de partilha, diálogo, cooperação e negociação, proporcionando experiências de interação ricas, tanto entre crianças como com os adultos”, onde os intervenientes são confrontados com “manifestações da natureza ou por obstáculos inesperados, que suscitam colaboração entre pares, partilha de ideias e definição de estratégias conjuntas, com vista a alcançar os objetivos desejados”, através de um “pensamento criativo e divergente” (pp. 186-187).

No período letivo que antecedeu a Páscoa, tendo em conta a preparação da construção da Cozinha, de maneira a abordar a Páscoa e evitar uma comemoração cristã, as crianças tiveram a oportunidade de realizar um percurso sensorial adaptado à história “Vamos à caça do urso!” de Michael Rosen.

Tendo em conta o desenrolar da história, as crianças contaram com a exploração de elementos naturais e o contacto com a natureza. Neste percurso foram utilizados elementos naturais como a água, a terra, folhas e relva e, para além do mais, foi realizado no espaço exterior. Ao longo dos momentos, as crianças realizaram misturas da água com a terra, as folhas e a relva, contribuindo para a apropriação das características destes materiais. Nas seguintes imagens é possível dar conta do momento mencionado.

Figura 24

Sentir as texturas dos elementos naturais



Figura 25

Sentir as texturas do meio ambiente



Figura 26

Alegria e texturas: sentir, cheirar e observar



Terminada a construção da Cozinha de Lama, o grupo de estágio passou a dedicar, quanto possível, cerca de uma a duas horas por dia, para os momentos de brincadeira livre no espaço, já que “estes momentos possuem um grande potencial para a aprendizagem, permitindo à criança reunir um conjunto de conhecimentos implícitos e sensoriais, que sustentarão aquisições futuras” (Bento & Dias, 2017, p. 188).

As crianças correspondiam prontamente aos desafios que lhes colocava quando lhes dava a oportunidade de participarem nas decisões e na organização das rotinas do dia. Este acordo teve como motivação principal a utilização do novo espaço, já que nos faziam chegar vários pedidos para aí brincarem. Assim, no momento do acolhimento, dava a conhecer o plano de atividades do dia, questionando o grupo acerca do momento que ficaria destinado para brincar no espaço exterior.

Porém, uma vez que o próprio espaço escolar e o espaço envolvente não oferecem a possibilidade de recolher elementos naturais para além de folhas, terra e água, as adultas prontificaram-se a recolher diferentes tipos de elementos naturais (pétalas de flores, paus, pedras, entre outros), a fim de incentivar à criatividade e à sensibilidade estética das crianças, bem como a ideia de reutilização dos materiais, dos objetos e dos elementos naturais.

A introdução à Cozinha de Lama foi realizada através dos vários materiais e objetos que as famílias iam trazendo, de maneira a compor e a decorar o espaço. Inicialmente, a mesma foi apresentada às crianças como um espaço de brincadeira livre, em que as adultas, sobretudo a educadora cooperante, serviram de exemplo para as atividades autodirigidas e para os modos de organização e gestão do espaço.

No entanto, resultado do primeiro contacto com a utilização da Cozinha, o brincar foi bastante condicionado, pelo que se tornou frequente ver vários pedidos das crianças a serem negados, como por exemplo o desejo de se servirem da terra existente para misturar com a água e criar a lama. Ainda assim, a educadora cooperante adotou uma postura de entusiasmo devido às suas convivências com o meio rural e as suas memórias de infância em que brincava com terra.

Relativamente ao grupo de crianças, os níveis de bem-estar emocional e de implicação tornaram-se elevados ao longo do tempo, visíveis nos pedidos constantes para utilizar o espaço, bem como a autoestima observada ao longo das transferências de conteúdos e de substâncias, como a água e a terra, que demonstravam a concentração e o desejo em ultrapassarem as suas capacidades e saírem da sua zona de conforto.

As crianças recorriam a nós apenas para dar conta das suas produções artísticas, isto é, os cozinhados realizados com os elementos naturais e transmitiam comentários tais como *“Isto é uma sopa de feijão!”* (A., 4 anos), *“Este é o nosso restaurante!”* (C., 5 anos), *“Queres um bolo?”* (T., 4 anos). A seguinte imagem traduz a alegria sentida pelas crianças ao longo dos momentos de brincadeira no espaço criado.

Figura 27

Um verdadeiro Chef de cozinha



Figura 28

Tentativas para uma sopa de feijão – transferências de conteúdos



As produções artísticas só se tornaram possíveis graças à disponibilização de diferentes materiais, por parte das adultas da Sala que, através de diferentes texturas, cores e cheiros, possibilitaram “aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2016, p.12).

Figura 29

Preparações para a sopa de legumes



Figura 30

Servir a sopa de legumes



Figura 31

Hora do lanche: convívios



Figura 32

Sobremesas artísticas



Figura 33

Hora das limpezas



Com efeito, estavam reunidas as condições para estimular a preservação do meio ambiente, no sentido da Educação Ambiental, bem como o desenvolvimento sustentável. O primeiro aspeto que permite comprovar esta afirmação é o facto de se ter criado uma rotina e o hábito de recorrer apenas a materiais reutilizáveis, isto é, trazidos pelas crianças de casa ou disponibilizados pelas adultas, que evitaram o desperdício e o consumismo, através da compra excessiva de materiais e brinquedos que comprometessem as capacidades de imaginação e criatividade das crianças.

O benefício da reutilização de materiais atingiu o seu auge quando as crianças começaram a perceber que os mesmos provinham das suas casas, o que possibilitou a empatia em relação ao espaço. Além disso, muitos dos legumes e dos alimentos observados nas imagens faziam parte da horta pedagógica, quando os alimentos já não se encontravam em condições para comer, por mordidas de bichos.

A promoção de tempos de qualidade no espaço, sem interrupções, resultou na existência de tempo para a brincadeira e, sobretudo, para os momentos de arrumação e limpeza do espaço, por parte das crianças, com o apoio das adultas. Assim sendo, as crianças desenvolveram o espírito de cuidado e de responsabilização social por um espaço que era seu.

A criação de um espaço destinado ao brincar livre em contacto com o meio ambiente, permitiu contrariar a tendência da perda da proximidade à Natureza que muitas crianças têm vindo a presenciar, como é o caso do grupo em questão, isto

porque, as mesmas vivem no centro da cidade e em apartamentos que, por vezes, nem têm acesso imediato a um espaço verde.

Compreendendo que não podemos respeitar, nem cuidar daquilo que desconhecemos e com o qual não mantemos uma relação próxima, a Cozinha de Lama veio aproximar as crianças dos cheiros, das texturas e das cores da Natureza. O conhecimento da Natureza associado à Cozinha de Lama prende-se ao facto de serem aprendizagens significativas, autónomas e ativas, por meio do brincar e rompendo com os métodos tradicionais e repetitivos de como cuidar do Planeta Terra.

A Cozinha de Lama foi pensada para reaproveitar a água das chuvas, porém, a mesma foi construída numa época onde a precipitação pouco ocorreu. Então, o uso de água era feito através de uma torneira da escola que se encontrava junto à Cozinha. Deste modo, embora a gestão da água tenha sido uma limitação, a preocupação principal das adultas foi incutir nas crianças o respeito pela água, sendo distribuídas apenas duas grandes bacias de água que deveriam servir todas as brincadeiras das crianças, forçando-as a saber organizar e gerir o seu uso. Lentamente, as crianças começaram a chamar os colegas à atenção quando observavam práticas de desperdício da água.

Por outro lado, o meio onde as crianças brincavam e usufruíam da Cozinha de Lama beneficiava de uma forte exposição solar e, conseqüentemente, da luz natural. Assim, por longos períodos do dia, as luzes da Sala de Atividades permaneciam apagadas, bem como os dispositivos eletrónicos, um aspeto que foi incutido nas crianças, com advertências para apagarem as luzes cada vez que se dirigiam à Sala.

Resumindo, a importância da Construção da Cozinha de Lama não se verifica imediatamente nos resultados, mas sim no processo e na construção de aprendizagens, de conhecimentos e valores que foram sendo construídos, em grande parte tendo em conta os exemplos e a postura das adultas da Sala.

3.2.1. Análise dos Questionários aplicados às Famílias

Para efeitos de análise e descrição dos dados, tomam-se como referência os dezoito questionários respondidos, um por casal, dentro de um espectro de vinte questionários aplicados. O questionário tinha como objetivo recolher dados que me

possibilitassem inferir sobre os pais que poderiam ser entrevistados e a informação a aprofundar.

Deste modo, após a introdução dos dados na plataforma Microsoft Office Excel, apresentam-se agora os resultados, de acordo com os gráficos e as tabelas de frequência obtidas.

Caracterização dos participantes

Através das duas primeiras questões pretendíamos obter uma visão acerca dos participantes e as características relativas à idade das crianças. Como mostram as tabelas de frequência absoluta observadas abaixo, a maioria das respostas foram dadas pelas Mães das crianças e destaco a predominância de crianças finalistas, ou seja, com 6 anos de idade.

Tabela 4

Frequência absoluta das respostas à primeira questão do questionário

1 – Quem preencheu o questionário?	Frequência absoluta
Mãe	14
Pai	1
Ambos	3
Outro/a	0
Total	18

Tabela 5

Frequência absoluta das respostas à segunda questão do questionário

2 – Idade da criança	Frequência absoluta
4 anos	5
5 anos	1
6 anos	12
7 anos	0
Total	18

Caracterização das percepções dos pais e famílias acerca do brincar em contacto com a Natureza e da Educação Ambiental

Neste tópico, foram recolhidas informações que nos permitiram contextualizar e compreender as conceções das famílias em relação ao brincar em contacto com a Natureza e da promoção da Educação Ambiental não só em contexto familiar, mas também, em contexto da EPE.

Tabela 6*Frequência absoluta das respostas à terceira questão do questionário*

3 – Costuma passear ou brincar com a/o sua/seu filha/o em espaços exteriores ao ar livre e em contacto com a Natureza?	Frequência absoluta
Muito raramente	1
Uma a três vezes por ano	0
Uma a três vezes por trimestre	0
Uma a três vezes por mês	4
Uma vez por semana	10
Outra	3
Total	18

Tabela 7*Frequência absoluta das respostas à quarta questão do questionário*

4 – Qual a importância que atribui ao contacto da/o sua/o filha/o com espaços exteriores ao ar livre e em contacto com a Natureza?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	0
Indiferente	0
Importante	5
Muito importante	13
Total	18

Tabela 8*Frequência absoluta das respostas à quinta questão do questionário*

5 – Qual a importância que atribui ao brincar em espaços exteriores na Educação Pré-Escolar?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	0
Indiferente	0
Importante	4
Muito importante	14
Total	18

Tabela 9*Frequência absoluta das respostas à sexta questão do questionário*

6 – Qual a importância que atribui ao brincar em contacto com a Natureza na Educação Pré-Escolar?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	1
Indiferente	0
Importante	4
Muito importante	13
Total	18

Considerando as respostas dadas, o contacto com a Natureza, tal como o brincar em espaços exteriores surge como uma preocupação dos mesmos, que tentam deslocar-se regularmente para espaços verdes. Sendo assim, a larga maioria dos pais, esperam que essa seja uma prática igualmente recorrente na Educação Pré-Escolar e nas rotinas das crianças, à exceção de um pai que não se mostrou favorável ao contacto com a Natureza na EPE. Concluindo, as concepções acerca do contacto entre as crianças e a Natureza são bastante positivas.

Tabela 10

Frequência absoluta das respostas à sétima questão do questionário

7 – Qual a importância que atribui a práticas de Educação Ambiental no Jardim de Infância?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	0
Indiferente	0
Importante	4
Muito importante	14
Total	18

Tendo em conta a informação acima recolhida sobre a perspetiva dos pais e famílias acerca do brincar em espaços exteriores e o contacto com a Natureza, seria de esperar que os mesmos demonstrassem a preocupação de preservar o meio ambiente. A distribuição dos dados evidenciada na *Tabela 7* evidenciam que a maioria dos pais considera fundamental recorrer a práticas de consciencialização ambiental no Jardim de Infância.

O processo de construção e utilização da Cozinha de Lama

Na terceira parte do questionário, as famílias foram questionadas acerca da sua experiência no projeto de construção da Cozinha de Lama, no Jardim de Infância, tal como o impacto desta para a Educação Ambiental e a valorização do meio ambiente.

Tabela 11

Frequência absoluta das respostas à oitava questão do questionário

8 – Como avalia a sua participação na construção da Cozinha de Lama?	Frequência absoluta
Não participei	4
Participei pouco	5
Participei razoavelmente	3
Participei muito	0
Participei em todas as etapas	4
Outra	2
Total	18

Observando a tabela apresentada acima, as respostas referentes à participação dos pais na construção da Cozinha de Lama dispersaram bastante, tendo em conta a disponibilidade dos pais para a execução do projeto. Convém mencionar que os pais e as famílias, ainda que não participassem diretamente na construção, podiam doar materiais e objetos que já não utilizassem, uma vez que nem todos os horários eram compatíveis.

Porém, o número de pais que não participaram efetivamente no projeto é bem menor do que a junção daqueles que participaram, à sua maneira, sendo que a variável *Outra* foi selecionada por dois pais que decidiram aprofundar o seu contributo positivo. O número elevado de participações no projeto é um elemento positivo e demonstra o envolvimento dos pais e a receptividade para um projeto que evidencia o brincar em contacto com a Natureza e em espaços exteriores e, conseqüentemente, que envolve sujidade.

De seguida, os pais foram questionados sobre a contribuição de diferentes variáveis para a consciência ambiental das crianças. A distribuição das respostas é apresentada no seguinte gráfico, de maneira a ser possível observar a visível distribuição entre as variáveis.

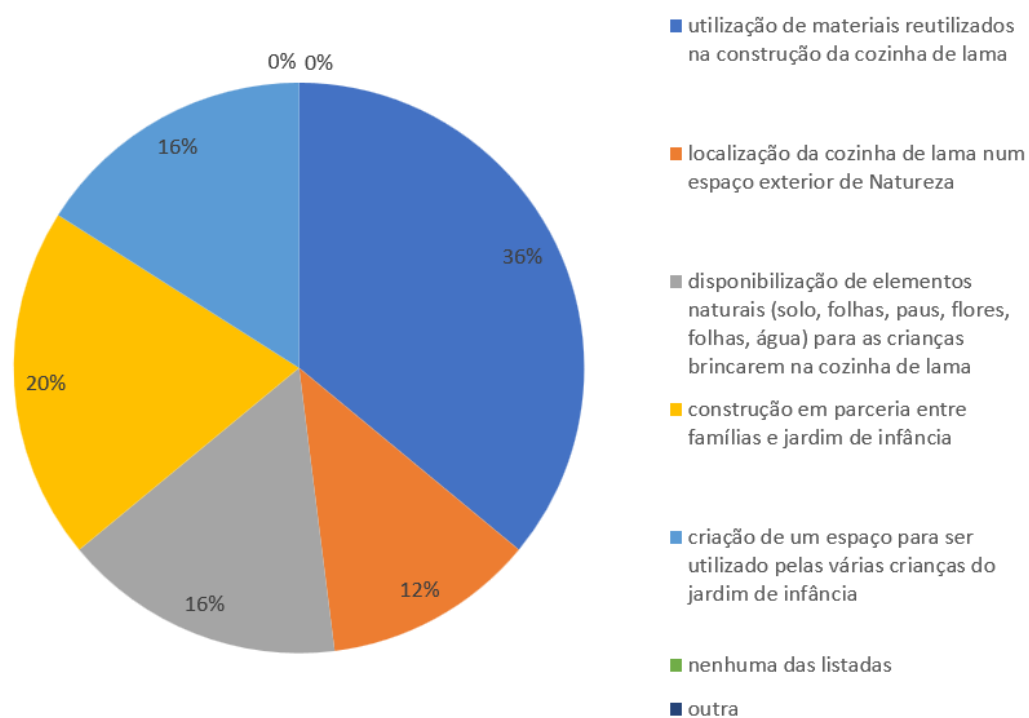


Gráfico 1

Distribuição das respostas à nona questão do questionário

No processo de construção do espaço, a larga maioria dos pais escolheu a utilização de materiais reutilizados e a construção em parceria entre famílias e jardim de infância como os dois principais fatores que promovem a consciência ambiental nas crianças. Este aspeto remete para a reutilização e a sustentabilidade, como forma de minimizarem os impactos do lixo no meio ambiente e de evitar o consumismo ao comprar novos brinquedos.

Além disso, os pais sentiram-se valorizados por servirem de exemplo e de apoio para a construção de um espaço que servirá não só os próprios filhos, como as restantes crianças, tal como se sentiram responsáveis para com a preservação do meio ambiente junto dos filhos.

Curiosamente, apenas uma fração dos pais considerou a localização da Cozinha de Lama como um fator determinante, tendo em conta que é fundamental contactar com o espaço exterior para conhecer e respeitar o meio ambiente.

Na sequência da pergunta colocada acima, questionaram-se os pais sobre as opções que mais contribuem para a consciência ambiental das crianças, na utilização da Cozinha de Lama.

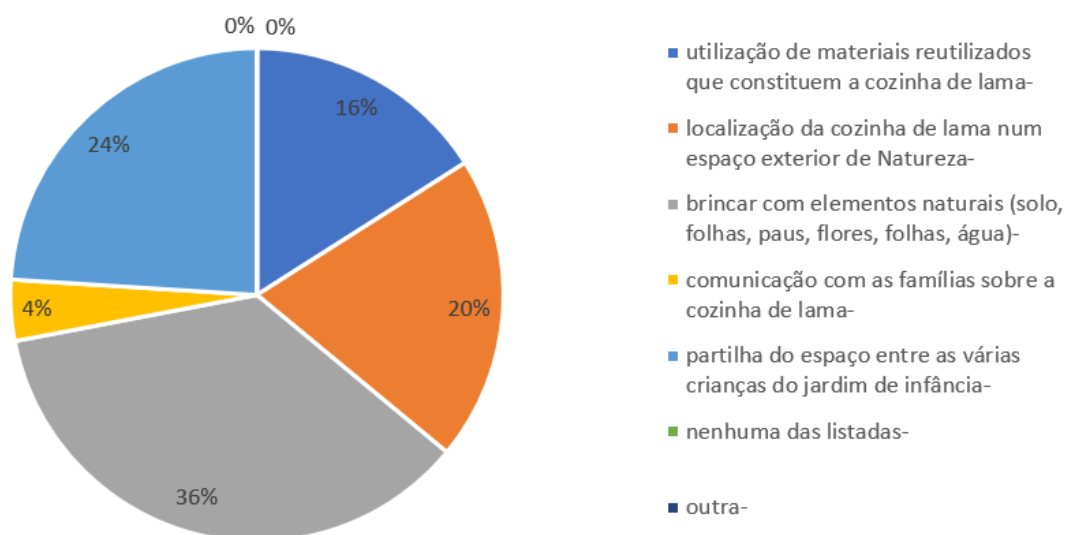


Gráfico 2

Distribuição das respostas à décima questão do questionário

Nesta questão, os pais enfatizaram o brincar com os elementos naturais, como o solo, as folhas, paus e flores, assim como a partilha do espaço entre as várias crianças do JI para potenciar a sua consciência ambiental. Como mencionado anteriormente, é

fundamental contactar com a realidade que nos rodeia, de maneira a poder respeitá-la e o brincar com elementos naturais resulta numa fonte de motivação e lazer para a criação de uma relação afetiva entre a Natureza e as crianças, cujas aprendizagens serão significativas e potenciadoras de comportamentos conscientes no futuro.

A construção do conhecimento resulta da partilha de experiências, de vivências em diálogo, pelo que as aprendizagens serão tanto significativas quantas mais forem as possibilidades de interagir em grande grupo, daí a escolha da partilha como fio condutor da consciência ambiental.

Tabela 12

Frequência absoluta das respostas à décima primeira questão do questionário

11 – Qual a importância que atribui à Cozinha de Lama para a valorização do meio ambiente pelas crianças?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	0
Indiferente	0
Importante	7
Muito importante	11
Total	18

Mais uma vez, todos os pais destacaram a Cozinha de Lama como um ponto de partida benéfico para a valorização do meio ambiente pelas crianças. O facto de não existirem pais a responderem negativamente à questão, demonstra o impacto positivo do projeto junto destes e também a forma como foram integrados ao longo do mesmo.

Tabela 13

Frequência absoluta das respostas à décima segunda questão do questionário

12 – Qual a importância que atribui à utilização de uma Cozinha de Lama para as aprendizagens das crianças?	Frequência absoluta
Pouco importante	0
Nada importante	0
Indiferente	0
Importante	7
Muito importante	11
Total	18

A observação de elevados níveis de bem-estar emocional e de implicação, tal como a promoção da autonomia, da responsabilidade social para com o património natural potenciados pela Cozinha de Lama, foram recebidos como fundamentais para o desenvolvimento transversal das crianças. É gratificante observar que os pais não

consideram as atividades realizadas no espaço exterior inferiores às atividades relativas aos conteúdos e às áreas disciplinares ou às atividades dirigidas pela educadora.

Considero que, a maioria dos pais, acredita nos benefícios a longo prazo da exploração da Natureza não só para a consciência ambiental, como para as aprendizagens futuras.

Tabela 14

Frequência absoluta das respostas à décima terceira questão do questionário

3 – Considera que a/o sua/seu filha/o aprecia as brincadeiras na Cozinha de Lama?	Frequência absoluta
Sim	18
Não	0
Total	18

Todos os pais consideram que os filhos se sentem bem e alegres na Cozinha de Lama e durante as brincadeiras no espaço, principalmente pela forma como as crianças a partilharam com os pais, nos momentos de chegada à escola e pelas confidências no seio familiar. Dentro desta questão havia a possibilidade de aprofundar o testemunho, pelo que surgiram os seguintes comentários:

- i) Os miúdos adoram brincar com terra, sujar-se e brincar ao “faz de conta”;*
- ii) Porque interage com materiais naturais, que lhe dá imenso prazer;*
- iii) Considero que a construção da cozinha de lama foi muito interessante, porque proporciona às crianças uma brincadeira criativa, que o meu filho aprecia muito;*
- iv) A minha filha adora brincar com terra, apanhar pauzinhos e pedras e também com água, estando a brincar com estes 4 elementos da Natureza vê-se que é uma criança feliz;*
- v) Aprecia muito as brincadeiras na cozinha de lama, porque brinca ao ar livre e com elementos e materiais disponíveis na Natureza;*
- vi) Pode brincar com a lama e a água sem a preocupação de sujar o espaço e a roupa;*
- vii) Desde que a cozinha foi feita e foram iniciadas as atividades na mesma, esses dias foram os que ela mais contava o que tinha feito e como;*
- viii) O meu filho acaba por brincar muito ao faz de conta e adora explorar terra, água, fazer criações com os elementos da Natureza nas suas produções.*

Tabela 15

Frequência absoluta das respostas à décima quarta questão do questionário

14 – Como avalia a importância de se ter concretizado uma Cozinha de Lama neste ano letivo no Jardim de Infância para o bem-estar das crianças?	Frequência absoluta
Nada importante	0
Pouco importante	0
Indiferente	0
Importante	6
Muito importante	12
Total	18

Por fim, já na última pergunta, os pais compreendem a importância da concretização do projeto da construção e utilização de uma Cozinha de Lama para o bem-estar das crianças. Creio que, para os pais das crianças finalistas, esta tenha sido uma oportunidade de promoverem memórias significativas para as crianças, naquele que foi o último ano na EPE.

Para as crianças mais pequenas, este espaço também funcionou como um espaço de liberdade e de contacto com o risco e o desconhecido, tal como a possibilidade de se sujarem e de manipularem os elementos naturais, sem estarem limitados às condições e ao espaço de uma Sala de Atividades que, por vezes, não é suficiente para as suas necessidades.

Finalmente, estes tinham a possibilidade de tecer comentários sobre a sua experiência com o projeto. Os comentários deixados pelas famílias são apresentados de seguida:

- i) Todas as experiências que valorizam a interação dos alunos, com educadoras e famílias, são extremamente importantes para a interligação e fortalecimento de relações, mais ainda aliado à consciencialização ambiental ou trabalhar com materiais reutilizados/recicláveis, em ambiente exterior em contacto com a Natureza;*
- ii) Sou defensora que as crianças adquiram muito mais autonomia e defesas ao ar livre. Precisam de se sujar, de tocar nos elementos que as rodeiam para saberem apreciar e distinguir os mesmos;*
- iii) (...) o meu filho estava muito empenhado na entrega do material. Ficou muito feliz com a cozinha e gostou muito de levar os materiais e gosta muito de brincar na cozinha;*

iv) *Foi um belo trabalho de equipa.*

3.2.2. Análise das Entrevistas realizadas às Famílias, Educadora e Assistentes Operacionais

Terminada a fase das entrevistas, procedi à análise das respostas de maneira a fazer inferências sobre as conceções de cada grupo de participantes em torno da valorização do brincar no espaço exterior para a promoção da Educação Ambiental, bem como os princípios inerentes a esta ciência.

Em primeiro lugar, as famílias demonstram um grande apreço pela EPE e os seus benefícios para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por esta ser um espaço para brincar, de socialização, de combate às desigualdades sociais, de transmissão de valores (*“(...) as crianças brinquem, sociabilizem...” R. / “ (...) transmissão de valores, para mim é mais importante o respeito pelos outros, pelos colegas...” C. / “(...) os profissionais, as condições dos espaços, materiais educativos, de lazer” D.*).

Neste sentido, reconhecem que deve haver espaço para o desenvolvimento da literacia ambiental, nos Jardins de Infância, através das seguintes iniciativas: i) horta pedagógica (1); ii) a promoção da reciclagem (3); iii) orientar para a gestão dos recursos naturais (3); iv) leituras, diálogos e jogos educativos (2); v) o contacto com a Natureza através do brincar (1); vi) a promoção da autonomia e a liberdade de escolha (1).

Porém, a componente pedagógica e um programa educativo das escolas que valorizam uma oferta dedicada à exploração do meio que rodeia as crianças é também um fator determinante (*“(...) a interação das crianças com o mundo que as rodeia e as aprendizagens a nível da resolução de problemas, da partilha” C. / “Saber pegar num lápis (...) depende da exploração de paus, pedras, da manipulação de objetos e elementos que não existem na Sala.” P e J*).

Para além da motivação visível na educadora cooperante no âmbito da promoção do contacto com o espaço exterior, foi possível concluir que as famílias mantêm uma relação próxima com a Natureza, fruto das experiências e das memórias das suas infâncias (*“Eu passei a minha infância a sujar-me, a brincar na rua...” R. / “(...) brincarem da maneira que nós brincávamos quando éramos da idade deles, na rua, com os nossos amigos, cheios de terra...” P.*). Por si só, estas memórias potenciaram uma

postura de mente aberta e recetível face à exploração e ao contacto com o meio ambiente.

Porém, de modo a desconstruir os testemunhos apresentados pelos entrevistados, foram organizadas as seguintes dimensões de análise, tal como é possível observar na seguinte tabela.

Tabela 16

Dimensões de análise das entrevistas

Dimensão	Subdimensão
Representações sobre a Educação Pré-Escolar	Importância do brincar no Espaço Exterior
	Papel das adultas
Representações sobre a Educação Ambiental	Valor atribuído à transmissão de valores na EPE, neste caso direcionados para a Educação Ambiental
Conceções sobre a construção e utilização de uma Cozinha de Lama no Jardim de Infância	Expectativas
	Envolvimento das crianças
	Envolvimento das famílias
	Riscos e benefícios
Contribuição da Cozinha de Lama para a Educação Ambiental	Utilização de materiais reutilizáveis
	Utilização e gestão dos recursos naturais
	Relação entre a Cozinha de Lama e a valorização do meio ambiente

De acordo com as dimensões organizadas previamente e a informação fornecida pelos entrevistados, foram estabelecidas categorias de análise e o número de indicadores evidenciados.

Relativamente às representações sobre a EPE e a valorização do brincar no espaço exterior, os participantes destacaram as seguintes categorias de análise: i) o bem-estar emocional e os níveis de implicação das crianças (5); ii) o sentimento de liberdade (4); iii) os benefícios do contacto com a Natureza para a conhecer e estabelecer uma relação afetiva com esta (11); iv) o desenvolvimento de competências transversais na criança, tal como a literacia ambiental (5); v) a criatividade e a imunidade (4).

As assistentes operacionais realçam também o impacto positivo que esta ação desempenha também para a sua motivação (“(...) *sinto que eles ficam mais tranquilos*

e alegres e, por isso, não há tantos conflitos (...) Como é uma mudança nas rotinas, acho que é bom tanto para os adultos, como para as crianças, para podermos desanuviar” A.O. P.). Este sentimento de alívio provém da falta de espaço que as Salas de Atividades apresentam.

Partindo deste pressuposto, o papel das adultas é percecionado através da atenção para as seguintes categorias: i) o brincar com as crianças (1); ii) diversificar os momentos de aprendizagem e os materiais para o desenvolvimento das crianças (4); iii) a promoção da autonomia das crianças e a capacidade para tomar decisões (3). Neste sentido os pais destacaram outra categoria, neste caso a abertura emocional e predisposição por parte da equipa educativa para a utilização do espaço exterior (1).

As assistentes operacionais reforçam a sua importância no estabelecimento de uma relação de cooperação entre a escola e as famílias, uma vez que são estas que contactam maioritariamente com os pais, nos momentos de chegada e partida das crianças.

A abordagem à Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar é um tema atual e fundamental para os intervenientes do estudo (“(...) só é possível as crianças cuidarem do meio ambiente em que vivem se reconhecerem a sua importância e fragilidade” D. / “(...) respeitando a Natureza, que é quem nos dá tudo o que precisamos, aprendemos a respeitar o próximo” P.). Neste sentido, defendem que a literacia ambiental não deve ser um tema excluído dos programas orientadores da Educação.

Todavia, a Educação Ambiental é perspectivada com o propósito de promover a literacia ambiental (8), de maneira a prevenir a degradação do meio ambiente (2), a escassez dos recursos naturais (3). Neste sentido, foram mencionadas abordagens como as seguintes: i) a valorização da reciclagem (1); ii) a promoção do contacto com a Natureza para a sua valorização, de preferência através do brincar, de modo a garantir aprendizagens significativas e ativas (2) que possibilitem a promoção da participação ativa e da cidadania desde cedo (3).

No que diz respeito à construção e utilização da Cozinha de Lama, a comunidade educativa desconhecia este espaço e os seus objetivos, sendo esta a primeira limitação ao estudo, mas, ainda assim a atitude era positiva.

Pelo contrário, os pais e as famílias já possuíam um discernimento sobre este conceito por experiências prévias e receberam a ideia como um modo de participarem ativamente no processo educativo das crianças (5), de criarem laços colaborativos junto

da escola no âmbito da valorização do meio ambiente (3), de compreenderem a sua responsabilidade social não só para com a escola e as suas necessidades, mas também para o ambiente (6). Por último a categoria mais destacada foi o facto de participarem ativamente na promoção do gosto pelo contacto com a Natureza (4).

Contudo, as AO mencionaram aspetos a ter em conta para a execução de um projeto deste tipo nas escolas e que, possivelmente, tendem a influenciar as decisões tomadas no âmbito da promoção da literacia ambiental. Destaco duas categoriais que corroboram a conclusão retirada: i) a falta de recursos humanos e a sua preparação (2); ii) impraticável gerir os horários e as rotinas do JI e das crianças (2). Embora as limitações sentidas pelas AO, estas referem a curiosidade da equipa educativa para com o espaço (1) e a diversificação dos espaços de lazer e aprendizagem afim das necessidades das crianças (2).

Todas as entrevistas realizadas contribuíram para confirmar o benefício do envolvimento das crianças para os seus níveis de envolvimento e bem-estar emocional, tal como a promoção da sua autonomia, responsabilidade e a sua consciência ambiental (“(...) decidimos levar a F. para que ela estivesse realmente envolvida e para que se apercebesse das etapas e para que valorizasse o projeto! Quando as crianças são integradas desta maneira, tendem a valorizar realmente o resultado” P. e J.). A par do bem-estar emocional e a implicação, os pais mencionam as mudanças no comportamento dos filhos (“(...) senti-o mais calmo do que o normal, talvez por ter um espaço dedicado ao ar livre e à exploração de diferentes objetos e texturas, uma coisa que não podemos fazer em casa” R. / “(...) no dia seguinte quis-me mostrá-la (...) o momento de chegada à Escola tornou-se menos stressante” F.).

O espaço construído na escola ultrapassou esse espaço físico e estendeu-se também aos desejos que as crianças possuíam para o seu seio familiar (“Já pediu ao pai para construir um espaço igual em casa dos avós, para poder preparar os alimentos, depois de os recolher da terra e poder brincar” C.).

Em relação ao envolvimento das famílias neste projeto foi possível compreender as seguintes categorias: i) o sentimento de confiança estabelecido entre as famílias e equipa educativa – grupo de pais no *whatsapp* como circuito de comunicação (4); ii) o sentimento de valorização entre os pais – ouvidos e bem recebidos pela escola e melhoria dessa relação (7); iii) a criação de laços significativos entre o grupo de pais (3); iv) a consciencialização pelo processo educativo dos filhos (servem de exemplos) (5); v) o contributo para a valorização do meio ambiente (4). A educadora chamou ainda a

atenção para uma outra categoria, tal como os contributos para o desenvolvimento sociocognitivo, afetivo e emocional da criança (família em comunhão com a escola).

As AO referem o longo trabalho que ainda existe para fazer junto dos pais que, apesar de terem participado na execução deste projeto, ainda lamentam a sujidade das crianças e das suas roupas. Por último, nesta dimensão refletimos um pouco sobre os riscos e os benefícios da Cozinha de Lama apontados pelos participantes do estudo. Ainda que os riscos sejam menores do que os benefícios, importa mencionar mais uma vez a dúvida e a incerteza quanto à capacidade para gerir e organizar este espaço quando existem limitações de recursos humanos e a segurança.

De seguida, foram evidenciados benefícios na área da Formação Pessoal e Social, associados aos valores de cooperação, cidadania e autonomia, tal como o aprender a brincar e a participação ativa das crianças. Na área do Conhecimento do Mundo, são valorizadas as questões da geologia, do contacto com a realidade, dos elementos naturais e do conhecimento da Natureza e do meio que os rodeia, importantes para o respeito pelo meio ambiente. Tendo em conta que os momentos passados na Cozinha de Lama são momentos de interação e socialização, os intervenientes mencionam os impactos favoráveis no desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral e da realização de contagens, para a área da Matemática.

Outros benefícios destacados ao longo de todas as entrevistas foi a possibilidade de contrariar a dependência dos ecrãs (2), tal como o desenvolvimento das competências motoras e do raciocínio lógico, através das transferências de conteúdos e do contacto com o risco e o desconhecido (3). Apontam também benefícios para a consciência ambiental das crianças, sobretudo pelas memórias significativas criadas na Cozinha de Lama e os convívios que ocorreram no espaço (2), o contacto com práticas de reutilização de materiais, que evitam o desperdício e o consumismo (1) e, por último, a responsabilidade para com o património social – cultural e natural (1).

Posto isto, os intervenientes realçam a evidência de níveis de bem-estar emocional e implicação elevados ao longo das brincadeiras realizadas no espaço que, para além de arrecadarem benefícios para o desenvolvimento integral e transversal da criança, contribuem em grande escala para a criação de uma relação afetiva com a Natureza e, conseqüentemente, a tomada de decisões acertadas, conscientes e favoráveis à preservação do meio ambiente.

Finalmente, na última dimensão relativa à contribuição da construção e utilização de uma Cozinha de Lama para a valorização do meio ambiente, na subdimensão “Utilização de materiais reutilizáveis” destacam-se as seguintes categorias de análise: i) a promoção do brincar em contacto com a realidade das crianças (4); ii) a diversificação de materiais, através de elementos naturais e objetos reutilizados, para a aprendizagem das crianças (3); iii) o desenvolvimento de competências como criar, remendar e imaginar (2). A reutilização de materiais é vista como benéfica para a consciência ambiental, tendo em conta a seguinte categoria: i) a sustentabilidade, através da reutilização (5), benéfica para evitar o desperdício e o consumismo (5) e minimizar os impactos ambientais do lixo (2).

As famílias explicam que a reutilização de materiais antigos potenciou a participação dos pais no projeto e a relação próxima com a Cozinha de Lama, uma vez que o mesmo ficou caracterizado pelos baixos custos económicos (3), sendo esta uma importante categoria de análise que deve servir de base a outros projetos direcionados para a valorização do meio ambiente.

A subdimensão “Utilização e gestão dos recursos naturais” foi a dimensão mais homogénea, uma vez que o principal objetivo de usar a água proveniente das chuvas não foi cumprido. Desta forma, os intervenientes acreditam que esta consciencialização dependeu fortemente do modelo de ação e orientação das adultas (8), de maneira a evitar desperdícios.

Os participantes compreenderam ainda a importância da Cozinha de Lama face à consciência ambiental, nos seguintes parâmetros: i) a possibilidade de conhecer e compreender a origem da água (2); ii) a literacia ambiental no que diz respeito à poupança dos recursos naturais, evitando o seu desperdício (4); iii) desenvolvimento da cidadania e da consciência ambiental, através de aprendizagens ativas e significativas (9). Com efeito, as crianças aprenderam e tornam-se agentes ativos da mudança, sem ser necessário submetê-las a métodos e estratégias tradicionais.

Ainda que um dos testemunhos acerca da relação entre a Cozinha de Lama e a valorização do meio ambiente tenha sido negativo, as entrevistas forneceram-nos informação suficiente para inferir sobre o contributo efetivo da Cozinha de Lama para a consciência ambiental do grupo, sobretudo após o contacto com a Natureza.

As crianças estabeleceram uma relação afetiva com um espaço que se encontra no espaço exterior e que potencia os valores da Sustentabilidade (4), da valorização

dos recursos naturais fornecidos pela Natureza (3) e do brincar como fator de promoção da participação ativa na tomada de decisões a favor do ambiente (6), tal como a Cidadania, que se estende a todo o património cultural, social e natural que nos rodeia (3). As categorias são comprovadas com um dos testemunhos de uma mãe (“(...) *ao conhecê-lo, aprendem a respeitá-lo e a valorizar, até porque nós não respeitamos o que não conhecemos, não podemos esperar que as crianças protejam e respeitem o que não conhecem e aquilo com o qual não lidam*” C.).

Por fim, a par das categorias de análise mencionadas, os intervenientes consideram ser importante organizar estes projetos que desenvolvam a criatividade, a originalidade e a autonomia das crianças (4), assim como o contacto com o risco e o desconhecido (1), através de memórias positivas, de maneira a potenciar o espírito crítico para responder as questões ambientais com as quais nos deparamos atualmente. Os seguintes testemunhos comprovam esta inferência (“(...) *apercebem-se do consumo desenfreado que existe nesta geração, em relação aos brinquedos que requerem uma elevada manutenção com consequências negativas para o ambiente*” R. / “(...) *sem comprarem compulsivamente novos brinquedos, porque é uma das maiores causas da destruição do meio ambiente, através da poluição, do uso excessivo das matérias-primas e dos recursos naturais!*” P.).

Conclusões do Estudo

Imediatamente após a apresentação e análise dos dados recolhidos durante a investigação realizada, podemos concluir que as qualidades enunciadas por Bardin (2016) para realizar uma categorização adequada e profícua foram cumpridas, neste caso: i) a exclusão mútua; ii) a homogeneidade; iii) a pertinência; iv) a objetividade e a fidelidade; v) a produtividade. Neste sentido, também foram cumpridos os critérios da exaustividade e verificação da informação, pelo que toda a informação foi analisada e categorizada.

Em seguida, podemos concluir que conseguimos responder a todos os objetivos elaborados inicialmente, tanto os objetivos de investigação, como os de implementação. Consequentemente, foi possível compreender os contributos do brincar na Natureza, para a Educação Ambiental na EPE. Um aspeto que permite corroborar esta afirmação foi o desenvolvimento de uma prática educativa associada ao brincar no espaço exterior,

em contacto com a Natureza, para além das rotinas já estruturadas da educadora cooperante, onde os níveis de envolvimento e bem-estar das crianças eram elevados.

Para tal, destaco a importância da construção da Cozinha de Lama e a requalificação da horta pedagógica, no âmbito da diversificação dos materiais, como das oportunidades de aprendizagens e os momentos de brincar, especialmente interligados com a Natureza, seguindo uma ótica de Sustentabilidade, através da reutilização de materiais antigos e sem uso.

Embora o apoio dos pais tenha sido um fator essencial para o sucesso da investigação, é evidente que os pais que estiveram envolvidos na execução do projeto mostraram-se muito mais recetivos à Cozinha de Lama e às suas implicações, como a sujidade, a exploração de elementos naturais e o contacto com o desconhecido e o risco do que os pais que não participaram. Com efeito, é importante ter em conta todos os pais, os intervenientes da equipa educativa e da comunidade envolvente na execução destes projetos, para que os temas possam realmente ser valorizados e alvos de reflexão.

Posto isto, os meios e os circuitos de comunicação, tal como a postura adotada por parte da comunidade educativa foi alvo de destaque para que todos se sentissem envolvidos, ouvidos e valorizados, um dos princípios das OCEPE (Ministério da Educação, 2016). O projeto realizado tem como principal objetivo chamar a atenção para o compromisso estabelecido pela Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 47.º, por parte das escolas, com o apoio das famílias.

As ilustrações presentes ao longo do relatório evidenciam os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças, ainda que o SAC – *Sistema de Acompanhamento das Crianças* – tenha sido largamente utilizado ao longo das intervenções realizadas em contexto de estágio, o que nos possibilitava aferir sobre o sucesso da implementação das atividades e da utilização da Cozinha de Lama.

Considerando a revisão da literatura realizada, é possível concluir que o brincar constitui um fator essencial no desenvolvimento transversal das crianças, principalmente na sua consciência ambiental, o tema fulcral do relatório, de acordo com Neto (2020) e Silva e Sarmiento (2017). As atividades autodirigidas, neste caso o brincar e o contacto com a Cozinha de Lama surgiram como suporte às aprendizagens significativas e ativas acerca da Natureza e a reutilização de materiais, sem que esta matéria fosse imposta às crianças por métodos tradicionais (Bento & Dias, 2017).

Neste sentido, a Cozinha de Lama despoletou nas crianças competências como a autonomia e a cidadania, fundamental para a tomada de decisões que valorizem e respeitem o património natural e cultural, consoante memórias afetivas. De acordo com a perspetiva de autoras como Robertson (2014), Bento (2015; 2019) e Bilton *et al.* (2017), brincar em espaços exteriores, em idades mais novas, é o ponto de partida para o desenvolvimento de comportamentos pró-ambientais.

Enquanto futura educadora é essencial ter em conta uma prática educativa que valorize o espaço exterior, não só pelas potencialidades deste, mas também pelos contributos significativos para a preservação do meio ambiente, a gestão dos recursos naturais e, sobretudo, para contrariar a tendência do desperdício e o aumento da pegada ecológica, uma das maiores causas da degradação ambiental. Ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo entre Escola e a família das crianças, permite que estas possam exercer a sua influência junto dos adultos, de maneira a despertar a sua consciência ambiental (Almeida, 2002).

Ao desenvolver projetos em contexto escolar, foi imprescindível ter em conta as limitações relacionadas com a gestão dos recursos humanos. Porém, esta parece ser uma limitação possível de esbater através da promoção da autonomia das crianças, principalmente nos momentos de limpar, arrumar e organizar o material.

A investigação e a implementação em redor deste tema tiveram maior impacto no combate à ideia de que o desenvolvimento da criança e da espécie humana se encontra acima da preservação do meio ambiente, pelo que este deve servir meramente os propósitos e as necessidades dos humanos, isto é, a teoria antropocêntrica (Almeida, 2002). Considerando o propósito do espaço construído, ou seja, a gestão dos recursos naturais, a exploração dos elementos naturais e da Natureza e a utilização de materiais reutilizáveis, esta possibilitou não só o desenvolvimento da criança, como o desenvolvimento da cidadania em torno das questões ambientais.

Finalmente, ainda que este seja um projeto local, o que tem os seus benefícios, pois devemos começar pelo que está ao nosso alcance e partir para projetos cada vez mais amplos, este promoveu a consciencialização dos pais e famílias para um tema que não deve ser responsabilidade única das Escolas, mas que deve surgir de um trabalho colaborativo entre os dois intervenientes.

Para terminar, em relação à ferramenta de análise e reflexão acerca do espaço exterior e as suas condições, considero que o *Go-Exterior* (Bento, 2012), ainda que

tenha sido um alicerce para o estudo, deveria focar ainda mais as questões da consciência ambiental, um aspeto que não é mencionado na brochura, mas que poderia contribuir fortemente para a promoção do brincar em contacto com o meio ambiente.

Conclusões Finais

Terminado o percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa analisar globalmente as aprendizagens construídas ao longo do percurso realizado, tal como os contributos das experiências, vivências e dos momentos de aprendizagem para a estruturação do meu conhecimento profissional docente.

Embora o conceito do ato de ensinar esteja estritamente interligado a uma teoria já existente, pela qual o docente se deve guiar, a PES e a experiência em estágio foram fundamentais para a completa compreensão das exigências e necessidades da profissão. Portanto, as minhas experiências em contexto de estágio foram o alicerce para a minha maneira de pensar, agir e sentir, tal como a forma como respeito e valorizo as crianças.

Além disso, este conhecimento profissional docente e o conceito do ato de ensinar exigem uma prática de investigação e reflexão constante, suportada pelas questões sociais que marcam a sociedade atual. As crianças não devem ser um depósito de informação, que já nada têm a ver com as competências que o futuro nos exige. A problemática ambiental que todos os dias nos assombra pelos meios de comunicação – os *media* – não pode passar despercebida naquela que é a segunda casa das crianças, a Escola, nem tão pouco pode ser tratada apenas pela reciclagem.

O estudo aqui presente, bem como as informações recolhidas nas entrevistas aos pais transmitem-nos a ideia da importância da autonomia, da tomada de decisões, do espírito crítico e do conhecimento da Natureza para que este assunto não seja ignorado pelas crianças e para que as mesmas se possam tornar agentes ativos de mudança.

A maior limitação sentida ao longo do estudo foi o desconhecimento do conceito da Cozinha de Lama, por parte da educadora cooperante e falta de abertura à sua utilização por parte das restantes Salas de Atividades, sobretudo pela falta de recursos humanos e incapacidade de gerir um grupo de crianças e organizar o espaço.

Com isto, pretendo mostrar que nem sempre os projetos realizados vão ser recebidos com flexibilidade, com compreensão e, inicialmente, podem parecer estranhos e confusos. Mas, se toda a comunidade educativa e envolvente trabalharem em conjunto para desconstruir receios e dúvidas existentes, as preocupações darão lugar à mente aberta e à valorização do bem-estar emocional e da implicação das crianças.

Assim sendo, enquanto futura educadora e professora e para todos os alunos que se encontram nesta situação, é necessário compreender as questões que se parecem com barreiras, antes de julgar e romper os projetos iniciados. O trabalho colaborativo deve ter em conta o respeito por todas as partes e a existência de circuitos de comunicação afetivos para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças seja benéfico.

Neste sentido, a investigação realizada também contribuiu para aprender a gerir as relações afetivas existentes no contexto escolar, uma vez que os laços afetivos construído enquanto educadora estagiária, foram alvo de reestruturação, enquanto investigadora, devido ao facto de ser necessário receber as informações recolhidas com leveza e, sobretudo, compreendê-las, principalmente quando não coincidiam com as minhas conceções.

Mais uma vez, a reflexão crítica acerca das práticas não só a nível das aprendizagens construídas, mas a nível do meu crescimento e desenvolvimento pessoal foi o que possibilitou corrigir os pontos menos fortes e adequar todas as estratégias às necessidades das crianças. A escolha do tema para a realização do estudo partiu não só de longas observações do gosto e do desejo sentido pelas crianças para contactarem com a Natureza, como também do facto de eu própria não ter tido oportunidades para contactar com o meio ambiente na minha infância, fruto de viver em meios urbanos afastados da Natureza.

A investigação constituiu uma mais-valia para a minha formação enquanto futura profissional e para a de todos aqueles que se debruçam sobre o tema abordado, tal como me possibilitou estudar e refletir sobre uma estratégia que poderei assumir na minha prática futura. Através do estudo realizado foi possível consciencializar e responsabilizar os intervenientes diretos na educação das crianças para a importância do brincar em contacto com a Natureza, como forma de a conhecer e respeitar.

As crianças, o seu bem-estar emocional e as suas motivações devem e deverão ser sempre o foco de todas as nossas decisões. Mas, se pudermos aliar as motivações das crianças ao respeito e à valorização do meio ambiente tornamo-nos docentes conscientes e compreensivos, tal como nos tornamos os alicerces para a criação de um espaço de partilha, construção de conhecimentos e de autonomia.

O carinho sentido ao longo do estudo, sobretudo na construção da Cozinha de Lama, por parte dos pais e na utilização da mesma, por parte das crianças fez-me acreditar que este é um caminho a seguir, repleto de sorrisos e que nada é impossível se todos trabalharmos para fazer acontecer. Foi um gosto observar as crianças a brincarem, a sujarem-se e a conhecerem o meio que as rodeia, enquanto construíam a sua relação afetiva com a Natureza.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2002). *Abordar o ambiente na infância*. (1.^a ed.). Universidade Aberta.
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L. L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (Coord.). (2011). *Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação. Repositório da Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2492/1/Referencial%20CREB.pdf>
- Bardin, L. (1997). *L'Analyse de Contenu*. (1.^a ed.). Universitaires de France. Traduzido por Reto, L., & Pinheiro, A. (2016). *Análise de Conteúdo*. (2.^a ed.) Almedina Brasil.
- Batalha, R. M. (2013). *A Educação em Ciências e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3829/1/Ros%C3%A1liaBatalha.pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, II^a série*(4), 127-140.
<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103>
- Bento, G. (2019). *Espaços exteriores e organização pedagógica em educação de infância: políticas, projetos e práticas* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro].
Repositório da Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/25822/1/Documento.pdf>
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29220/3/GO-Exterior_RIA.pdf
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(II), 85-103. <https://rieoei.org/RIE/article/view/37/64>
- Bento, G., & Dias, G. (2016). Cozinha de lama – Ingredientes essenciais e contributos para o desenvolvimento e aprendizagem. In L. Menezes, M. Figueiredo, J. P. Balula, B. Rego, A. P. Cardoso, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação*:

em torno da formação de professores. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (no prelo).

- Bento, G., Portugal, G., Dias, G., & Oliveira, P. (2019). *Serei(a) no jardim*. (1.^a ed.). Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/26228>
- Bento, M. G. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra]. Repositório Universidade de Coimbra. https://eg.uc.pt/bitstream/10316/23411/1/Tese_Gabriela%20Bento.pdf
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.^a ed.). Porto Editora.
- Bogdan, C. R., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em - educação uma introdução à teoria e aos métodos*. (1.^a ed.). Porto Editora.
- Borges, A. R. (2019). *Brincadeiras sem teto: a importância do brincar no espaço exterior – análise e reflexão sobre as práticas na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Politécnico de Viseu.
https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6031/1/RELATORIO%20FINAL%20DE%20ESTAGIO%20_revisto.pdf
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, I. H., Vieira, I., Pinto, R. J., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, L. M., & Castro, T. S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/reas_consulta_publica.pdf
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu. Repositório Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%c3%a7%c3%a3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). Métodos quantitativos e métodos qualitativos. In H. Carmo, & M. M. Ferreira (Eds.), *Metodologia da Investigação – Guia para a Autoaprendizagem* (pp. 141-153). Universidade Aberta.
- Carvalho, A. I., & Figueiredo, M. (2017). “Isto foi a melhor coisa que aconteceu”: reflexões partilhadas sobre Cozinhas de Lama. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, S. Felizardo (Eds.). *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 191- 203). Escola Superior de Educação de Viseu. Repositório Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4998/1/olhares_cozlama.pdf
- Chagas, S. (2017). *Brincadeiras de Recreio entre meninos e meninas – Perspetivas de Docentes no 1.º Ciclo e Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1889/1/Trabalho%20Final%20de%20Mestrado%20-%20Sofia%20Chagas.pdf>
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, *Extr.*(10), 111-117. https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.10.585/pdf_276
- Faustino, M. A. F. (2015). *Representações dos professores acerca da formação contínua como meio modificador de práticas pedagógicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4701/1/Disserta%3%a7%3%a3o_Margarida%20Faustino.pdf
- Figueiredo, M. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2095/1/tesedoutoramento_dezembro2013_v2.pdf
- Figueiredo, M. (2017). A realização de investigação na formação inicial de professores: olhares e interpretações. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da*

formação de professores (pp. 11- 20). Escola Superior de Educação de Viseu. Repositório Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5001/1/olhares_investnaforminicial.pdf

Fino, M. (2011). *A Inteligência Emocional na Prática Educativa do Pré-escolar: Um estudo etnográfico* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/344/3/MestradoMafaldaQuintanilha.pdf>

Fortin, M. (1996). *Le processus de la recherche: de la Conception à la réalisation*. Décarie Éditeur Inc. Traduzido por Salgueiro, N. (2000). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. (1.^a ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6.^a ed.). Editora Atlas.

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 4-7.

Louro, D. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12702/1/DAISY_LOURO.pdf

Lúcio, D. P. (2021). *A brincadeira livre na Educação de Infância – refletindo sobre as conceções dos educadores de infância e a sua influência na prática pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Politécnico de Leiria]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/6057/1/Relat%C3%B3rio%20Mestrado_Daniela%20L%C3%BAcio.pdf

Marques, V. A. (2017). *Brincar: a essência da infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23135/1/VANESSA_MARQUES.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, M. F. (2016). *Brincadeiras no espaço exterior e aprendizagens: percursos de prática de ensino supervisionada e de investigação na educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Politécnico de Viseu. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4527/1/Relat%
c3%b3rio.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4527/1/Relat%c3%b3rio.pdf)

Mikhailova, I. (2004). Sustentabilidade: Evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. *Revista Economia e Desenvolvimento*, 16, 22-41.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo* (5.^a ed.). Contraponto.

Neto, F. (2017). *Percurso formativo em educação pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre a utilização de materiais naturais pelas crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório do Politécnico de Viseu. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4905/1/relat%
C3%B3rio-final-de-est%C3%A1gio_vfinal.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4905/1/relat%C3%B3rio-final-de-est%C3%A1gio_vfinal.pdf)

Niebla, R. (2022). *Qué aprenden los niños cuando están en la naturaleza y por qué la necesitan como el comer*. El país. <https://elpais.com/mamas-papas/familia/2022-06-25/que-aprenden-los-ninos-cuando-estan-en-la-naturaleza-y-por-que-la-necesitan-como-el-comer.html>

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). Técnicas de Investigação Social. In L. Pardal, & E. S. Lopes (Eds.), *Métodos e Técnicas de Investigação Social* (pp. 69-105). Areal Editores.

Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto Editora. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%
20%28TIC-INAPOP%29.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20%28TIC-INAPOP%29.pdf)

- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (2.ª ed.). Porto Editora
- Portugal, G., & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 32. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/18906/1/A%20aten%c3%a7%c3%a3o%20%c3%a0%20experi%c3%aaancia%20interna%20da%20crian%c3%a7a%20e%20estilo%20do%20adulto.pdf>
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos – Conceções dos supervisores de prática pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32483/1/ulfpie047841_tm.pdf
- Rinaldi, I. M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Bragança]. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6818/1/Relat%c3%b3rio%20Corrigido%20entrega.pdf>
- Robertson, J. (2014). *Dirty Teaching: A Beginner's Guide to Learning Outdoors*. Independent Thinking Press.
- Rodrigues, S. (2013). *Eco-Projeto, clube escolar nas atividades extracurriculares, promovendo inovação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/640/1/MestradoSandraRodrigues.pdf>
- Santos, S. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada e investigação sobre a planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu]. Repositório Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4544/1/SusanaSantos.pdf>
- Silva, D. N. (2019). *O brincar na natureza: percepção dos pais sobre os seus efeitos no desenvolvimento das crianças* [Dissertação de Mestrado, Universidade de

Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro.
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/29473/1/Documento%20Nadine_Silva.pdf

Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf

Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%20NCIA%20C%89%20UM%20ASSUNTO%20S%20C%89RIO....pdf>

Simões, A. S. (2017). *Oportunidades de contacto com a Natureza na cidade: práticas de cidadania na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4783/2/DissertMestradoAnaSofiaMendesRibeiroFerreiraSimoese2018.pdf>

Vilaça, T. (2008). (Re)construir perspetivas metodológicas na educação para a saúde e educação para o desenvolvimento sustentável: ação e competência de ação como um desafio educativo. In J. Bonito (Coord.). *Educação para a Saúde no Século XXI: Teorias, Modelos e Práticas* (pp. 680-694). Universidade de Évora.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32586/1/TeresaVila%20a%282008%29_680-694.pdf

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Despacho n.º 16034/2010 do Ministério da Educação. (2010). Diário da República: II série, n.º 206. <https://files.dre.pt/2s/2010/10/206000000/5230052302.pdf>

Anexos

1. Questionários aplicados aos pais e às famílias (versão meninas)



COZINHA DE LAMA NO JARDIM DE INFÂNCIA DE JUGUEIROS

No âmbito do Relatório Final de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estou a realizar uma investigação sobre a relação entre o Brincar na Natureza e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar, focada na nossa experiência de construção de uma cozinha de lama.

Deste modo, o presente questionário tem como objetivo compreender a sua visão sobre o processo de construção da cozinha de lama no Jardim de Infância de Jagueiros. As suas respostas são essenciais para a realização do estudo por expressarem a sua perspetiva acerca do processo vivido.

O questionário é anónimo e as respostas são utilizadas apenas para o efeito do estudo. O tempo previsto de resposta são 5 a 7 minutos.

Obrigada pela sua participação!

Filipa Monteiro

QUESTIONÁRIO

Em cada questão, assinale com um (X) a opção que melhor se adequa à sua experiência ou opinião.

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO

1. Quem preencheu o questionário?

Mãe Pai Ambos Outro/a

2. Idade da criança:

4 anos 5 anos 6 anos 7 anos

9. No processo de construção da cozinha de lama, assinale da seguinte lista a opção que acha que mais contribuiu para a consciência ambiental das crianças:

- utilização de materiais reutilizados na construção da cozinha de lama
- localização da cozinha de lama num espaço exterior de Natureza
- disponibilização de elementos naturais (solo, folhas, paus, flores, folhas, água) para as crianças brincarem na cozinha de lama
- construção em parceria entre famílias e jardim de infância
- criação de um espaço para ser utilizado pelas várias crianças do jardim de infância
- nenhuma das listadas
- outra: _____

10. No processo de utilização da cozinha de lama, assinale da seguinte lista a opção que acha que mais contribuiu para a consciência ambiental das crianças:

- utilização de materiais reutilizados que constituem a cozinha de lama
- localização da cozinha de lama num espaço exterior de Natureza
- brincar com elementos naturais (solo, folhas, paus, flores, folhas, água)
- comunicação com as famílias sobre a cozinha de lama
- partilha do espaço entre as várias crianças do jardim de infância
- nenhuma das listadas
- outra: _____

11. Qual a importância que atribui à cozinha de lama para a valorização do meio ambiente pelas crianças?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

12. Qual a importância que atribui à utilização de uma cozinha de lama para as aprendizagens das crianças?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

PARTE II – IDEIAS SOBRE BRINCAR E A NATUREZA

3. Costuma passear ou brincar com a sua filha em espaços exteriores ao ar livre e em contacto com a Natureza?

Muito raramente Uma a três vezes por ano Uma a três vezes por trimestre Uma a três vezes por mês Uma vez por semana Outra (especificar)

Outra: _____

4. Qual a importância que atribui ao contacto da sua filha com espaços exteriores ao ar livre e em contacto com a Natureza?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

5. Qual a importância que atribui ao Brincar em espaços exteriores na Educação Pré-Escolar?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

6. Qual a importância que atribui ao Brincar em contacto com a Natureza na Educação Pré-Escolar?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

7. Qual a importância que atribui a práticas de Educação Ambiental no Jardim de Infância?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

PARTE III – EXPERIÊNCIA COM A COZINHA DE LAMA

8. Como avalia a sua participação na construção da cozinha de lama?

Não participei Participei pouco Participei razoavelmente Participei muito Participei em todas as etapas Outra (especificar)

Outra: _____

13. Considera que a sua filha aprecia as brincadeiras na cozinha de lama?

Sim Talvez Não

Se desejar, explique porquê:

14. Como avalia a importância de se ter concretizado uma cozinha de lama neste ano letivo no Jardim de Infância para o bem-estar das crianças?

Nada importante Pouco importante Indiferente Importante Muito importante

15. Caso deseje, deixe aqui comentários sobre a sua experiência com a cozinha de lama.

Agradecemos que devolva o questionário preenchido no envelope anónimo à Educadora Júlia e/ou à Caria.

Muito obrigada pela sua participação e colaboração!

Em caso de dúvida entrar em contacto através do seguinte e-mail: filipamonteiro00@gmail.com

2. Guião da entrevista realizada aos pais das crianças

Guião Entrevista			
Entrevistados: Pais e famílias do grupo de crianças da Educação Pré-Escolar			
Entrevistadora: Filipa Monteiro			
Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdos
Apresentação	5 minutos	<p>Apresentação da entrevistadora;</p> <p>Enquadrar o contexto em que a entrevista é desenvolvida;</p> <p>Explicitar o objetivo principal da entrevista;</p> <p>Esclarecer o modo como serão registadas as respostas que forem dadas pelos entrevistados (áudio);</p> <p>Assegurar a confidencialidade das respostas à entrevista, expondo os entrevistados à vontade;</p> <p>Solicitar a colaboração dos entrevistados para a presente entrevista;</p> <p>Pedir autorização para a gravação da entrevista.</p>	<p>A presente entrevista é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. O objetivo da entrevista é, essencialmente, proceder à caracterização da perspetiva dos pais e famílias acerca do contributo do contacto dos filhos com a Natureza para a Educação Ambiental, através da construção e utilização de uma cozinha de lama. A entrevista vai ser guiada pela entrevistadora, Filipa Monteiro, e os dados serão gravados em registo áudio através do telemóvel.</p> <p>Permite que as suas respostas sejam gravadas? Porém, será garantida a confidencialidade das mesmas. Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.</p>

Desenvolvimento	30 minutos	<p>Proceder ao levantamento da caracterização dos pais e famílias entrevistadas, relativamente às suas habilitações académicas e idade;</p> <p>Identificar as perceções existentes acerca da Educação Pré-Escolar e da Educação Ambiental nos Jardins de Infância;</p> <p>Identificar as perceções existentes acerca do brincar e do contacto com a Natureza;</p> <p>Contextualizar o processo da construção da cozinha de lama, em conjunto com os pais e as famílias;</p> <p>Conhecer as perceções sobre o contributo da construção e utilização de uma cozinha de lama no Jardim de Infância, no âmbito da Educação Ambiental.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode partilhar as suas habilitações académicas e idade, por favor? 2. Que aspetos valoriza num jardim de infância? 3. Quais são as suas conceções sobre o brincar no espaço exterior, principalmente em contacto com a Natureza? 4. De que forma considera ser possível desenvolver a Educação Ambiental, na Educação Pré-Escolar? 5. Lembra-se de quando começámos a planear a mudança no espaço exterior? Qual foi o seu primeiro pensamento ou reação? 6. De que forma participou no projeto de construção da cozinha de lama? 7. E em casa era falado? O (nome do/a filho/a) contava coisas do que íamos fazendo? 8. Considera que a sua participação ao longo do projeto, seja na construção da Cozinha, seja na contribuição com materiais, trouxe-lhe algum benefício na relação que mantém com o/a
-----------------	------------	---	--

			<p>seu/sua filho/a, bem como a relação que mantém com a Escola?</p> <p>9. No geral, qual é a sua opinião sobre a construção de uma cozinha de lama com a participação dos pais, das famílias e/ou da comunidade envolvente?</p> <p>10. Já alguma vez tinha contactado com este conceito da Cozinha de Lama? O que achava antes de termos construído a nossa?</p> <p>11. Quais são as suas conceções (riscos ou benefícios) sobre a Cozinha de Lama agora que a experienciamos este ano?</p> <p>12. O que acha de termos utilizado materiais reutilizáveis e fornecidos pelas famílias e a comunidade para a construção da cozinha de lama? (pedir para aprofundar se falarem de ideias próximas da sustentabilidade)</p> <p>13. Tendo em conta a utilização que é feita dos recursos naturais, como a água aproveitada das chuvas, que misturada com a terra cria a lama, considera que promove a preservação e gestão dos recursos naturais?</p>
--	--	--	---

			<p>14. Tendo em conta a sua experiência e os tempos em que vivemos, pensa ser necessário adotar uma prática promotora da valorização do meio ambiente? (deixar responder) Como acha que o jardim de infância pode fazer isso? (deixar responder) E os pais e as famílias?</p> <p>15. De que maneira acha que uma cozinha de lama pode contribuir para a valorização do meio ambiente?</p>
Encerramento	5 minutos	<p>Relembrar os objetivos da entrevista, a confidencialidade e a utilização dos dados solicitados;</p> <p>Dar oportunidade aos entrevistados para acrescentarem dados e/ou informações que não tenham sido mencionadas;</p> <p>Manifestar disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional e para dar conhecimento posterior dos resultados;</p> <p>Alertar para possíveis contactos futuros, caso se justifique;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Antes de finalizarmos a entrevista, gostaria de acrescentar alguma coisa?</i> <p><i>Feedback</i> das conclusões da entrevista;</p> <p>Mais uma vez, garanto a confidencialidade das suas respostas. Grata pela vossa colaboração;</p> <p>Agradecimentos;</p> <p>Despedida.</p>

		<p>Reforçar mais uma vez, a confidencialidade das respostas dadas;</p> <p>Agradecer a colaboração dos entrevistados.</p>	
--	--	--	--

3. Guião da entrevista realizada às Educadoras

Guião Entrevista			
Entrevistados: Educadoras do Jardim de Infância			
Entrevistadora: Filipa Monteiro			
Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdos
Apresentação	5 minutos	Apresentação da entrevistadora; Enquadrar o contexto em que a entrevista é desenvolvida; Explicitar o objetivo principal da entrevista; Esclarecer o modo como serão registadas as respostas que forem dadas pelo entrevistado (áudio); Assegurar a confidencialidade das respostas à entrevista, expondo as entrevistadas à-vontade; Solicitar a colaboração das entrevistadas para a presente entrevista; Pedir autorização para a gravação da entrevista.	A presente entrevista é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. O objetivo da entrevista é, essencialmente, proceder à caracterização da perspetiva das Educadoras de Infância acerca do contributo do contacto dos filhos com a Natureza para a Educação Ambiental, através da construção e utilização de uma cozinha de lama. A entrevista vai ser guiada pela entrevistadora, Filipa Monteiro, e os dados serão gravados em registo áudio através do telemóvel. Permite que as suas respostas sejam gravadas? Porém, será garantida a confidencialidade das mesmas.

			Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.
Desenvolvimento	30 minutos	Proceder ao levantamento da caracterização das Educadoras de Infância entrevistadas, relativamente às suas habilitações académicas, a idade e o percurso pedagógico; Identificar as perceções existentes acerca da Educação Pré-Escolar e da Educação Ambiental nos Jardins de Infância; Identificar as perceções existentes acerca do brincar e do contacto com a Natureza; Contextualizar o processo da construção da cozinha de lama, em conjunto com os pais e as famílias; Conhecer as perceções sobre o contributo da construção e utilização de uma cozinha de lama no Jardim de Infância, no âmbito da Educação Ambiental.	1. Pode partilhar há quantos anos é educadora de infância? E em quantos Jardins de Infância diferentes já trabalhou? 2. Neste jardim construímos uma cozinha de lama... já tinha tido contacto com um espaço assim num Jardim de Infância? 3. Teve oportunidade de usar a cozinha de lama com o seu grupo de crianças este ano? 4. Da sua experiência, que valor educativo tem ou pode ter uma cozinha de lama? 5. E que aspetos negativos considera que uma cozinha de lama apresenta? 6. Acompanhou o processo de construção da cozinha de lama? 6.1. Qual é a sua opinião sobre a construção de uma cozinha de lama com a participação dos pais, das famílias e/ou da comunidade envolvente? 6.2. Os materiais utilizados para a construção da cozinha de lama foram materiais reutilizáveis e fornecidos

			<p>pelas famílias e a comunidade. O que achou sobre essa opção?</p> <p>6.3. O que acha sobre a utilização que foi feita dos recursos naturais, como a água aproveitada das chuvas?</p> <p>7. Como é que a cozinha de lama se pode relacionar com as diferentes Áreas de Conteúdo? Para si, qual foi a mais presente nos momentos em que esteve na cozinha de lama com o seu grupo?</p> <p>8. Qual é a sua opinião sobre o brincar no espaço exterior, principalmente em contacto com a Natureza?</p> <p>9. Tendo em conta a sua experiência e os tempos em que vivemos, pensa ser necessário adotar uma prática promotora da valorização do meio ambiente? Como acha que o jardim de infância pode fazer isso?</p> <p>10. De que maneira acha que uma cozinha de lama pode contribuir para a valorização do meio ambiente?</p>
Encerramento	5 minutos	Relembrar os objetivos da entrevista, a confidencialidade e a utilização dos dados solicitados;	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Antes de finalizarmos a entrevista, gostaria de acrescentar alguma coisa?</i>

		<p>Dar oportunidade aos entrevistados para acrescentarem dados e/ou informações que não tenham sido mencionadas;</p> <p>Manifestar disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional e para dar conhecimento posterior dos resultados;</p> <p>Alertar para possíveis contactos futuros, caso se justifique;</p> <p>Reforçar mais uma vez, a confidencialidade das respostas dadas;</p> <p>Agradecer a colaboração dos entrevistados.</p>	<p><i>Feedback</i> das conclusões da entrevista;</p> <p>Mais uma vez, garanto a confidencialidade das suas respostas. Grata pela vossa colaboração;</p> <p>Agradecimentos;</p> <p>Despedida.</p>
--	--	---	--

4. Guião da entrevista realizada às Assistentes Operacionais

Guião Entrevista			
Entrevistados: Assistentes Operacionais do Jardim de Infância			
Entrevistadora: Filipa Monteiro			
Etapas	Duração	Objetivos	Conteúdos
Apresentação	5 minutos	Apresentação da entrevistadora; Enquadrar o contexto em que a entrevista é desenvolvida; Explicitar o objetivo principal da entrevista; Esclarecer o modo como serão registadas as respostas que forem dadas pelo entrevistado (áudio); Assegurar a confidencialidade das respostas à entrevista, expondo as entrevistadas à-vontade; Solicitar a colaboração das entrevistadas para a presente entrevista; Pedir autorização para a gravação da entrevista.	A presente entrevista é desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. O objetivo da entrevista é, essencialmente, proceder à caracterização da perspetiva das Assistentes Operacionais acerca do contributo do contacto dos filhos com a Natureza para a Educação Ambiental, através da construção e utilização de uma cozinha de lama. A entrevista vai ser guiada pela entrevistadora, Filipa Monteiro, e os dados serão gravados em registo áudio através do telemóvel. Permite que as suas respostas sejam gravadas? Porém, será garantida a confidencialidade das mesmas.

			Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.
Desenvolvimento	30 minutos	Proceder ao levantamento da caracterização das Assistentes Operacionais entrevistadas, relativamente às suas habilitações académicas, a idade, as funções asseguradas e o percurso pedagógico; Identificar as perceções existentes acerca da Educação Pré-Escolar e da Educação Ambiental nos Jardins de Infância; Identificar as perceções existentes acerca do brincar e do contacto com a Natureza; Contextualizar o processo da construção da cozinha de lama, em conjunto com os pais e as famílias; Conhecer as perceções sobre o contributo da construção e utilização de uma cozinha de lama	1. Pode partilhar há quantos anos é assistente operacional? E em quantos Jardins de Infância diferentes já trabalhou? Trabalhou noutros níveis de ensino? Quais as suas funções neste JI? 2. Neste jardim construímos uma cozinha de lama... já tinha tido contacto com um espaço assim num JI? 3. Teve oportunidade de usar a cozinha de lama com algum grupo de crianças este ano? 4. Da sua experiência, que valor educativo tem ou pode ter uma cozinha de lama? 5. E que aspetos negativos considera que uma cozinha de lama apresenta? 6. Acompanhou o processo de construção da cozinha de lama? 6.1. Qual é a sua opinião sobre a construção de uma cozinha de lama com a participação dos pais, das famílias e/ou da comunidade envolvente? 6.2. Os materiais utilizados para a construção da cozinha

		no Jardim de Infância, no âmbito da Educação Ambiental.	<p>de lama foram materiais recicláveis e fornecidos pelas famílias e a comunidade. O que achou sobre essa opção?</p> <p>6.3. O que acha sobre a utilização que foi feita dos recursos naturais, como a água aproveitada das chuvas?</p> <p>7. Qual é a sua opinião sobre o brincar no espaço exterior, principalmente em contacto com a Natureza?</p> <p>8. Tendo em conta a sua experiência e os tempos em que vivemos, pensa ser necessário adotar uma prática promotora da valorização do meio ambiente? Como acha que o jardim de infância pode fazer isso?</p> <p>9. De que maneira acha que uma cozinha de lama pode contribuir para a valorização do meio ambiente?</p>
Encerramento	5 minutos	<p>Relembrar os objetivos da entrevista, a confidencialidade e a utilização dos dados solicitados;</p> <p>Dar oportunidade às entrevistadas para acrescentarem dados e/ou informações que não tenham sido mencionadas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Antes de finalizarmos a entrevista, gostaria de acrescentar alguma coisa?</i> <p>Feedback das conclusões da entrevista;</p> <p>Mais uma vez, garanto a confidencialidade das suas</p>
		<p>Manifestar disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional e para dar conhecimento posterior dos resultados;</p> <p>Alertar para possíveis contactos futuros, caso se justifique;</p> <p>Reforçar mais uma vez, a confidencialidade das respostas dadas;</p> <p>Agradecer a colaboração dos entrevistados.</p>	<p>respostas. Grata pela vossa colaboração;</p> <p>Agradecimentos;</p> <p>Despedida.</p>