



**Carla Gabriela Pereira
Farraia**

**Educação para o Desenvolvimento Sustentável:
uma abordagem experiencial em Educação Pré-
escolar**



**Carla Gabriela Pereira
Farraia**

**Educação para o Desenvolvimento Sustentável: uma
abordagem experiencial em Educação Pré-escolar**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em EPE e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

Professora associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Doutora Oksana Tymoshchuk

Investigadora de Pós Doutoramento, Center - Redes e Comunidades Para a Inovação Territorial,
da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha família, especialmente aos meus pais e irmãos pela paciência e palavras de incentivo e encorajamento que valorizavam o meu potencial, para nunca desistir daquele que sempre foi o meu sonho. Por estarem sempre presentes e me apoiarem em todas as minhas decisões, obrigada por terem acreditado em mim.

À minha orientadora Professora Doutora Paula Santos pelo apoio e orientação ao longo deste percurso. Por confiar em mim e por todos os momentos que me proporcionou a crescer e a melhorar cada vez mais.

À professora Fátima e à educadora Rosário por disponibilizarem o seu tempo para me aconselharem sobre o que podia ser alterado e melhorado, para que esta experiência fosse a melhor possível. Obrigada por me terem confiado as suas crianças.

Às crianças um enorme obrigada por todos os sorrisos que faziam os meus dias ganhar mais cor e ter cada vez mais a certeza de que este era realmente o meu sonho. Fizeram de mim uma pessoa mais confiante e completa, com elas aprendi e cresci enquanto professora e educadora.

À Daniela, a minha colega na díade de estágio, mas também minha amiga, por todos os momentos vivenciados. Foi um caminho difícil, mas brilhante, que percorremos juntas e que ficará para sempre guardado.

Às minhas amigas Carina, Daniela e Débora por toda a amizade ao longo destes anos de vida académica, dos melhores da minha vida. Obrigada por todos os sorrisos e conselhos, mas também por todo o apoio, força e confiança neste percurso e, em especial, nesta fase final.

A todos aqueles que de alguma forma mostraram o seu apoio e me ajudaram neste caminho.

palavras-chave

Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Abordagem experiencial, Bem-estar emocional, Implicação

resumo

O presente relatório de estágio expressa o trabalho desenvolvido no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES), constituída pelas unidades curriculares Seminário de Orientação Educacional (SOE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

O estudo decorreu em contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e após a observação inicial, desenvolvemos este estudo com a finalidade de promover aprendizagens de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) aliada à abordagem experiencial, num grupo de crianças entre os 4 e os 5 anos a frequentar um jardim-de-infância do Ministério da Educação Português. O objetivo foi promover nas crianças comportamentos e atitudes para o DS, bem como elevar os níveis das duas variáveis de qualidade na abordagem experiencial, o Bem-estar Emocional (BEE) e a Implicação.

Atendendo às necessidades e desejos expressos pelas crianças, centramo-nos sempre nela e desenvolvemos atividades promotoras de uma EDS. Observámos e recolhemos dados sobre os níveis de BEE e de Implicação que cada criança apresentava durante as atividades. Na recolha dos dados gerados, recorremos à observação, ao inquérito por entrevista (informal) às crianças, a gravação de áudio, a notas de campo e a fotografias; deste modo, pudemos posteriormente analisar e discutir os resultados.

Estes apontam uma melhoria desde a primeira atividade implementada. Foi possível verificar que as atividades promoveram elevados níveis de BEE e de Implicação, e que este fator favoreceu o desenvolvimento e aprendizagem das crianças relativamente à EDS e a todas as áreas de conteúdo.

keywords

Education for Sustainable Development, Experiential Approach, Emotional Well-Being, Involvement

abstract

This internship report expresses the work carried out under the Supervised Teaching Practice (PES) component, consisting of the Educational Guidance Seminar (SOE) and Supervised Pedagogical Practice (PPS) curricular units of the Master in Pre-School Education and Teaching 1st. Cycle of Basic Education at the University of Aveiro.

The study took place in the context of Pre-school Education (EPE) and after the initial observation, we developed this study with the purpose of promoting learning for an Education for Sustainable Development (EDS) combined with the experiential approach, in a group of children between 4 and 5 years old, attending a kindergarten of the Portuguese Ministry of Education. The goal was to promote behaviors and attitudes towards SD in children, as well as to raise the levels of the two quality variables in the experiential approach: Emotional Well-Being (BEE) and Involvement.

Given the needs and desires expressed by children, we always focused on them and developed activities that promote EDS. We observed and collected data on the BEE and Involvement levels that each child presented during the activities. In the collection of the generated data, we used observation, inquiry (interview to children), audio recording, field notes and photographs; in this way, we were then able to analyze and discuss the results.

These point to an improvement since the first activity implemented. It was possible to verify that the activities promoted high levels of BEE and Involvement., and that this factor favored the development and learning of children in relation to ESD and to all content areas.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1 – Educação para o Desenvolvimento Sustentável segundo uma abordagem experiencial em Educação Pré-Escolar	3
1.1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável	3
1.1.1. Conceito de Desenvolvimento Sustentável	3
1.1.2. Desenvolvimento Sustentável e Educação para o Desenvolvimento Sustentável no pós 2015	5
1.1.3. A Importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos primeiros anos e ao longo da vida	7
1.2. Educação Pré-escolar	11
1.2.1. Processo de desenvolvimento do cidadão Pré-escolar	11
1.2.2. Domínios essenciais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em Educação Pré-escolar.	12
1.2.2.1. Motricidade Fina.	12
1.2.2.2. Motricidade Grossa.	13
1.2.2.3. Expressões Artísticas.	13
1.2.2.4. Linguagem.....	14
1.2.2.5. Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático.....	14
1.2.2.6. Compreensão do Mundo Físico e Tecnológico.....	14
1.2.2.7. Compreensão do Mundo Social.....	15
1.3. Abordagem Experiencial em Educação Pré-escolar	16
1.3.1 Abordagem Experiencial: uma construção para a emancipação do cidadão Pré- escolar.....	16
1.3.2. Abordagem Experiencial: as variáveis processuais Bem-Estar Emocional e Implicação	20
Parte II – Estudo Empírico.....	23
Capítulo 2 - Metodologia	23
2.1. O contexto do estudo: o jardim-de-infância e a comunidade	23
2.1.1. O jardim-de-infância e o agrupamento de escolas.	23
2.1.2. O jardim-de-infância e o Centro Escolar.	24
2.2. Caracterização do grupo	25
2.2.1. A sala de atividades.....	25

2.2.2. O grupo de crianças.....	28
2.2.3. Opinião das crianças sobre o jardim-de-infância.....	33
2.3. Procedimentos metodológicos.....	34
2.3.1. Relevância e problemática do estudo.	34
2.3.2. Finalidades, questões e objetivos do estudo.....	35
2.4. Natureza da investigação em educação	35
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	36
2.5.1. Observação.	36
2.5.2. Inquérito por entrevista (informal) às crianças.....	37
2.5.3. Análise documental.....	37
2.5.4. Notas de campo.....	37
2.5.5. Fotografias.....	38
2.5.6. Gravações de áudio e vídeo.	38
2.5.7. Sistema de Acompanhamento de crianças (SAC).....	39
2.6. O Projeto de investigação e intervenção	39
2.6.1. Atividades implementadas.	39
Capítulo 3 – Análise dos dados e discussão dos resultados	49
Conclusões e recomendações para a prática pedagógica.	75
Referências bibliográficas.	81
Anexos.....	85
Anexo 1 - Relação da Educação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ..	85
Anexo 2 - As áreas da sala.....	87
Anexo 3 - O espaço exterior	90
Anexo 4 -Tabela de identificação dos níveis de BEE e de Implicação de cada criança na atividade	91

Índice de Figuras

Figura 1 – Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	6
Figura 2 – Esquema do templo	16
Figura 3 – Modelo experiencial de avaliação da qualidade	18
Figura 4 – Planta inicial da sala.....	27
Figura 5 – Criança a colar uma imagem na tabela	42
Figura 6 – Crianças a delinearem o canteiro	43
Figura 7 – Crianças a plantarem a alface.....	43
Figura 8 – Auxiliando as crianças a plantarem o morangueiro	43
Figura 9 – Momento de regar as plantas.....	43
Figura 10 – Momento de cortar a abóbora	44
Figura 11 – Momento de juntar o açúcar.....	44
Figura 12 – Momento de colocar o doce de abóbora no frasco	44
Figura 13 – Criança a colar uma imagem no quadro.....	45
Figura 14 – Quadro completo da reciclagem.....	45
Figura 15 – Crianças a recolherem o lixo	45
Figura 16 – Crianças a colocarem a embalagem no ecoponto	45
Figura 17 – História “Não é uma caixa” de Antoinette Portis	46
Figura 18 – Construção da “Não Caixa”	47
Figura 19 – Tabela final com as imagens.....	52
Figura 20 – Rega diária da horta.....	57
Figura 21 – A parte da abóbora que não foi usada no doce	62
Figura 22 – Atividade sobre a germinação das sementes de abóbora	62
Figura 23 – Atividade do papel reciclado.....	67
Figura 24 – Alguns resultados das construções com caixas de sapatos	70

Índice de Quadros

Quadro 1 – Níveis de BEE e de Implicação do grupo de crianças após a observação inicial	
.....	29
Quadro 2 – Rotina diária do grupo	32
Quadro 3 – Atividades implementadas	40
Quadro 4 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 1	54
Quadro 5 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 2	59
Quadro 6 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 3	64
Quadro 7 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 4	68
Quadro 8 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 5	72

Índice de Acrónimos

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

BEE – Bem-estar Emocional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DS – Desenvolvimento Sustentável

EDEX – Educação Experiencial

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EMER – Escola Municipal de Educação Rodoviária

EPE – Educação Pré-escolar

NE – Necessidades Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SOE – Seminário de Orientação Educacional

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Universidade de Aveiro, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que compreende a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e o Seminário de Orientação Educacional (SOE).

Este trabalho foi realizado em diáde, com a minha colega Maria Daniela Gonçalves Monte, ao longo dos dois semestres do ano letivo de 2017-18. O primeiro semestre foi realizado em contexto de 1º CEB e o segundo em EPE. Este relatório traduz a problematização do trabalho realizado no contexto da prática pedagógica supervisionada, no segundo semestre, numa perspectiva investigativa.

Identificámos a promoção do desenvolvimento sustentável junto de um grupo de crianças em EPE como pólo dinamizador dos nossos esforços, como problemática da realidade, com o intuito de intervir para a melhorar. A observação ao longo das três primeiras semanas permitiu-nos conhecer o contexto e o grupo de crianças, compreender as suas relações e gostos, de modo a facilitar a nossa intervenção, na promoção de Bem-estar Emocional (BEE) e Implicação.

Acreditamos que promover oportunidades de aprendizagem relevantes para uma educação para o desenvolvimento sustentável poderia contribuir para melhorar algumas atitudes e comportamentos das crianças, promovendo atitudes mais sustentáveis.

Considerando a educação como “um poder maior do que qualquer outra coisa para nutrir cidadãos (...) que sejam capazes de traçar o caminho para um planeta mais seguro, ecológico e justo para todos” (UNESCO, 2016, p.5), consideramos que uma aprendizagem para o desenvolvimento sustentável deve ser promovida desde a infância e ao longo da vida. Torna-se, portanto, essencial reconhecer a importância do eu e do outro para podermos melhorar e “transformar” o mundo, em demanda da sustentabilidade.

Apoiámo-nos numa educação experiencial pelo seu potencial que tem em dar resposta às necessidades e interesses de todas e cada uma das crianças, apostando na promoção dos níveis de BEE e de Implicação (Portugal & Laevers, 2010).

Propusemo-nos compreender se, ao promovermos uma educação para o desenvolvimento sustentável neste grupo de crianças, estaríamos em simultâneo a promover níveis elevados de BEE e de Implicação. Consequentemente, estaríamos a elevar a qualidade do contexto e do processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas e de cada criança.

Assim, através de uma revisão de literatura, formulámos os conceitos essenciais à realização do trabalho, indentificámos práticas de investigação e intervenção consonantes, analisámos e discutimos os dados gerados mediante a execução dessas práticas e formulámos conclusões e recomendações para a prática pedagógica.

Este relatório, “dando voz” aos participantes no estudo, encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira dedicada ao enquadramento teórico, apresentado no primeiro capítulo: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável segundo uma abordagem experiencial em EPE. A segunda parte é destinada à parte empírica e contém: o segundo capítulo, que explana a metodologia; e o terceiro capítulo, destinado à análise dos dados e à discussão dos resultados. Por último, temos as conclusões e recomendações para a prática pedagógica.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Educação para o Desenvolvimento Sustentável segundo uma abordagem experiencial em Educação Pré-escolar

1.1. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

1.1.1. Conceito de Desenvolvimento Sustentável

Muitos são os problemas que o planeta enfrenta e que têm vindo a ser debatidos já há algumas décadas. O aumento do consumo humano, a degradação dos ecossistemas, o esgotamento dos recursos e as desigualdades económicas e sociais são alguns desses problemas. Estes advêm, principalmente, do aumento da população humana e do hiperconsumo. Como forma de contornar esses e outros problemas, foram sendo formuladas algumas propostas e medidas em conferências internacionais. Estas medidas agrupam-se em científico-tecnológicas, educativas (para a mudança de atitudes e comportamentos) e políticas, através de legislação para a proteção do meio ambiente e acordos para a erradicação da pobreza extrema. (Vilches & Gil Péres, 2007; Vilches et al, 2008)

Em 1972, realizou-se em Estocolmo a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, advertindo para os problemas ambientais que têm vindo a ocorrer, definindo critérios e princípios que ajudariam a preservar e a melhorar o meio ambiente. Posteriormente a esta conferência, surgiu a necessidade de explorar melhor as inter-relações entre o meio ambiente e as questões socioeconómicas (de pobreza e subdesenvolvimento), assim como cada vez mais, a necessidade de as equilibrar (UNESCO, 2005).

Em 1987, com o *Relatório Brundtland* pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, o conceito de “desenvolvimento sustentável” foi definido como “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p.46). Segundo a UNESCO (2005) e complementando esta definição, a União Mundial de Conservação, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Fundo Mundial pela Natureza, definiram “desenvolvimento sustentável” na publicação do livro *Proteger a Terra: Estratégias para uma Vida Sustentável* como “melhorar a qualidade da vida humana respeitando a capacidade do ecossistema”. Consideramos que estas duas definições de DS se complementam, na medida em que beneficiam tanto as pessoas como os ecossistemas,

já que na primeira ressaltam a importância da concretização das necessidades humanas respeitando as gerações futuras, e na segunda propõem uma definição de melhoria da qualidade de vida sem comprometer a capacidade de regeneração do planeta. Para garantir o DS é necessário ainda que as necessidades básicas de todos sejam atendidas, e que sejam proporcionadas oportunidades de realizar as ambições para uma vida melhor (UNESCO, 2005; Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente, 1991).

Em 1992, a *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento* - ou *Cimeira da Terra* – considera os problemas ecológicos e de desenvolvimento como sendo os maiores causadores da crise à escala mundial. Equacionaram-se, portanto, medidas que fossem capazes de diminuir a degradação ambiental, garantindo às futuras gerações os recursos para responder às suas necessidades básicas. Da *Cimeira da Terra* surgiram alguns documentos oficiais, como a *Carta da Terra* e a *Agenda 21*, tendo esta última o objetivo de nos preparar para os desafios então *próximo* século (século 21), “a comunidade das nações procurou identificar os problemas prioritários, os recursos e meios para enfrentá-los e as metas para as próximas décadas” (ONU, 1995, p.7). A *Cimeira da Terra* focou-se no processo de orientação e reorientação da educação, na Agenda 21, com a finalidade de incentivar valores e atitudes de respeito e proteção para com o meio ambiente. O capítulo 36 da Agenda 21 assumiu grande relevância, pois assume a educação como sendo um fator essencial ao DS para criar e desenvolver cidadãos capazes de responder às necessidades do meio ambiente e do desenvolvimento. Esta identificou os quatro desafios básicos para a EDS: melhorar a educação básica, reorientar a educação existente para alcançar o DS, desenvolver a compreensão pública, o conhecimento e a formação (ONU, 1995; Gadotti, M, 2008).

A Carta da Terra (1992) emergiu, pois, da Cimeira da Terra; documento publicado em 2000, tem como objetivo o apoio à construção de um mundo mais sustentável baseado em alguns princípios como o respeito e cuidado pela comunidade de vida; integridade ecológica; justiça social e económica e democracia, não violência e paz (Ministério da Educação, 2006).

Em 2002, a Conferência de Joanesburgo definiu como princípios primordiais para um DS, a justiça social e a luta contra a pobreza. Neste sentido, considerou que a igualdade, a solidariedade, a parceria e a cooperação seriam alguns aspetos humanos e sociais também fundamentais para a proteção do ambiente.

O desenvolvimento sustentável envolve, portanto, três áreas [pilares], segundo a UNESCO (2005) e que foram ratificados nesta conferência:

- Sociedade – compreender as instituições e o papel que estas têm na mudança, desenvolvimento, sistemas democráticos e participativos;
- [Meio] Ambiente – consciência dos recursos e dos efeitos que as ações e decisões humanas têm no ambiente;
- Economia: consciência da diferença entre os limites e o potencial crescimento económico, e os impactos que estes trazem para a sociedade e o meio ambiente.

As Nações Unidas estabeleceram a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* para o período de 2005 – 2014, um marco de grande importância para o DS. Ressalva-se a importância da educação como um elemento absolutamente necessário para se alcançar o DS, refletindo-se sobre a qualidade da educação, sendo o seu objetivo principal tornar a sociedade mais sustentável e justa para todos.

A Assembleia das Nações Unidas nomeou a UNESCO para o processo de promoção e implementação, ambicionando esta, “estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade mundial uma vez que nossas capacidades intelectuais, morais e culturais impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo” (UNESCO, 2005, p.9). O seu principal objetivo é “integrar valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade mais sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p. 17; Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

1.1.2. Desenvolvimento Sustentável e Educação para o Desenvolvimento Sustentável no pós 2015

Em 2015, da Cimeira das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, surgiu a Agenda 2030, intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável”.

Esta incorpora alguns objetivos que “visam resolver as necessidades das pessoas tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, enfatizando que ninguém deve ser deixado para trás” (UNRIC, 2016, p.1). Desenvolvendo respostas integradas nos diferentes âmbitos – ambientais, sociais e económicos -, tendo em conta alguns problemas, tais como a pobreza, a desigualdade, água, consumo, alterações climáticas, oceanos e biodiversidade, tem a finalidade de erradicar a pobreza, promover o bem-estar de todos e proteger o ambiente até 2030.

A Agenda 2030 é constituída por 17 objetivos, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se desdobram em 169 metas. Para D.S. Ban Ki-moon (citado por UNRIC, 2016, p. 1), estes objetivos “são a nossa visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos”. São também “uma lista de coisas a fazer em nome dos povos e do planeta e um plano para o sucesso” (UNRIC, 2016, p. 1).

Assim, espera-se que até 2030 sejam atingidos os seguintes ODS:



Figura 1 – Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: https://www.santander.pt/pt_PT/Sustentabilidade/A-Sustentabilidade-no-Banco/Como-atuamos/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel.html

Designadamente, o **ODS1** dirige-se à erradicação da pobreza em todas as formas e lugares; o **ODS2** refere-se à erradicação da fome, a alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover uma agricultura sustentável; o **ODS3** focaliza em garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar de todos; o **ODS4** equaciona garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, assim como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; o **ODS5** pretende alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas; o **ODS6** focaliza-se em garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos; o **ODS7** pretende garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos; o **ODS8** dirige-se à promoção do crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos; o **ODS9** focaliza-se na construção de infraestruturas resilientes, na promoção da industrialização inclusiva

e sustentável, e na fomentação da inovação; o **ODS10** dirige-se à redução das desigualdades no interior dos países e entre países; o **ODS11** pretende tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis; o **ODS12** visa garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis; o **ODS13** refere-se à adoção de medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos; o **ODS14** pretende conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; o **ODS15** pretende proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda de biodiversidade, o **ODS16** dirige-se à promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o DS, a proporcionar o acesso à justiça para todos e à construção de instituições eficazes, responsáveis e inclusivas; e, por último, o **ODS17** pretende reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (UNRIC, 2016).

Para atingir estes objetivos, os governos e todos os cidadãos devem participar ativamente e de forma cooperativa na construção de um futuro melhor e mais sustentável. Neste sentido, a Agenda 2030 baseia-se em cinco P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias, os elementos fundamentais propostos para mudar o mundo, tornando-o melhor e mais sustentável (Quercus, 2015).

O desenvolvimento sustentável, é, portanto, um conceito dinâmico, visto inserir-se numa sociedade que está em constante mudança e transformação.

Tendo em conta as ideias já apresentadas, uma EDS significa “uma educação permanente com vista à aquisição de valores, conhecimentos e competências que ajudem as crianças, os jovens e os adultos a encontrar soluções inéditas aos problemas sociais, económicos e ambientais que afetam as suas condições de vida” (UNESCO, 2009, p. 5). A educação tem um papel preponderante na concretização destes objetivos, relacionando-se com todos os ODS (**Anexo 1**) (UNESCO, 2016). Cabe, assim, à Educação o papel de educar para a cidadania global, educando para pensar local e globalmente (UNESCO, 2009).

1.1.3. A Importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nos primeiros anos e ao longo da vida

A aprendizagem EDS deve ser implementada nos primeiros anos, ao longo da vida e para toda a vida. Isto é, o que se aprende vai-se refletindo pela vida e ao mesmo tempo que a vida passa, mobilizam-se novos conhecimentos e desenvolvem-se atitudes e

valores. Consideram-se os diferentes ambientes de aprendizagem como um processo contínuo e interativo, sendo eles o formal, não-formal e o informal; desde a primeira infância à adultez. Apesar de cada um destes contextos representar determinadas e diferentes funções, a finalidade é sempre a mesma: tornar o indivíduo capaz de adotar práticas e comportamentos que o possibilitem para uma intervenção, individual ou em cooperação com o Outro, no DS (UNESCO, 2009; Martins et al, 2009). No entanto, “as escolas e os outros contextos de aprendizagem devem ser transformados para atender às necessidades de todos os membros da comunidade e ser adaptados à diversidade de alunos (...) em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2009, p. 6).

É, portanto, “um poder maior do que qualquer outra coisa para nutrir cidadãos empoderados, reflexivos, engajados e hábeis, que sejam capazes de traçar o caminho para um planeta mais seguro, ecológico e justo para todos” (UNESCO, 2016, p.5). Para isso, “os cidadãos devem ser cientificamente cultos de modo a serem capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas por outros, de se pronunciarem sobre elas, de tomar decisões informadas sobre assuntos que afectam as suas vidas e a dos outros” (Martins et al, 2009, p.7). Torna-se, então, necessário promover desde cedo uma educação que forme cidadãos capazes de lidar com os problemas e necessidades atuais, como a sustentabilidade.

A educação formal nos primeiros anos de vida, concretizada nos contextos de creche e EPE (jardim-de-infância), não é obrigatória, sendo, porém, contextos onde se privilegia a socialização e um espaço formal para o desenvolvimento e a interação da criança com situações e vivências do seu quotidiano (Martins et al, 2009). A EDS está presente nos documentos curriculares oficiais que orientam o ensino em Portugal ao longo da escolaridade obrigatória, desde a EPE ao ensino secundário, passando pelo 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Relativamente à educação pré-escolar, os documentos oficiais que orientam e ajudam os educadores nas suas práticas, são as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tendo em conta os 17 ODS (UNRIC, 2016) e as suas metas, consideramos que as OCEPE incorporam conteúdos que vão ao encontro de alguns desses objetivos e metas. Assim, podemos considerar que as OCEPE promovem, de certa forma, uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas diferentes áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Estas áreas de conteúdo têm intencionalidades e conteúdos próprios a abordar e trabalhar com as crianças, sendo que não devem ser vistas como áreas isoladas de aprendizagem a abordar separadamente. Cabe, então, ao educador conceber e dinamizar atividades que promovam a aprendizagem das crianças de forma articulada, fortalecendo inter-relações

entre os conteúdos das diferentes áreas. Tendo em conta as três áreas das OCEPE, passamos a destacar apenas alguns conteúdos e aprendizagens de cada uma para a promoção de uma EDS, que estão relacionadas com as atividades propostas neste relatório.

Nas relações e interações com os outros e com o meio, a criança constrói referências que lhe permitem “compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33). Assim, na área de Formação Pessoal e Social, o educador deve tornar o contexto propício a um ambiente social e relacional positivo e de participação da criança, assim como deve demonstrar para com as crianças e adultos “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33), como forma de as crianças reconhecerem a importância desses valores e se apropriarem deles. Ainda nesta área, desenvolve-se a educação para a cidadania. Considerando que estamos a educar crianças para que se tornem adultos responsáveis, solidários e autónomos; queremos que estas crianças sejam capazes de olhar o mundo que as rodeia e reconhecer a importância e a necessidade da sua preservação, tendo em conta o futuro. Realça-se, por isso, a importância de trabalhar o respeito e a valorização pelo ambiente natural e social.

O educador deve proporcionar experiências que promovam atitudes positivas e de respeito na relação com os outros e com o meio que envolve as crianças, compreendendo a importância que têm no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças, quer positivas quer negativas, no mesmo. Assim, na Área do Conhecimento do Mundo devem-se promover atitudes, valores e comportamentos que conduzam a uma responsabilidade partilhada e consciência ambiental e de sustentabilidade. Tendo em conta o conhecimento do mundo físico e natural, nesta área, as crianças adquirem ou reforçam conhecimentos sobre os seres vivos e outros elementos da natureza; permitindo-lhes o desenvolvimento da consciência e importância que cada um tem para a preservação do ambiente e dos recursos naturais, manifestando comportamentos de preocupação com a conservação e respeito pelos mesmos.

Apesar de se enquadrar em alguns dos ODS, a Área da Expressão e Comunicação apenas foi abordada nas atividades realizadas, na forma como as crianças estruturaram as suas ideias e representaram as suas compreensões relativamente ao que se estava a tratar. Desta forma, as crianças, no que concerne a esta área de conteúdo, recorreram a diferentes meios de expressão e de comunicação – a linguagem oral e artística.

Relativamente ao documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, G. d'Oliveira., 2017), este baseia-se em sete princípios, um dos quais, o da sustentabilidade, que está inteiramente relacionado com este trabalho, visto ser necessário trabalhar esta temática para formar alunos com uma consciência e atitudes sustentáveis. No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) estão apresentados valores e competências que a criança deve adquirir ao longo da escolaridade obrigatória, desde a EPE até ao final do ensino secundário, através das oportunidades de aprendizagem que a escola lhe proporcionar. Esses valores e competências devem permitir-lhe “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, G. d'Oliveira., 2017, p. 10). Numa visão de uma educação para o DS, e tendo em conta este documento, o aluno deve ser encorajado a desenvolver valores como a responsabilidade e integridade – respeitando-se a si mesmo e aos outros, sabendo agir eticamente, tendo consciência das suas ações e sabendo responder pelas mesmas – e cidadania e participação – demonstrando respeito pela diversidade, humana e cultural, negociando a solução de conflitos em prol da sustentabilidade ecológica, tendo iniciativa e sendo interventivo. (Martins, G. d'Oliveira., 2017) Neste mesmo sentido, a UNESCO (2005) definiu alguns valores como sendo fundamentais para o DS, entre os quais, o “respeito pela dignidade e pelos direitos de todos os povos em todo o mundo e compromisso com justiça social e económica para todos” (p. 42); o “respeito e cuidado pela grande comunidade da vida em toda a sua biodiversidade” (p. 43) e o “respeito pela diversidade cultural e o compromisso de criar local e globalmente uma cultura de tolerância, de não-violência e de paz” (p. 43) (UNESCO, 2005).

Tendo em conta as áreas de competências formuladas no PASEO, que são dez, apenas três estão interligadas com as questões da sustentabilidade deste trabalho:

- Relacionamento Interpessoal, que implica que o aluno seja capaz de adequar os seus comportamentos em contextos de cooperação e colaboração, trabalhando em equipa;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia, que requer que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre conhecimentos e comportamentos e consolide e aprofunde as competências já possui, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;

- Bem-estar, saúde e ambiente, que implica que o aluno (i) adote comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, nomeadamente nas suas relações com o ambiente e a sociedade, (ii) compreenda os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que possam responder aos desafios globais do ambiente, e (iii) manifeste consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando coletivamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável. (Martins, G. d'Oliveira, 2017)

A literatura disponível sobre DS permitiu-nos encontrar algumas respostas que pusemos em prática, com o objetivo de compreender uma eventual mudança de atitudes reveladoras deste sentido de responsabilidade e pertença da criança ao seu grupo social.

1.2. Educação Pré-escolar

1.2.1. Processo de desenvolvimento do Cidadão Pré-escolar

Os contextos sociais e físicos em que a criança vive contribuem para as oportunidades de aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Estes permitem à criança estabelecer relações e interações com os adultos e seus pares, proporcionando-lhe experiências diversas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A criança desenvolve-se de forma holística. Esta perspetiva caracteriza a aprendizagem do cidadão pré-escolar como um todo que articula o brincar e o aprender. O profissional de educação deve valorizar as experiências e saberes únicos da criança e tomá-los como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. Assim, uma intervenção pedagógica bem sucedida parte do que as crianças já sabem, estimulando as suas iniciativas e ajudando no desenvolvimento e aprendizagem de competências pessoais e sociais, em três áreas: atitudes, comportamento no grupo e aprendizagens em domínios essenciais. (Portugal & Laevers, 2010) Estas “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relação entre os diferentes conteúdos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31)

Segundo Portugal e Laevers (2010), as atitudes a promover são: autoestima positiva; curiosidade, desejo de aprender; criatividade; ligação com o mundo e auto-organização/iniciativa. A autoestima positiva expressa-se através do bem-estar, autoconfiança, serenidade interior e vitalidade, capacidade para lidar com experiências difíceis e evidência de comportamentos assertivos. Encontra-se relacionada com o sentido de segurança, de identidade, de pertença, de objetivos e de competência. Também a curiosidade, o desejo de aprender (ímpeto exploratório), a criatividade e a ligação ao mundo são indicadores relevantes, remetendo em parte para o mundo dos valores. A auto-

organização/iniciativa pode ser apreciada através da capacidade de apresentar uma opinião/ideia, definir objetivos e organizar-se para os atingir. Assim, uma criança com iniciativa tende a saber bem o que quer, estabelecendo objetivos e passando à ação, alcançando bons resultados, mesmo que para isso tenha de ser persistente.

Considerando o comportamento no grupo, a competência social refere-se à capacidade de compreender os sentimentos, sensações, intenções, percepções e pensamentos dos outros, bem como os próprios. Espera-se ainda que o educando saiba qual a abordagem/comportamento adequados a situações diversas, no contexto de interações e cooperação com outros, considerando sempre as competências comunicacionais. (Portugal & Laevers, 2010)

Os domínios essenciais relevantes à aprendizagem, segundo Portugal e Laevers (2010), correspondem à motricidade fina, motricidade grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social; as Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) propõem que o trabalho de promoção destas aprendizagens se estruture em três áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação, e conhecimento do mundo.

Sendo o papel do educador, ajudar as crianças a desenvolverem estas capacidades, deve também atender, em simultâneo, às suas necessidades e identidades, valorizando e respeitando a sua individualidade, interesses, motivações, cultura (da família e comunidade de origem), focalizando-se nos indicadores de Bem-estar e Implicação que as crianças exibem durante as atividades que lhes proporciona, como *barómetros* da contingência da sua intervenção com todas essas dimensões. (Portugal & Laevers, 2010)

Passamos a descrever o essencial dos conteúdos dos domínios essenciais relevantes à aprendizagem.

1.2.2. Domínios essenciais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais em Educação Pré-escolar

1.2.2.1. Motricidade Fina

A motricidade fina refere-se à capacidade que a criança tem para manipular pequenos objetos, focalizar e controlar os pequenos movimentos, combinar ações e desenvolver novos padrões de movimento (Portugal & Laevers, 2010).

Este domínio corresponde à área de expressão e comunicação e ao domínio da expressão motora, segundo as OCEPE: “a criança adapta progressivamente as suas ações

a meios específicos e a objetos variados, aumentando o seu repertório de movimentos pensados, interiorizados e expressos como resposta aos desafios encontrados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 45). A criança explora a relação do seu corpo com os objetos e controla os objetos através da realização de ações motoras básicas de exploração e no uso de pequenos aparelhos, como bolas, arcos, balões. Tem, portanto, oportunidade de evoluir nestas habilidades, podendo aperfeiçoar, complexificar ou reinventar outras formas de exploração e uso dos objetos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.2.2.2. Motricidade Grossa

A motricidade grossa refere-se à ação da criança sobre si mesma, como utiliza o corpo e sobre o seu corpo em movimento, como se movimenta com a finalidade de alcançar alguns objetivos (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Inicialmente, a criança detém de algumas aquisições motoras básicas, como andar, correr, manipular objetos, assim é necessário que o educador crie situações e diversifique formas de utilizar e sentir o corpo para a que a criança aprenda a ter um controlo (voluntário) do seu corpo. Já que a motricidade grossa diz respeito à capacidade que a criança tem de coordenar diferentes partes do corpo e controlar o sistema neuromuscular tendo em conta vários espaços, tarefas, sinais e objetos. A exploração do movimento do seu corpo permitirá à criança ter consciência das suas possibilidades e limitações, o que facilitará na interiorização do esquema corporal e consciência das sensações corporais em relação ao espaço exterior (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.2.2.3. Expressões Artísticas

Das expressões artísticas ou educação artística fazem parte a expressão visual ou artes visuais, expressão musical ou música, expressão dramática ou jogo dramático/teatro e expressão motora ou dança. Estas diferentes formas de expressão permitem à criança o desenvolvimento da criatividade, compreensão do que os outros expressam e sentido ou apreciação estética dos diferentes subdomínios das expressões artísticas (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Neste domínio, “interessa perceber até que ponto a criança se expressa de forma criativa e original, se gosta e se interessa pelas diversas formas de expressões artísticas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 56).

1.2.2.4. Linguagem

A aprendizagem da linguagem é um processo contínuo que se realiza através dos contactos, experiências vividas e interações nos diferentes contextos, por ser essencial na comunicação com os outros e compreensão do que os outros expressam através da linguagem (Portugal & Laevers, 2010; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A transversalidade deste domínio (por exigir competências de partilha, compreensão e apropriação de informação) leva à construção de conhecimentos nos outros domínios, estes por sua vez também ajudam na aquisição e desenvolvimento da linguagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

1.2.2.5. Pensamento Lógico, Conceptual e Matemático

Este domínio refere-se ao “poder de abstração”, isto é, à capacidade de transcender o concreto, manifestando-se por diversas e diferentes operações (Portugal & Laevers, 2010). Cabe ao educador “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e debatam com as outras” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 74).

O brincar e o jogo promovem a implicação da criança na resolução de problemas, desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemático, essenciais para o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Para isso, é necessário que o educador “explore as situações que emergem da atividade das crianças; oriente a sua atenção para características específicas da matemática; as encoraje a inventarem e resolverem problemas e lhes peça para explicitarem e partilharem as suas estratégias; as questione sobre processos e resultados (Porquê? Como sabes isso? Tens a certeza?); proponha o uso de registos diversos (esquemas, desenhos, símbolos, etc.); e resuma as ideias envolvidas no final das atividades. É também fundamental que lhes transmita confiança nas suas explorações, reflexões e ideias, de modo a sentirem-se competentes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 76).

1.2.2.6. Compreensão do Mundo Físico e Tecnológico

A compreensão do mundo físico e tecnológico relaciona-se com a curiosidade natural e desejo da criança em saber e compreender ‘porquê’ (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), tendo em conta diferentes aspetos da realidade “percebendo as características dos materiais, a forma como diferentes objetos ou seres vivos se comportam em diferentes

situações e em relação uns com os outros” e ainda “a capacidade de prever os efeitos de certos atos em objetos e na natureza, e uma atitude para respeitar, cuidar e proteger (sentido de responsabilidade e desejo de participar no processo de cuidado do ambiente)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 65).

A curiosidade da criança é promovida “através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 85).

As tecnologias desempenham um papel importante na vida diária das crianças, por isso a sua utilização deve ser considerada como um recurso de aprendizagem, como “Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens. Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança. Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93).

1.2.2.7. Compreensão do Mundo Social

A compreensão do mundo social refere-se ao conhecimento sobre as diversas formas como as pessoas se organizam e como decorre a vida das famílias, das pequenas comunidades e/ou países. As regras e hábitos próprios do funcionamento de grupos, os processos básicos da economia, saúde, justiça, comunicação, política e reconhecimento da diversidade também dizem respeito a este domínio (Portugal & Laevers, 2010).

Os conhecimentos e saberes neste domínio facilitam à criança “uma consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 88), permitindo ainda que desenvolva sentido de responsabilidade e desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos (Portugal & Laevers, 2010).

1.3. Abordagem Experiencial em Educação Pré-Escolar

1.3.1. Abordagem Experiencial: uma construção para a emancipação do Cidadão Pré-escolar

A prática experiencial tem como base e conceito chave a atitude experiencial do educador, isto é, a observação e atenção ao vivido da criança, nas duas variáveis processuais bem-estar emocional (BEE) e Implicação com o objetivo de alcançar a emancipação da mesma, segundo Laevers.

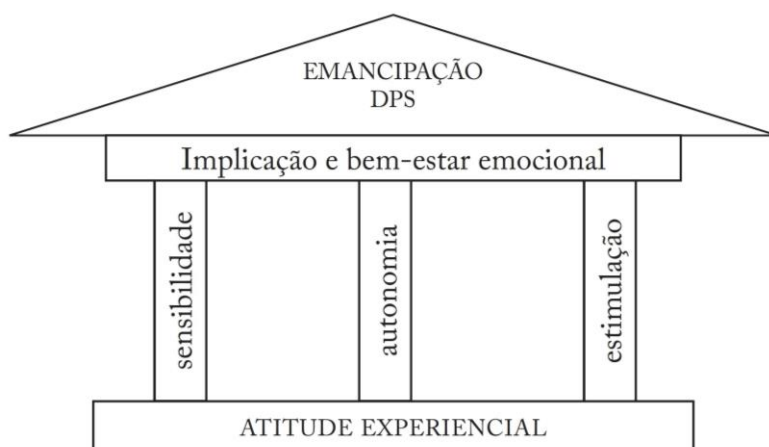


Figura 2 – Esquema do templo (Portugal & Laevers, 2010, p.15)

Esta prática pretende essencialmente que o adulto considere e responda de modo contingente às necessidades e aos interesses da criança, através da observação atenta das suas experiências e emoções, de forma a compreendê-la melhor. Permitindo sentir, mesmo que de forma incompleta, o vivido do outro/criança, e de alguma forma tentar compreendê-lo melhor e intervir empaticamente. **A atenção, o respeito e a confiança** estão na base de uma **atitude experiencial do educador**: **atenção** para escutar e observar ativamente a criança, **respeitar** a comunicação e as suas ideias, procurando criar atividades de acordo com os seus interesses e **confiar** nas suas capacidades promovendo autonomia, estimulação e sensibilidade para a construção de novas aprendizagens. E, desta forma, ajudar a criança a, gradualmente, alcançar o topo do esquema do templo, designadamente, aprendizagem e desenvolvimento, resultando em aquisição de competências pessoais e sociais e, em última instância, na emancipação da criança, cidadão pleno. (Portugal & Laevers, 2010)

No processo de atenção à criança, o bem-estar emocional e a implicação são determinantes; estas duas dimensões processuais permitem ao adulto perceber a

qualidade do seu trabalho enquanto promotor do desenvolvimento e aprendizagens da criança. A constante observação do educador permite que este avalie o BEE e a Implicação das crianças no decorrer de uma atividade ou situação possibilitando o feedback imediato sobre o desenvolvimento e qualidade da mesma, na medida em que as atividades e oportunidades de aprendizagem que está a oferecer à criança, logrem corresponder às necessidades, interesses e motivações das crianças (visíveis através dos indicadores das duas variáveis processuais). Considera-se que a atividade decorre em boas condições no caso de as crianças apresentarem níveis altos de implicação e de bem-estar; por outro lado, caso se encontrem níveis baixos ou médios, em pelo menos uma das duas dimensões, o educador deve intervir no momento sem esperar pelo término da atividade, atuando ao nível das dimensões de gestão do currículo e do contexto: oferta educativa, organização, clima de grupo, livre iniciativa e estilo do adulto. (Portugal & Laevers, 2010)

A atitude experiencial do educador permite-lhe certificar-se de que todas as crianças alcançam níveis mais elevados de BEE e de Implicação, investindo no desenvolvimento pessoal e social das mesmas de forma a atingir a emancipação do cidadão, através das componentes representadas pelos três “pilares” da edificação EDEX, essenciais a esta prática que, interligadas, constituem o estilo do adulto: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação.

A sensibilidade ou diálogo experiencial é a forma como o educador satisfaz as necessidades emocionais das crianças e como transforma a interação numa relação profunda e autêntica. Baseia-se em três princípios, a aceitação, a empatia e a autenticidade permitindo um clima de confiança na partilha e escuta de emoções tendo como finalidade a satisfação das necessidades e interesses da criança. O diálogo experiencial é caracterizado principalmente pela comunicação, verbal e não-verbal, visando que a criança se sinta escutada, aceite e compreendida.

A autonomia ou livre iniciativa diz respeito ao modo como o educador possibilita e oferece o máximo de liberdade à criança e possibilidades de escolha da atividade, respeitando o trabalho e a participação da criança no delineamento de regras, limites e acordos, de forma a garantir que as atividades possam prolongar-se e desenrolar-se mais facilmente. Dentro desta autonomia, é fundamental que a criança perceba o porquê das regras, evitando que o cumprimento destas seja exigido sem fundamentação.

A estimulação ou enriquecimento do meio refere-se ao modo como o educador estimula a criança, ou seja, às oportunidades que garante à criança para ela realizar explorações da realidade no espaço educativo, pelo que deverá ser constante a oferta de novos e diferentes materiais e atividades estimulantes e diversificadas. O educador tem

por isso um papel crucial quanto à oferta destes materiais, assim como pela sua experiência e conhecimento de forma a intervir para estimular a ação, pensamento e comunicação da criança.

Estes conceitos permitem ao educador criar um contexto educativo de elevada qualidade e centrado na criança, permitindo dessa forma assegurar níveis mais elevados de bem-estar emocional e implicação, oferecendo uma boa educação. (Portugal & Laevers, 2010)

O objetivo da abordagem experiencial em educação foca-se na necessidade de tornar a criança numa pessoa emancipada. Para Portugal e Laevers (2010), um cidadão emancipado é “alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o Homem e a Natureza” (p. 15).

Numa abordagem experiencial, existem três ordens de ideias, que devem orientar o pensamento do educador: os meios, os processos e os resultados. Estas constituem o Modelo experiencial de avaliação de qualidade proposto por Laevers (1994), que pretende apoiar o educador no exercício de reflexão sobre a sua ação:

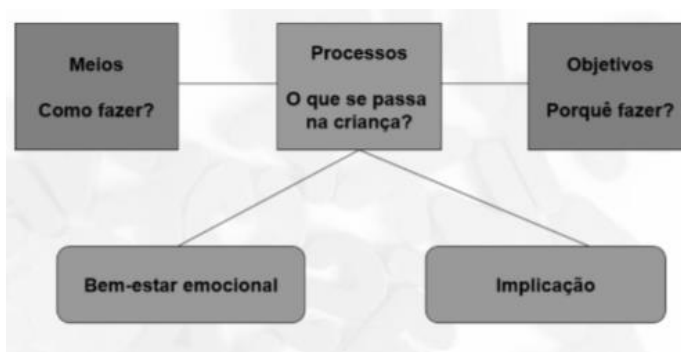


Figura 3 – Modelo experiencial de avaliação da qualidade (Laevers, 1994)

Os meios correspondem à engenharia de gestão do contexto, sendo sobre eles que o educador tem poder. Assim, quando nos referimos aos meios, falamos concretamente da oferta educativa, da organização, do clima de grupo, do estilo do adulto, e por fim, o espaço para livre iniciativa. (Portugal & Laevers, 2010)

No que se refere à oferta educativa, é importante verificar se o contexto educativo é rico, apelativo e possui diversidade (observando as infraestruturas, os materiais lúdicos disponíveis e as atividades em oferta no decurso do dia). Neste sentido, é fundamental que

as crianças encontrem na sala algo que responda às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos que permitam desenvolver atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais, o mesmo se aplica ao espaço exterior.

A organização deve ter em conta as necessidades de todas as crianças. O conteúdo, duração e ordem dos diversos momentos do dia devem ter em consideração a idade das crianças e as suas necessidades individuais, introduzindo-se variações na programação de modo a respeitar as necessidades das crianças.

Ao nível do clima de grupo é importante que as crianças se sintam à vontade no contexto e no grupo, sentindo-se parte dele. É elementar perceber a qualidade das relações existentes, entre as crianças, destas com os adultos e entre os adultos.

O estilo do adulto é a chave do que acontece no contexto formal. Este possui três categorias de comportamento, e já mencionadas, a estimulação, sensibilidade e autonomia. (Portugal & Laevers, 2010)

É fundamental criar um ambiente rico e estimulante, promover o estabelecimento de relações positivas, gerar espaço para iniciativa das crianças através da organização livre, ter atenção a todas as crianças e procurar que o estilo do adulto seja facilitador.

Os processos a que nos referimos são: o BEE e a Implicação. Durante este processo é fulcral atender à experiência interna da criança, às suas vivências; este revela a qualidade da intervenção do adulto.

Estes dois processos dizem a cada momento ao educador, em que medida a forma como gere a aprendizagem, está a corresponder às expectativas e necessidades da criança. Assim, é proposto que um bom nível de BEE e de implicação são indicadores de qualidade educativa. (Portugal & Laevers, 2010)

Por fim, os resultados constituem o que se quer atingir, por este motivo podemos chamar-lhes também de objetivos. De uma forma geral, podemos caracterizar os resultados como sendo as competências, as aquisições desenvolvimentais e as aprendizagens. Concretamente, estes resultados refletem-se na: autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade, ligação ao mundo, competência social, motricidade fina e grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e na compreensão do mundo social. Assim, pretende-se desenvolver competências pessoais e sociais, fundamentalmente ao nível das atitudes, do comportamento do grupo e de outros domínios essenciais. (Portugal & Laevers, 2010)

É através da avaliação processual (BEE e da Implicação) que o educador deve avaliar a sua própria intervenção, podendo assim, a cada momento, ajustar a gestão curricular

através das cinco dimensões contextuais (oferta, organização, clima de grupo, livre iniciativa da criança e estilo do educador) às necessidades e interesses das crianças, que lhe são reveladas através dos indicadores de BEE e Implicação. (Portugal & Laevers, 2010)

Assim, os indicadores de BEE e Implicação que as crianças manifestam, ‘dizem’ ao educador até que ponto é que a sua ação educativa está a ter sucesso, ou seja, permite que cada criança experiencie internamente BEE e Implicação – estas são garantias de que está a haver aprendizagem de nível profundo, irreversível. Passamos a caracterizar as variáveis processuais, o BEE e a Implicação.

1.3.2. Abordagem Experiencial: as variáveis processuais Bem-estar Emocional e Implicação

Numa abordagem experiencial em educação, o educador avalia o contexto educativo e simultaneamente a qualidade do seu trabalho considerando duas variáveis processuais, o BEE e a Implicação. Estes dois indicadores são fundamentais para promover aprendizagens e desenvolvimento das crianças, assim a atenção sobre os mesmos permitem ao educador agir e intervir (mais) adequadamente de forma a corresponder às necessidades e expectativas das crianças, sendo, portanto, uma garantia de monitorização da intervenção do educador. (Portugal & Laevers, 2010)

O BEE é um indicador da qualidade da relação entre sujeito-contexto e determina-se principalmente com a satisfação das necessidades básicas no desenvolvimento do sujeito no contexto. Segundo Laevers (2004, p. 59), o BEE é um indicador que passa por “avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança”. Assim sendo, este nível é considerado bom quando as necessidades físicas (comer, beber, dormir), de segurança (referências e limites claros), de afeto (proximidade física, ligações afetivas), de reconhecimento e afirmação (sentir-se respeitado, escutado), necessidade de se sentir competente, capaz, bem-sucedida, e de significados e valores, são assegurados. Portugal e Laevers (2010) consideram que o grau de bem-estar das crianças no contexto educativo deve conter uma organização e dinâmica para que se sintam à vontade, “a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

Portugal e Laevers (2010, p. 21-22), destacam alguns indicadores que norteiam a avaliação dos níveis de BEE (1- Muito baixo; 2- Baixo; 3- Médio; 4- Alto; 5- Muito alto), não sendo obrigatória a presença de todos em simultâneo:

- Abertura e recetividade – a criança encontra-se recetiva e disponível para interagir e explorar, não apresenta comportamentos de distanciamento em relação às outras crianças, ao adulto e às atividades sugeridas;
- Flexibilidade – a criança adapta-se rapidamente a novas situações e desfruta bem das novas oportunidades;
- Autoconfiança e autoestima – a criança tem autoconfiança, expressa-se à vontade e enfrenta novos desafios; arrisca a possibilidade de insucesso admitindo não ser ainda capaz de o fazer (sem se sentir ‘um zero’);
- Assertividade – a criança sente-se bem e à vontade, adota uma atitude assertiva no grupo e procura ser tomada em consideração e respeitada pelo que é;
- Vitalidade – a criança transborda de vida e energia, sendo visível na sua expressão facial e postura. Esta distancia-se daquela criança de ‘olhar vazio’ e que, quase sempre, parece estar cansada. Os olhos desta criança brilham;
- Tranquilidade – a criança encontra-se calma e relaxada, a sua postura muscular não evidencia tensão sendo os seus movimentos suaves. Após uma atividade mais intenso, a criança retoma facilmente ao estado de calma;
- Alegria – a criança revela contentamento e prazer que retira do que está a fazer e a experienciar (corretamente). Esta alegria pode ser facilmente visível e audível ou, por outro lado, ser mais discreta;
- Ligação consigo próprio – a criança estabelece boa relação e contacto com ela mesma, conhece as suas necessidades, sentimentos desejos e pensamentos. Aceita e lida com sentimentos negativos e desagradáveis, expressando-os. É uma criança que se encontra bem consigo e estabelece uma boa ligação com o mundo.

A Implicação relaciona-se com o processo de desenvolvimento e necessidade de exploração do sujeito e é caracterizada essencialmente pela concentração e persistência na atividade. Estas podem ser observadas e avaliadas através da motivação, do interesse e fascínio, da satisfação, da abertura aos estímulos e da energia que a criança transmite e emprega no decorrer de uma atividade, dando informação ao educador e consciencializando-o da necessidade de fazer melhor, de forma a construir um ambiente interessante e, ao mesmo tempo, estimulante para todas as crianças. (Portugal & Laevers, 2010)

À semelhança do BEE, Portugal e Laevers (2010, p. 27-28) consideram como sinais de Implicação a procurar na avaliação dos níveis de implicação (1- Muito baixo; 2- Baixo; 3- Médio; 4- Alto; 5- Muito alto), alguns indicadores, não sendo obrigatória a presença de todos em simultâneo:

- Concentração – a atenção da criança foca-se na atividade que realiza, podendo distrair-se apenas por estímulos intensos. O olhar da criança é o ponto de referência para o observador;
- Energia – a criança esforça-se e entusiasma-se na atividade, demonstrando energia pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre os objetos.
- Complexidade e criatividade – a criança mobiliza as suas capacidades para dedicar-se a uma atividade mais desafiadora e complexa, dá o seu melhor e encontra-se nos limites das suas capacidades atuais. Na criatividade a criança dá o seu toque pessoal e introduz novos elementos ou mostra algo inesperado;
- Expressão facial e postura – para apreciar o nível de implicação, os indicadores não verbais são importantes; distingue-se o ‘olhar vazio’ e deambulante, de um olhar intenso e focalizado. A postura revela alta concentração, entusiasmo ou tédio;
- Persistência – a criança, concentrada, dirige a energia e atenção para um foco, a atividade e não a abandona facilmente, é persistente. Procura a sensação de satisfação que a atividade lhe traz e resiste a estímulos que possam surgir. A persistência, tempo de concentração, depende da idade e nível de desenvolvimento da criança;
- Precisão – a criança mostra um cuidado especial e atenta aos pormenores do seu trabalho e preocupa-se bastante com a qualidade da realização;
- Tempo de reação – a criança está atenta e reage rapidamente a estímulos interessantes, corre para a atividade e mostra grande motivação para passar à ação;
- Expressão verbal – a criança realiza comentários e descrições entusiásticas sobre o que fez ou faz, o que descobriu e conseguiu;
- Satisfação – a criança aprecia o seu trabalho e resultado com prazer e satisfação.

A conjugação dos indicadores de BEE e Implicação com os [indicadores] de desenvolvimento nos diferentes domínios essenciais de aprendizagem expectáveis na criança pré-escolar, traduzem-nos detalhada e aprofundadamente os níveis de aprendizagem e desenvolvimento em que ela se situa no contexto educativo.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 2 – Metodologia

2.1. O contexto do estudo: o jardim-de-infância e a comunidade

O jardim-de-infância situa-se na região centro/litoral do país. Localiza-se numa zona que apresenta muitas oportunidades de emprego pelas fortes e diversificadas atividades piscatória, agrícola, industrial e de serviços. Tem uma boa acessibilidade, quer por transporte privado ou público. É também uma zona com bastantes serviços de lazer, educativos e de atração turística disponíveis, como museus, biblioteca, portos e outros. Estes fatores refletem-se positivamente na vida das crianças e das famílias, situando-se estas em níveis socioeconómicos médios a altos.

O Município elaborou o Plano Municipal de Intervenção Educativo, que integra a EPE e o 1º CEB, promovendo diversas dinâmicas e iniciativas. No que se refere ao 1º CEB, são desenvolvidas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) após o período normal de aulas. Relativamente ao 2º e 3º CEB, são desenvolvidas atividades de complemento curricular, organizadas sob a forma de projetos ou clubes.

A Câmara Municipal do concelho olha a educação como uma aposta para o futuro, sendo fundamental investir na qualidade das condições de vida das crianças, assim como no conhecimento e valorização do mérito individual. Partindo desta visão, criou um Serviço Educativo Municipal que visa construir uma dinâmica educativa municipal mais forte e coesa, procurando ir ao encontro das necessidades reais no Município e de toda a Comunidade. Este serviço pretende envolver diferentes recursos da comunidade, desde a Biblioteca Municipal, Casa da Cultura, Escola Municipal de Educação Rodoviária (EMER), Museus e outros. Desta forma, o serviço reflete uma oferta única e integradora, que contempla a atividade cultural e educativa do Município.

2.1.1. O Jardim-de-infância e o Agrupamento de escolas

O agrupamento de escolas incorpora nove estabelecimentos de ensino, sendo que sete são escolas básicas que oferecem o ensino regular desde a EPE ao final do 1º CEB, as duas escolas restantes integram o 2º e 3º CEB e Secundário. A sede do agrupamento é uma escola do 3º CEB e Secundário e, para além do ensino regular, disponibiliza ainda cursos de educação e formação (cursos vocacionais) para o 8º e 9º ano, e cursos profissionais para o ensino secundário.

Constitui-se ainda como um “Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos” promovendo uma resposta educativa especializada para esta população desde a EPE ao Ensino Secundário.

Relativamente ao Projeto Educativo do agrupamento, este identifica como princípios orientadores:

- ✓ Consolidação de uma comunidade educativa com personalidade própria, prestigiada e aberta a novas culturas e ao mundo;
- ✓ Promoção do direito de todos à educação, independentemente das capacidades e diferenças individuais, combatendo a discriminação;
- ✓ Qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, visando o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida ativa;
- ✓ Promoção da igualdade de oportunidades, solidariedade, disponibilidade e cooperação;
- ✓ Colaboração ativa da escola com a família e a comunidade.

O agrupamento, com o objetivo de exercer a sua função educativa, propõe promover valores fundamentais como o trabalho e a sua dignificação, a justiça e tolerância, a solidariedade e cooperação, a responsabilidade e compromisso com o património humano, ambiental e edificado, saúde e bem-estar, e ainda a liberdade e espírito crítico.

Este também ambiciona ser uma escola de todos, alicerçada por todos e para todos, onde os seus alunos possam desenvolver o seu percurso escolar até à conclusão do Ensino Secundário. Complementando esta ideia, procura a qualidade e excelência, planeando o processo educativo com coerência.

O agrupamento assume que a avaliação do Projeto Educativo tem em vista uma atitude de busca contínua melhoria, fornecendo dados pertinentes para que se possam seguir novas tomadas de decisão.

3.1.2. O jardim-de-infância e o Centro Escolar

O Centro Escolar onde se situa o jardim-de-infância integra as valências de EPE, 1º CEB e Atividades de Tempos Livres (ATL), sendo frequentado por aproximadamente 266 alunos, sendo que 45 pertencem à EPE e 174 ao 1º CEB. É constituído por duas educadoras, quatro assistentes operacionais (duas na valência de EPE e outras duas no 1º CEB), cerca de doze professores (estando dois no apoio educativo), uma professora de Educação Especial e vários profissionais no ATL. O edifício revela-se muito apelativo, pois para além de ser novo, possui também uma decoração atrativa, é bem iluminado e tem espaços bem definidos e ajustados.

Relativamente a espaços disponíveis, o Centro Escolar possui duas salas de EPE, casas de banho devidamente equipadas para as crianças desta faixa etária; oito salas de 1º CEB, uma sala de apoio pedagógico, uma sala da Associação de Pais, quatro casas de banho para os alunos e duas para os professores, uma biblioteca, um gabinete do ATL, uma sala dos professores, um gabinete de trabalho, uma cozinha, um refeitório e um espaço exterior amplo que engloba um campo de futebol e um parque infantil.

No que se refere às rotinas, o ATL abre às 7h30 e fecha às 19:30h, enquanto o centro escolar abre às 8:45h e encerra às 17:30h. Da parte da manhã, as atividades letivas decorrem entre as 9:00h e as 12:30h, tendo um intervalo entre as 10:30h e as 11h. O intervalo de almoço verifica-se entre as 12:30h e as 14:00h. Relativamente à parte da tarde as atividades letivas iniciam às 14:00h e, no caso da EPE, terminam às 15:30h. Em relação ao 1º CEB, estas terminam às 15:30h ou às 17:30h, dependendo do horário de cada turma. Para além das três disciplinas habituais (Português, Matemática e Estudo do Meio) o horário dos alunos do 1º CEB conta ainda com AEC's, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo.

A valência de ATL é responsável pelas horas não letivas e também pelo almoço de todas as crianças inseridas nesta valência.

O Centro Escolar integra o “Programa Internacional Eco-escolas”, que “pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade”.

3.2. Caracterização do grupo

3.2.1. A sala de atividades

Embora existam duas salas de jardim-de-infância, apenas iremos centrar a nossa atenção na Sala/Grupo A, que compreende uma educadora, uma auxiliar e, no decorrer da intervenção pedagógica aqui relatada, dela também faziam parte, duas estagiárias.

A sala é um espaço acolhedor, que está adaptado às características, necessidades e idade do grupo. Tem uma boa exposição solar, com uma janela comprida que ocupa toda uma parede da sala, permitindo o contacto visual com o exterior; luzes interiores inteligentes; espaços coloridos (revestimento colorido no chão, confortável e facilmente lavável); materiais diversificados, incluindo muito material reutilizado ou pronto a reutilizar em atividades das crianças; uma banca com acesso a água e um espaço exterior junto da mesma muito amplo.

No corredor de acesso à sala, encontramos cabides que se encontram identificados com nome e fotografia, para que as crianças possam deixar os seus pertences.

A sala encontra-se dividida em diversas áreas de interesse (**Anexo 2**), que descreveremos de seguida. A área da casinha, com uma cozinha, constituída por uma pequena mesa com bancos, um fogão e forno, e um armário para arrumação de alguns elementos de cozinha, como panelas e alimentos de plástico; nesta área, encontra-se também a zona do quarto, com uma cama, um espelho, bonecos, um armário e um baú onde estão guardadas algumas roupas, disfarces e máscaras para o brincar ao “faz de conta”. A área da escrita, onde se encontram jogos didáticos para a iniciação da leitura e da escrita; esta área foi criada pela Educadora, respondendo ao interesse que as crianças demonstravam pelas letras e os seus sons. Na área das ciências encontramos também jogos diáticos ligados às ciências e alguns utensílios, como lupas, imanes, materiais com diferentes texturas que visam à experimentação e descoberta das ciências pelas crianças, etc. A área dos jogos de chão, que é constituída por diversos jogos e materiais, como carrinhos, legos, um “castelo” e um “barco” (construídos com materiais reutilizados pelas crianças), e outros. A área das construções e dos jogos de mesa, com uma diversidade de materiais, entre eles os legos, a casinha de madeira, os puzzles, o dominó, o tangram e diversos jogos de matemática, ciências e profissões. A área da biblioteca possui um banco e um móvel com diversos materiais de leitura, como revistas, jornais, receitas, livros em Pop Up, livros de histórias infantis, ciência, culinária e outros. A área da pintura, onde está disponível um cavalete duplo com tintas previamente preparadas. A área do computador, onde as crianças podem desenhar, ouvir música, pesquisar na Web e assistir a filmes. A área da manta, que possui uma carpete e alguns bancos que permitem à criança a possibilidade de escolha para se sentar (há espaço para todas as crianças se sentarem nos bancos); nesta área, as crianças assistem ao conto de histórias e fazem algumas partilhas de notícias, vivências, etc.

Apesar de as áreas estarem dispostas de uma certa forma, essa disposição pode ser facilmente alterada, graças ao tamanho e facilidade de movimentação dos móveis existentes. Para a alteração da disposição das áreas da sala, têm-se sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças naquele momento.

A sala contém ainda um grande armário de arrumação de diferentes materiais de expressão plástica, jogos, livros e outros; um carrinho com materiais de desenho, recorte e colagem; um móvel com caixas para cada criança colocar os seus trabalhos na caixa identificada com o respetivo nome e fotografia; uma banca com lavatório, à qual as crianças se podem dirigir sempre que desejarem beber água, por exemplo, e duas mesas grandes e cadeiras que permitem sentar todas as crianças. A disposição destas mesas é facilmente

alterável, tanto para a formação de grupos mais pequenos como para criar espaços abertos que facilitem outro tipo de atividades.

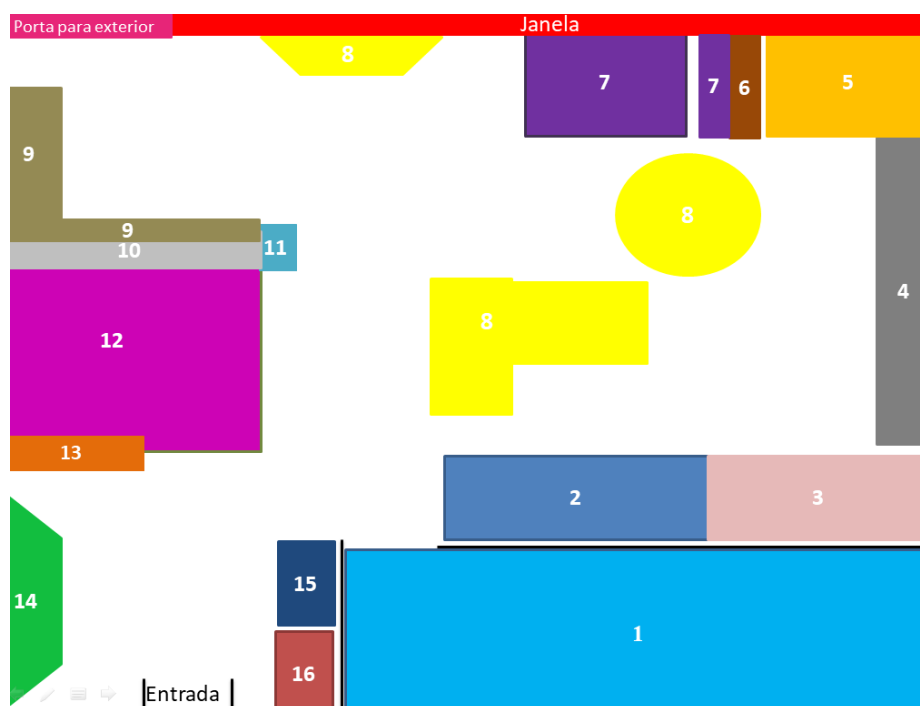


Figura 4 – Planta inicial da sala (1- Área da casinha; 2 - Caixa com materiais; 3 - Área do computador; 4 - Móvel de arrumos e bancada; 5 - Área das construções; 6 - Jogos de mesa (com armário); 7 - Área da biblioteca (com armário); 8 - Mesas; 9 - Jogos de chão; 10 - Caixas de arrumação de trabalhos; 11- Cavalete; 12 - Manta; 13 - Carrinho de materiais de desenho, recorte e colagem; 14 - Área das ciências; 15 - Área da escrita; 16 - Armário com materiais reutilizáveis).

O espaço exterior (**Anexo 3**) é amplo e apresenta diferentes pavimentos, concretamente: cimentado, revestido a borracha e relvado (chão desnivelado, com algumas pequenas elevações), existindo ainda uma caixa com areia destinada às construções de areia. Neste espaço estão distribuídos alguns equipamentos e materiais, tais como: escorregas, balancés, estruturas em madeira, escalada, pneus, casinha de plástico, e casinha com armários em madeira, carrinhos de mão, triciclos, bicicletas, atrelados, armários com objetos para brincar no exterior (baldes, pás e outros) e ainda mantas para as crianças poderem brincar com jogos da sala ou lanchar no exterior. Existe ainda um outro espaço onde as crianças podem cultivar plantas, sendo que no momento de observação inicial a horta pedagógica não tinha qualquer cultivo. O espaço exterior é utilizado pelas crianças no brincar livre e para a realização de algumas atividades e brincadeiras, por exemplo, “A caça ao ovo”.

A biblioteca do Centro Escolar é também um espaço frequentado pelo grupo de crianças, visto que lá se realizam atividades diversas, como o conto de histórias com a utilização do vídeo-projetor para a visualização de imagens, a visualização de pequenos vídeos, dramatização e outras. Este espaço permite muitas vezes trabalhar em grande grupo, mas também em pequeno grupo, visto ser possível modificar-se, tornando-o amplo e ajustá-lo às diversas atividades, já que na sala por vezes torna-se difícil conseguir um espaço suficientemente amplo para a realização de certas atividades, por exemplo o “Jogo do Caçador”.

3.2.2. O grupo de crianças

O grupo é constituído por vinte crianças [uma delas apresenta Necessidades Especiais (NE), daí o tamanho reduzido do grupo], com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, existindo sete raparigas e treze rapazes. No momento da realização deste projeto, uma das crianças esteve sempre ausente, por ter emigrado com a família. As famílias das crianças do grupo situam-se num nível socioeconómico médio, com crianças cujos encarregados de educação são licenciados ou têm habilitações do 4.º ao 12.º ano. De acordo com os registos fornecidos pela educadora, são poucos os pais que se encontram desempregados.

As expectativas das famílias visam o bem-estar das crianças e a sua segurança, assim como o seu desenvolvimento e aprendizagem. A comunicação entre a Educadora e os encarregados de educação favorece a confiança e segurança destes, promovendo o bem-estar de todos os envolvidos (crianças, educadora, família, ...).

De um modo geral, o grupo apresenta níveis de desenvolvimento cognitivo diferentes e níveis de BEE e de Implicação médios/altos. Segue-se um quadro com os níveis de BEE e de Implicação que atribuímos a cada criança após o período de observação inicial. Tendo em conta que este foi o resultado de uma avaliação de apenas três semanas de observação, o resultado pode não corresponder à realidade da criança no próprio contexto. Achámos pertinente, por este motivo, realizar novas avaliações destes níveis ao longo e no final da intervenção pedagógica e do projeto. De modo a salvaguardarmos a identidade de cada criança, substituímos os nomes das mesmas por letras.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A					X				X		Em algumas atividades diz não ser capaz de as realizar sendo fundamental encorajá-la. Prima da criança “M”.
B				X				X			Gosta muito de jogar futebol, sendo o momento que se verifica uma maior implicação.
C					X					X	Por ser uma criança calma e autónoma por vezes passa despercebida, no entanto deve procurar-se dar-lhe a atenção que necessita.
D			X						X		Em situação de brincadeira livre não demonstra muito interesse (algumas vezes).
E				X				X			Por vezes nega-se a realizar algumas atividades em grupo. Tem dificuldade em resolver os seus conflitos através do diálogo, recorrendo frequentemente ao choro. É de nacionalidade Venezuelana e irmã da criança “Q”.
F					X					X	Procura o adulto para partilhar acontecimentos da sua vida. Sente alguma insegurança e receio em caminhar sobre os bancos, dificuldades e receios a nível motor.
G				X				X			Encontra-se referenciada pela Educação Especial, sendo diagnosticado com trissomia 21, atraso global grave de desenvolvimento e dificuldades graves ao nível da linguagem. Apesar de possuir um atraso ao nível da fala, apresenta uma compreensão verbal significativa da maioria das coisas que lhe é dito.

											<p>Frequenta o jardim-de-infância apenas da parte da manhã, verificando-se algumas faltas por se encontrar adoentada.</p> <p>Apresenta dificuldade em compreender o que é correto ou incorreto na relação com os outros e com o meio envolvente.</p> <p>Algumas crianças evitam a interação com esta criança, procurando afastarem-se.</p> <p>É fundamental que disponha da presença contínua de um adulto.</p> <p>A docente de educação especial dirige-se duas vezes por semana à sala para lhe dar um acompanhamento mais individualizado.</p>
H					X					X	Gosta de experimentar novas atividades.
I			X							X	<p>Durante o período de observação revelou ser uma criança emocionalmente instável (faz birras e chora frequentemente), no entanto a Educadora informou de que se trata de algo recente, podendo advir de situações de fora do contexto.</p> <p>Revela alguma dificuldade na partilha de brinquedos e resolução de conflitos.</p>
J				X						X	<p>Em conversas de grupo por norma concorda com o que é dito, não acrescentando ou opta por não partilhar algo com os colegas.</p> <p>Frequentemente recorre a gestos para responder a questões individualizadas (acena com a cabeça para sim/não, aponta para objetos, etc).</p>
K				X						X	Durante o período de observação, a criança em questão faltou várias vezes, o que nos dificultou a descoberta de características mais evidentes desta.
L					X					X	Tem curiosidade sobre o meio que o rodeia.
M					X					X	É primo da criança “A” e verifica-se uma grande preocupação em querer ajudar ou acrescentar algo no diálogo desta, para que o seu discurso seja mais coerente.

N					X				X		Em grande grupo sente necessidade de falar. Não gosta de pintar e desenhar.
O					X					X	É uma criança autônoma, que sabe procurar as atividades que vão ao encontro das suas necessidades.
P				X					X		Demonstra alguma dificuldade em respeitar as regras e acordos combinados Interessa-se por construções diversas a partir de materiais recicláveis
Q					X					X	Demonstra prazer na partilha dos seus resultados. É de nacionalidade Venezuelana e irmão da criança “E”.
R					X					X	Gosta de partilhar as suas ideias e os produtos ao grupo. Revela uma boa capacidade de argumentação (explicar porquê).
S				X					X		Não demonstra grande interesse em falar em grupo e realizar tarefas de desenhar ou pintar. Aparentemente é uma criança calma, apresentando por vezes alguns comportamentos que o contradizem. Gosta muito de jogar futebol com os colegas. Por norma chega depois das 10:00 h ao contexto.
T				X				X			Revela alguma dificuldade em permanecer implicado em atividades de grande grupo, tem um baixo nível de concentração.

Quadro 1 – Níveis de BEE e de Implicação do grupo de crianças após a observação inicial.

Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** Assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência na escola (níveis altos)

Em geral, as crianças demonstram energia, vitalidade e curiosidade em relação ao que as rodeia, colocando questões pertinentes e revelando-se boas comunicadoras. São crianças que estabelecem relações positivas e significativas entre si e com o adulto.

Os interesses e gostos do grupo, de uma forma geral, variam entre as experiências de ciência, pintura, dramatização, jogos de movimento e atividades livres. O grupo gosta de

conversar, dar a sua opinião e propor novas ideias para atividades ou outro, gosta também de tomar decisões acerca do que querem fazer tendo em conta os seus gostos e interesses. Algumas atividades são feitas em pequeno grupo, de forma a facilitar o acompanhamento por parte do adulto, e também para que as crianças consigam usufruir de momentos de maior implicação e bem-estar (promovendo ambientes mais tranquilos, e uma maior quantidade de materiais para o número de crianças a utilizá-los em cada momento).

O grupo revela curiosidade e preocupação sobre algumas temáticas, nomeadamente, sobre o meio ambiente e a sua proteção. Há crianças que demonstram atenção e preocupação na separação do lixo que sobra do lanche e outros, nos diferentes ecopontos existentes na sala; assim como há um cuidado visível na reutilização de folhas que não foram totalmente desenhadas, para outros fins.

No que se refere à rotina diária do grupo, esta é conhecida por todas as crianças e adultos. Consideramos que a rotina vai ao encontro das necessidades de cada criança, respeitando-as e favorecendo o bem-estar de cada uma.

Duração	Rotina
9:00h - 9:30h	Chegada das crianças à sala de atividades (atividades livres)
9:30h - 10:15h	Acolhimento Atividades dirigidas/ brincar livre
10:15h -11:00h	Higiene pessoal Lanche da manhã Recreio
11:00h – 12:15h	Atividades dirigidas / brincar livre
12:15h - 14:00h	Higiene pessoal Almoço (ATL)
14:00h – 15:15h	Atividades dirigidas / brincar livre
15:15h – 15:30h	Despedida Higiene pessoal Lanche da tarde (ATL)

Quadro 2 – Rotina diária do grupo

Sempre que as crianças demonstravam grande implicação durante o brincar ou na realização de uma atividade, quer fosse no momento anterior ao acolhimento ou num outro, a educadora deixava-as continuar a usufruir da atividade em curso.

3.2.3. Opinião das crianças sobre o jardim-de-infância

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), instrumento desenvolvido no âmbito da EDEX para apoiar o adulto na monitorização de todas as variáveis envolvidas no contexto educativo, mas especialmente, para sistematizar os dados de observação e avaliação da criança, numa perspetiva experiencial, realça como aspeto importante ouvir as crianças na medida em que, o sentido de Bem-estar no contexto, o “sentir-se em casa”, é um indicador revelante para compreendermos a disponibilidade da criança para se implicar nas tarefas e, conseqüentemente, realizar aprendizagens de nível profundo. Assim, por reconhecermos a importância do modo como a criança sente e vê o ‘seu’ jardim-de-infância, com o objetivo de conhecermos as suas opiniões sobre ele, procuramos, durante o período de observação, realizar entrevistas informais e individualizadas. Privilegiámos os momentos de grande grupo para a recolha de opiniões, interesses e motivações das crianças, pois era um momento em que se conversava sobre diversos temas, gostos, interesses e desejos.

Como aspetos positivos, apresentamos alguns exemplos do que as crianças destacaram:

- “Gosto de brincar”
- “Gosto de jogar futebol”
- “Fico feliz quando fazemos experiências”
- “Gosto de fazer gelatina na escola”
- “Gosto quando a Educadora me deixa brincar mais tempo”
- “Gosto de brincar lá fora quando está sol”

Como aspetos negativos consideraram:

- “Quando está a chover temos que ficar na sala”
- “Eu não gosto nada de pintar”
- “Não gosto quando os outros meninos se portam mal”
- “Não gosto de ficar muito tempo sentado na manta”

As crianças mostraram interesse e/ou desejo:

- “Gostava que a escola tivesse carrosséis como os da Feira de Março”
- “Gostava de fazer papel reciclado”

Deste conjunto de opiniões expressas pelas crianças, podemos de imediato identificar algumas estratégias e atividades com maior probabilidade de motivar o seu BEE, Implicação e aprendizagem, designadamente: promover situações lúdicas, no espaço exterior e/ ou na biblioteca, envolvendo movimento e atividades físicas, e na área do conhecimento do mundo.

3.3. Procedimentos metodológicos

3.3.1. Relevância e problemática do estudo

Ao longo das três primeiras semanas de observação, foi possível constatar que se tratava de um grupo de crianças bastante heterogéneo, considerando as características individuais de cada uma, os seus gostos e interesses, e os do grupo em geral. Foram notórias atitudes egocêntricas, tendo o grupo alguma dificuldade em “saber ouvir” e respeitar a opinião dos colegas em especial se fosse diferente da sua, trabalhar em conjunto ou partilhar materiais de trabalho. O desperdício de materiais que poderiam ser reaproveitados noutras atividades manifestou-se um outro problema, visto tornarem-se constantes estas atitudes. Por outro lado, em algumas situações, foi evidente a preocupação de algumas (poucas) crianças perante a questão da reutilização de materiais e separação do lixo da sala.

Desta forma, decidimos dar destaque a uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), pois embora incida na mudança de atitudes para o melhor desenvolvimento social, ambiental e económico, incide também na mudança de atitudes pessoais e de grupo. Neste caso, uma EDS neste grupo de crianças viria a contribuir para a entreaajuda, o respeito e valorização de cada criança e do seu contributo para o grupo, assim como a partilha e a colaboração em atividades, promovendo o desenvolvimento de capacidades sociais fundamentais ao longo da vida e para o DS. Assim, tendo em conta as OCEPE, decidimos integrar as três áreas de conteúdo, com relevo para as Áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.

O objetivo que nos norteou foi a promoção de uma aprendizagem para o DS, pretendendo com isto promover atitudes consentâneas com uma EDS, contribuindo para um ambiente harmonioso que favorecesse o bem-estar e a implicação, por parte de cada e de todas as crianças do grupo. Neste sentido, recorreremos à Educadora para sabermos a sua opinião e se considerava esta temática pertinente neste contexto. Segundo a Educadora, esta temática é muito pertinente e deveria encontrar-se presente na educação de qualquer criança.

Optámos então pela EDS, como temática a trabalhar durante a PPS. Foi desenvolvida ao longo do segundo semestre e teve resultados bastante positivos, avaliados em função das melhorias significativas nas crianças e no grupo.

3.3.2. Finalidades, questões e objetivos do estudo

Após identificarmos a problemática em torno da qual iríamos intervir, tornou-se pertinente formular uma questão/problema que nos ajudasse a focalizar e organizar as ideias que poderiam ser exploradas e desenvolvidas.

Desta forma, visámos, através do nosso estudo, **compreender como promover atitudes “pró DS” junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, a frequentar um jardim-de-infância do Ministério da Educação Português.**

Tendo em conta a finalidade do presente estudo, pretende-se dar resposta à seguinte questão-problema:

Contribuirá a promoção de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), concretizada através de uma abordagem experiencial em Educação Pré-escolar (EPE), para níveis de Bem-Estar Emocional e Implicação mais elevados nas crianças?

A partir da questão-problema e da finalidade do presente estudo, equacionámos objetivos a alcançar para lhe dar resposta, alinhados com esta temática:

1. Realizar uma revisão de literatura para identificar e sustentar um conjunto de atividades pedagógicas para a promoção de atitudes “pró DS” junto do grupo participante no estudo;
2. Conceber e executar um plano de ação constituído por atividades pedagógicas potencialmente promotoras de atitudes “pró DS” junto do grupo participante no estudo;
3. Gerar dados relevantes para avaliação e análise de uma eventual mudança de atitudes “pró DS” ao longo do estudo, nomeadamente:
 - 3.1. Discurso das crianças do grupo;
 - 3.2. Comportamentos reveladores de BEE e Implicação das crianças do grupo.

3.4. Natureza da investigação em educação

Na investigação em educação, mais concretamente das ciências sociais e humanas, existem três paradigmas de investigação, designadamente, o positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sócio-crítico ou hermenêutico.

Esta investigação enquadra-se no paradigma sóciocrítico, traduzindo-se “por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al, 2009, p. 357).

Para além do conhecimento da realidade do contexto, este estudo tem também como objetivo transformar a realidade do grupo de crianças e a sua melhoria, através da implementação de atividades consentâneas com uma EDS, que se esperava virem a contribuir para uma melhoria das atitudes e comportamentos das crianças do grupo.

Coutinho et al (2009) consideram que a investigação-ação pode constituir “um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas” (p. 356). Coutinho (2011) descreve ainda a investigação-ação como um conjunto de metodologias que abrangem a ação ou mudança, e a investigação ou compreensão em simultâneo. Para isso, recorre-se a um processo cíclico que é alternado entre a ação e a reflexão, levando o investigador a planear cada ciclo de ação, aplicar o planeado, observando e refletindo sobre o mesmo; e recomeçar novo ciclo com base no resultado do anterior.

Neste estudo, participámos ativamente, ao seleccionarmos e implementarmos um conjunto de atividades que visaram a melhoria de atitudes de uma EDS das crianças da EPE; e, simultaneamente, a avaliação dos níveis de BEE e de Implicação que elas evidenciavam. Ainda, refletimos sobre a implementação das atividades e dos dados gerados durante as mesmas, identificando os aspetos menos positivos, mas também os mais bem-sucedidos, de forma a melhorarmos numa próxima implementação.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

3.5.1. Observação

A observação direta permite ao observador aproximar-se da perspetiva do sujeito, ou seja, este acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos observados, descodificando o significado que eles atribuem à realidade.

A observação é um dos principais meios de recolha de dados em investigação, mas também na prática do dia a dia do profissional. Coutinho afirma que, “através da observação, o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (2014, p. 136)

Esta primeira fase foi fundamental, na medida em que nos ajudou a sintonizar com o grupo de crianças, a Educadora, as famílias das crianças e a comunidade educativa em

geral. Foi importante, porque nos permitiu conhecer cada criança na sua individualidade e em interação com o grupo.

A observação participante foi essencial, pois ao iniciarmos o projeto sentimos que tudo aconteceu de forma natural e que a nossa relação com as crianças era bastante positiva; as crianças conheciam-nos e não eramos meras estranhas naquele que era o ambiente do grupo, pois “a abordagem mais importante para a apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança é a observação do que as crianças fazem e dizem” (Portugal & Laevers, 2010, p.43).

3.5.2. Inquérito por entrevista (informal) às crianças

O inquérito surgiu pela realização de entrevistas informais às crianças, como forma de conhecer e compreender a opinião das mesmas sobre o contexto e as nossas práticas; inicialmente, para conhecermos os interesses e necessidades das crianças para que desta forma pudessemos projetar atividades que iriam ao encontro das mesmas; para compreendermos o feedback das crianças relativamente às atividades propostas e em relação à nossa prática.

3.5.3. Análise documental

A Educadora permitiu-nos o acesso a alguns documentos, nomeadamente o acesso às fichas individuais de cada criança, aos seus dados pessoais e às avaliações realizadas anteriormente. A análise destes documentos facilitou-nos e permitiu-nos conhecer melhor o grupo e cada criança na sua individualidade.

A análise do Projeto Educativo e do Plano Municipal de Intervenção Educativa permitiram-nos a conhecer a escola, a comunidade e o município.

Após a análise das OCEPE e do Guia sobre Desenvolvimento Sustentável, compreendemos de que forma poderíamos abordar as questões da educação para o DS no grupo de crianças.

3.5.4. Notas de campo

No decorrer da observação e na intervenção, durante e após as mesmas, foi claramente importante realizar registos de alguns aspetos de que nos recordávamos. Estes registos passaram por pequenas memórias e por descrições pormenorizadas que serviram de base para a análise e reflexão em torno de cada intervenção. Elaborámos as notas de campo principalmente após cada observação e intervenção, para acompanharmos e vivenciarmos

o decorrer das atividades, e por forma a evitar a perda de observações relevantes aquando do registo das mesmas.

Nas notas de campo, refletimos essencialmente sobre a nossa postura e sobre o que conseguimos proporcionar às crianças, o BEE e a Implicação. Estas notas de campo funcionaram, então, como um diário que acompanhou todo o projeto e estudo.

3.5.5. Fotografias

Para Portugal e Laevers, a “desenvoltura da criança pode ser reconhecida em variados comportamentos que evidenciam as suas capacidades, conhecimentos ou atitudes e pode ser captada ou guardada” (2010, p. 43); assim, o registo fotográfico funciona como um apoio à avaliação de vários indicadores.

Ao longo da PPS, realizámos registos fotográficos das diferentes atividades, pelo que considerámos que esta recolha não condicionou qualquer atividade realizada no projeto, decorrendo as mesmas de forma natural.

Recorremos ao par cooperante para recolher imagens fotográficas, para podermos orientar as atividades. Sempre que achamos necessário pedíamos a sua atenção para elementos importantes das atividades, para recolher informação.

Durante a observação inicial questionamos a educadora sobre o registo de fotográfico, a sua recolha, posterior utilização neste estudo e as crianças que tinham esta autorização. Algumas crianças tinham autorização para serem fotografadas mas não para que esse registo fosse utilizado para estes fins. Recolhemos, então, apenas fotografias das crianças que tinham autorização do encarregado para estas duas finalidades, sendo que neste estudo apenas recorremos às fotografias que não é possível o reconhecimento da criança.

3.5.6. Gravações de áudio

Para além do registo fotográfico, achámos pertinente realizar recolha de informação sobre as atividades através de gravações de áudio, como forma de juntarmos o máximo de informação possível.

Como nos encontrávamos numa observação participante e os registos escritos apenas eram registados no final, considerámos pertinente a utilização de gravação áudio para nos apoiar no registo enquanto orientávamos as atividades junto das crianças. Este registo permitiu-nos registar tudo o que era dito por nós e pelas crianças, assim como observar alguns indicadores de BEE e de Implicação; permitiu-nos assim atender a pormenores que de outro modo poderiam passar despercebidos.

As gravações áudio não interferiam com a normalidade das atividades, sendo que realizamos gravações áudio em todas as atividades do projeto. Na análise dos dados iremos focar-nos apenas em alguns excertos.

3.5.7. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

Como já referimos, recorremos ao SAC, ao longo da PPS, de forma a sistematizar os dados relativos à evolução e mudanças que ocorreram ao nível do contexto, de cada criança e do grupo. De forma a podermos sintetizar toda a informação recolhida, criámos uma tabela que nos permite ter uma visão geral dos níveis de BEE e de Implicação das crianças sobre cada atividade (**Anexo 4**). A tabela era preenchida com uma cruz (X), atendendo às duas variáveis mencionadas e aos seus diferentes níveis, consoante o modo como cada criança se encontrava durante cada atividade. No espaço para 'comentários' regista-se essencialmente a ausência de alguma criança, caso acontecesse, e qualquer outro comentário ilustrativo da ação da criança.

3.6. O Projeto de investigação e intervenção

3.6.1. Atividades implementadas

No decorrer da prática pedagógica, procurámos sempre promover momentos de aprendizagem, e desenvolver nas crianças atitudes de uma EDS. No entanto, projetámos algumas atividades e momentos específicos, de forma a desenvolver uma sequência coerente para este estudo tendo sempre em conta as preferências e os interesses das crianças por esta temática e pelo tipo de atividades. As atividades de EDS foram implementadas no decorrer da prática pedagógica, em dias e semanas diferentes.

Ao longo de todas as sessões procurámos realçar a importância do ambiente e de o preservarmos, aproximando-as a situações e contextos reais, facilitando a mudança e aceitação de novas atitudes e comportamentos, visando uma EDS. As atividades ajudaram-nos, de facto, nesse sentido, uma vez que os objetivos foram alcançados.

A educadora teve um papel fundamental na PPS e, conseqüentemente, nas atividades deste estudo por todo o feedback e opiniões relativamente às mesmas, antes e após cada implementação.

Assim, passamos a apresentar um quadro que resume as atividades e que permite, também, obter uma visão geral do projeto.

Atividade	Recursos	Objetivos	Áreas de conteúdo, domínios e subdomínios
“Somos amigos do ambiente?”	<ul style="list-style-type: none"> - Tabela; - Imagens representativas de alguns comportamentos e atitudes positivas e negativas para o ambiente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; - Identificar consequências positivas e negativas das ações das pessoas; - Desenvolver uma atitude crítica relativamente às suas atitudes e ao que se passa no mundo que a rodeia; 	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área do Conhecimento do mundo</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio da Matemática
“Vamos reconstruir a horta!”	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de jardinagem; - Blocos; - Terra; - Alfaces, morangueiro, hortelã laranja; outras plantas; - Regador; - Água; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o envolvimento no processo de reconstrução da horta; - Favorecer o desenvolvimento de ideias e envolvimento no processo de tomada de decisão para soluções de novos problemas; 	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática
“Adivinha o que fazemos com uma abóbora!”	<ul style="list-style-type: none"> - Abóbora; - Açúcar; - Canela; - Laranja; - Balança; - Colher de pau; - Panela; - Fogão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o que o ambiente nos dá para a confeção de produtos; - Promover o desenvolvimento de ideias e soluções face à parte da abóbora que não é utilizada na confeção do doce; 	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática

“Reciclamos para o bem do ambiente”	<ul style="list-style-type: none"> - Ecopontos; - “Lixo”; - Quadro síntese; 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o envolvimento na reciclagem do lixo; - Desenvolver atitudes de preocupação e respeito com o ambiente e estar disposto a cuidar dele; 	Área do Conhecimento do Mundo Área de Formação Pessoal e Social
“A minha Não caixa”	<ul style="list-style-type: none"> - Caixas de sapatos; - Materiais de pintura e colagem; - Materiais reutilizáveis; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a imaginação e a criatividade nas suas criações, utilizando materiais reutilizáveis; - Desenvolver a consciência sobre a importância da reutilização de objetos; 	Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais

Quadro 3 – Atividades implementadas

O projeto de intervenção teve início com a atividade “Somos amigos do ambiente?”. Escolhemos esta atividade para dar início ao projeto, para percebermos qual era a opinião das crianças face a algumas atitudes consideradas “boas” e “más” para o ambiente. Algumas imagens foram escolhidas tendo em conta algumas atitudes e comportamentos deste grupo de crianças, observados no contexto e relevantes para esta temática. Nomeadamente, o deixarem a torneira da casa de banho aberta após lavarem as mãos, o gasto de papel que por vezes poderia ser aproveitado para uma outra atividade, e outras.

O primeiro momento da manhã em grupo era habitualmente dedicado a partilha na área da manta e bancos; através de uma história, uma novidade ou conversa sobre um determinado assunto, as crianças partilhavam as suas ideias e opiniões, pois estavam mais disponíveis para o fazerem neste primeiro momento. Antes de iniciarmos, explicamos às crianças que iríamos mostrar algumas imagens, e, a partir delas, fazer algumas perguntas às quais pedimos que respondessem dando a sua opinião; por fim, colariam as imagens corretamente na tabela, como forma de relembrar as conclusões a que chegassem. Referimos que, para podermos falar, teríamos de colocar o dedo no ar, para percebermos quem queria participar e para não falarem todos ao mesmo tempo, pois desse modo não

nos conseguiríamos ouvir; quando algum colega estivesse a falar, não poderíamos interromper, pois teríamos de respeitar e ouvir cada um, para todos poderem participar e serem também ouvidos. Recordámos, assim, algumas das regras já existentes e conhecidas por todos na sala.

A primeira imagem mostrava um menino a atirar lixo para o chão; questionámos sobre o que viam na imagem, o que estava a acontecer, se o menino estava a ter uma atitude boa ou má para o ambiente e, caso fosse uma má atitude, o que poderia fazer o menino para a tornar numa boa [atitude]. Estas questões foram sendo adaptadas no decorrer da atividade, considerando as restantes imagens, de forma a simplificar e adequar a questão a cada criança. As restantes imagens mostradas e questionadas, eram: crianças a colocarem o lixo no ecoponto correto; alguém a encher o caixote do lixo com papéis usados; uma torneira aberta a jorrar água e uma horta com crianças à volta. A cada questão colocada, era dada a oportunidade a todas as crianças para falarem, se assim o quisessem. Como forma de contornar as respostas repetitivas, perguntávamos se alguma criança tinha alguma opinião diferente, se queria dizer algo novo que ainda nenhum colega tivesse dito. Tornou-se necessário pedir a participação a algumas crianças como forma de intervirem e se sentirem integradas na atividade e no grupo. Posto isto, para concluir a atividade e após uma breve explicação, as crianças colaram as fotografias no sítio correto da tabela, tendo em conta as conclusões do grupo sobre cada uma.



Figura 5 – Criança a colar uma imagem na tabela

A segunda atividade - “Vamos reconstruir a horta!” - surgiu na sequência da primeira, através da imagem da horta com as crianças à volta. A partir daí, algumas crianças questionavam-nos se poderíamos ter uma horta na escola, ao que respondemos que seria uma ótima ideia, mas que seria necessário a ajuda de todo o grupo. No espaço exterior já havia lugar para uma horta, mas não estava a ser utilizado para esse efeito. A atividade foi planeada em conjunto com as crianças, pelo que fomos guiando o pensamento e algumas escolhas das mesmas, atendendo ao que era necessário fazer para a reconstrução da

horta, algumas das plantas que se poderiam plantar e até os instrumentos que seriam necessários.

Inicialmente, dividimos o grupo de crianças em dois grupos mais pequenos, procurando facilitar a participação de todas e cada uma, usufruindo ao máximo e plenamente da atividade; visávamos também facilitar a nossa observação do grupo e de cada criança. Assim, iniciámos a atividade com o primeiro grupo, começando por definir os limites de cada canteiro da horta com os blocos já existentes; depois, cada criança teve a oportunidade de mexer na terra e nas plantas, plantar nos canteiros e, por último, regar. Os dois grupos de crianças tiveram a oportunidade de experimentar e vivenciar todos os passos.

Após a atividade e já na sala, conversámos acerca de alguns cuidados que teríamos de ter com a horta e as plantas para que pudessem crescer e depois serem colhidas, nomeadamente sobre quem ficaria responsável pela rega.



Figura 6 – Crianças a delinarem o canteiro



Figura 7 – Crianças a plantarem alface



Figura 8 – Auxiliando as crianças a plantarem o morangueiro



Figura 9 – Momento de regar as plantas

A atividade que se seguiu, denominava-se “Adivinha o que fazemos com uma abóbora!”. Na área da casinha tínhamos uma abóbora que tinha sido oferecida por uma avó ao grupo de crianças, e, com a ajuda das mesmas, decidimos fazer doce de abóbora.

De forma a orientar as crianças para o processo de confeção do doce de abóbora, primeiramente, conversámos acerca do que iríamos precisar e como o iríamos fazer. Recordámos também que, para fazermos o doce de abóbora, teríamos de garantir as condições de higiene; fomos então lavar e secar bem as mãos antes de qualquer intervenção. Inicialmente, cada criança tinha uma faca e algumas fatias da abóbora, previamente cortadas por nós, como forma de facilitar a intervenção de cada criança. Assim, cada criança cortava cada fatia de abóbora em bocados mais pequenos e colocava-os numa bacia. Depois, com a ajuda das crianças, pesámos os bocados da abóbora dentro da bacia (retirando o peso desta última posteriormente) e o açúcar (que teria de ter metade do peso da abóbora). Colocámos os bocados da abóbora cortados dentro da panela e juntamos o açúcar, a canela e a casca de laranja necessários à receita. O preparado foi ao lume até se tornar doce de abóbora, e todas as crianças e adultos tiveram oportunidade de o observar.

Após esta intervenção, sentimos necessidade de conversar com as crianças acerca do que tinha sobrado da abóbora (cascas e sementes) e que não tinha sido utilizado na preparação do doce; questionámos se poderíamos aproveitar as cascas e as sementes para algo, ou se nos limitaríamos a colocá-las no lixo.

No final do dia, depois de o doce estar arrefecido, cada criança colocou uma porção dentro do frasco de vidro, com a ajuda de uma colher; e cada uma levou um frasco para casa.



Figura 10 – Momento de cortar a abóbora



Figura 11 – Momento de juntar o açúcar



Figura 12 – Momento de colocar o doce de abóbora no frasco

A quarta atividade surgiu com a necessidade de envolver o grupo de crianças na reciclagem do lixo, como forma de perceberem a importância de separarmos o lixo consoante as suas características, para que começassem a encarar e a realizar esta ação como familiar no dia-a-dia. Inicialmente, juntámo-nos na zona da manta e bancos e conversámos sobre o que era reciclar e a sua importância. Ainda neste momento, conversamos sobre as embalagens que se colocavam em cada ecoponto (azul, amarelo e verde); para isso, utilizamos um quadro que continha três ecopontos e imagens de algumas embalagens muito utilizadas pelas crianças; a proposta era que cada criança colasse cada imagem ao recipiente do ecoponto de reciclagem respetivo.

Posto isto, e antes de iniciar a atividade na biblioteca, explicamos que teríamos de imaginar que a zona da biblioteca que estava cheia de lixo, era uma cidade poluída, e que teríamos de a “limpar”, colocando o lixo no ecoponto correto. O grupo de crianças foi dividido em grupos mais pequenos, de quatro crianças cada, assim cada grupo na sua vez foi colocando o lixo nos ecopontos.



Figura 13 – Criança a colocar uma imagem no quadro



Figura 14 – Quadro completo da reciclagem



Figura 15 – Crianças a recolherem o lixo



Figura 16 – Crianças a colocarem a embalagem no ecoponto

Como última atividade, consideramos que seria interessante a construção de um objeto ou brinquedo do interesse destas crianças, a partir de materiais reutilizáveis. A reutilização e reaproveitamento de materiais na construção desses objetos é importante para que as crianças compreendam que, para além da reciclagem, podemos ajudar a melhorar o ambiente, dando uma “nova vida” a alguns objetos, em vez de os eliminarmos, seja no lixo ou na reciclagem, podendo construir objetos interessantes.

Esta atividade, que chamámos “A minha Não caixa”, partiu da hora do conto do livro “Não é uma caixa”, de Antoinette Portis. Com ela procuramos proporcionar (mais) uma oportunidade de imaginar e criar o que a criança quisesse a partir de uma simples caixa, oferecendo-lhe, simultaneamente, uma diversidade de ideias que o protagonista da história nos levou a descobrir: a “Não caixa”, que para ele era um carro, um monte, um robô, um barco de piratas e muito mais. Posteriormente, cada criança teve oportunidade de imaginar, tal como o protagonista da história, e partilhar o que queria que fosse para si uma caixa de cartão.

Como atividade de pós-leitura, foi proposto que cada criança construísse algo que quisesse a partir de uma caixa de cartão, adicionando-lhe certos elementos e utilizar materiais recicláveis. Para isso, organizámos a sala e as mesas em quatro grupos, disponibilizando em cada mesa os mesmos materiais e as caixas de cartão. Esses materiais eram sobretudo recicláveis, como revistas, fios, jornais, rolhas diversas, palhinhas, recortes de cartolina, entre outros; existiam também materiais de recorte, colagem e pintura. Posto isto, cada criança escolheu um sítio e caixa para a transformar naquilo em que tinha pensado anteriormente.

No final, demos oportunidade a cada criança de explorar e poder brincar com a sua “Não caixa”, assim como partilhar com as restantes crianças do grupo o que era, como tinha feito e o que tinha utilizado.



Figura 17 – História “Não é uma caixa” de Antoinette Portis



Figura 18 – Construção da “Não Caixa”

Capítulo 3 – Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo iremos descrever e refletir detalhadamente sobre as atividades realizadas, apresentar e analisar os dados gerados como forma de dar resposta aos objetivos traçados e, por fim, proceder à discussão dos resultados.

Atividade 1 “Somos amigos do ambiente?”

Iniciamos a intervenção com esta atividade, como forma de introduzir a temática ao grupo de crianças, percebendo simultaneamente as opiniões das mesmas face a algumas atitudes e comportamentos positivos e negativos face ao ambiente.

Primeiramente, conversamos acerca das regras existentes na sala, nomeadamente sobre as regras para podermos falar e partilhar em grupo. As crianças questionaram qual seria o assunto de que iríamos falar. Começámos por responder que seria sobre o ambiente, que iríamos mostrar algumas imagens e fazer algumas perguntas.

Após mostrar a primeira imagem, “um menino a atirar um pacote para o chão”, questionei as crianças sobre o que estava a acontecer na mesma:

R: “O menino está a deitar lixo para o chão”

I: “Está a lançar para trás um pacote”

Carla: “O menino está a ter uma atitude boa para o ambiente, ou não está a ter uma atitude boa para o ambiente?”

Q: “Não, porque não se pode fazer isso”

H: “Não, porque está a poluir”

Carla: “Se o menino está a fazer uma coisa má, o que é que ele podia fazer para ser bom para o ambiente?”

H: “Podia pôr no lixo”

Q: “Em vez de pôr o lixo no chão podia pôr o lixo no caixote”

Concluimos que esta primeira imagem demonstrava uma má atitude perante o ambiente. Seguimos para a próxima fotografia, que mostrava “crianças a colocarem o lixo nos ecopontos correspondentes” e, tal como antes, questionamos acerca do que viam na fotografia:

F: “São os três ecopontos”

L: “Os meninos estão a fazer a reciclagem!”

T: “Estão a pôr a garrafa no ecoponto verde”

H: “Estão a pôr o papel no ecoponto azul”

I: “Está a pôr o plástico no ecoponto amarelo”

Carla: “Vocês estavam a dizer que os meninos estavam a fazer o quê? Que nome se dá a isso?”

H: “A reciclar”

Carla: “E acham que isso é bom ou mau para o ambiente?”

N: “É bom para o ambiente”

Carla: “Os meninos estão a ter uma boa atitude? Acham que devem mudar a atitude ou continuar a reciclar?”

O: “Devem continuar a reciclar”

Mostramos a terceira imagem: “alguém a encher um cesto com papéis usados”, questionando novamente sobre o que viam na imagem:

D: “Estão a deitar papel para o caixote do lixo”.

R: “Está a fazer bem, porque está a pôr o lixo no caixote do lixo”

Carla: “Acham que ele está a fazer bem? Está a ser amigo do ambiente?”

I: “Sim, porque está a pôr o papel no lixo e não atirou para o chão”

L: “Ele não está a pôr o lixo no chão, mas está a fazer muitas bolinhas de papel e a pôr no lixo. Ele está a gastar muito papel.”

Carla: “E acham que se gastarmos muito papel sem precisarmos, estamos a ter uma atitude má para o ambiente?”

I: “Não é bom”

F: “Sim, não podemos gastar esse papel todo”

L: “Ele usou muito papel”

Carla: “O que podia fazer para melhorar essa atitude má?”

H: “Podia fazer também aviões de papel com esses papéis”

K: “Podia aproveitar para fazer desenhos”

P: “Usava o papel para fazer bonequinhos e caixas de papel”

R: “Podia fazer marionetas de papel”

Carla: “Então vocês acham que ele está a ser bom porque está a pôr o papel no lixo, mas por estar a gastar muito papel está a ser mau para o ambiente?”

Q: “Sim!”

Concluimos que esta imagem representava uma atitude positiva e negativa para o ambiente, em simultâneo. Verificamos que algumas crianças não tentavam participar, pelo que procuramos fazer questões diretas para elas, encorajando-as a entrar na conversa. Passamos a mostrar a imagem que se seguia: “uma torneira a jorrar água”; questionamos o que viam na imagem, pedindo a participação da criança “E”.

Carla: “O que estás a ver nesta imagem? O que é isto?” (apontando para a imagem)

E: “É água”

Carla: “E isto o que é? Reconheces?” (apontando sobre a torneira)

A criança E dizia que não sabia, pelo que pedi a intervenção e ajuda de uma outra criança:

Q: “É uma torneira”

Carla: (Para a criança E) “O que está a acontecer? Quando abrimos uma torneira, o que costuma sair?”

E: “A água, a torneira está a deitar água.”

Carla: “A torneira está a deitar água, e alguém está a lavar as mãos?”

E: “Não”

N: “Ninguém está a usar a água”

S: “Está a gastar água”

I: “Alguém se esqueceu da torneira aberta”

Carla: “Acham que é bom ou é mau para o ambiente?”

D: “É mau, porque não podemos gastar muita água”

Carla: “Então está a prejudicar o ambiente, é uma atitude má para o ambiente. Se não podemos gastar água então temos de a ...”

R: “Poupar”

Carla: “E como podemos poupar a água?”

Q: “É ter dinheiro e comprar água”

N: “Arranjar os tubos da água”

Carla: “Achas que se arranjarmos os tubos, a água do planeta vai aumentar?”

N: “Não.”

Carla: “Então o que podemos fazer?”

H: “Fechar as torneiras depois de lavar as mãos.”

R: “Se estiver a pingar, podemos pôr um balde.”

Mostramos a última imagem: “crianças à volta de uma horta”, questionando diretamente à criança J o que estava a ver na imagem.

J: “Estou a ver plantas”

L: “Crianças na terra”

Carla: “O que é que vocês acham que as crianças fizeram?”

L: “Plantaram na terra”

Carla: “Acham que se deve plantar e semear legumes? Acham que isso é bom para o ambiente?”

Q: “Sim”

Carla: “O que é que as árvores e as plantas nos dão?”

R: “Maçãs, fruta”

I: “Afaces”

Durante este momento, tornou-se necessário reforçar as regras anteriormente acordadas, referindo que era importante ouvirmos quando alguém estivesse a falar e só falarmos na nossa vez.

Posto isto, apresentamos a tabela previamente construída por nós para concluir a atividade. Chamávamos uma criança para colar a imagem no lugar correspondente àquele que tínhamos concluído ser o correto. Com a ajuda do restante grupo, recordávamos se tínhamos considerado ser uma imagem boa ou má para o ambiente. Relativamente à imagem “alguém a encher um cesto com papéis usados”, tínhamos concluído que era bom, porque estava a colocar o papel no caixote, mas que também era mau porque estava a gastar demasiado papel. Assim, as crianças teriam de chegar a um acordo tendo em conta o lado em que colariam a imagem, se no lado “bom” ou no lado “mau”. As respostas de algumas crianças estavam condicionadas ao facto da cola do velcro já se encontrar no lado “bom” para colar a imagem. Esta situação tornou-se difícil, pelo que achei necessário descolar a cola do velcro que já se encontrava desse lado:

H: “O que é que estás a fazer?”

Carla: “Nós podemos descolar a cola para decidirmos onde colar outra vez, agora onde podemos colar a imagem?”

Q: “Colamos no meio”

Esta foi uma decisão aceite por todas as crianças, visto que o grupo estava dividido entre as duas respostas. Consideramos que deveríamos, numa próxima intervenção, e a usar o mesmo sistema, colocar cola por toda a zona, ou então não definir o espaço destinado a cada imagem, permitindo às crianças pensarem de facto no que queriam e não se deixarem condicionar pelo que já estava “predefinido”.

No final da atividade, algumas crianças questionaram se a tabela poderia ficar na sala; em grande grupo, decidimos que ficaria na área das ciências, para poderem explorar este recurso sempre que quisessem.



Figura 19 – Tabela final com as imagens

Observamos alguns indicadores de BEE no decorrer na atividade, sendo que os principais foram:

- a flexibilidade, com as crianças a adaptarem-se no decorrer da atividade às regras de comunicação e às questões feitas, sequenciando e prevendo a questão seguinte;
- a assertividade, por quererem ser respeitadas e tidas em consideração;
- a autoconfiança e autoestima, porque arriscavam nas respostas dadas mesmo sabendo que não existiam respostas certas ou erradas.

Como indicadores de Implicação, observamos:

- a complexidade e criatividade, perante as questões as crianças tentavam responder de forma cada vez mais completa, acrescentado algo aos pontos de vista de outras crianças;
- o tempo de reação, uma vez que, a cada questão, as crianças respondiam com bastante prontidão e entusiasmo;
- a persistência, verificado mais especificamente no último momento em que surgiu a discussão sobre como iríamos colar uma das imagens na tabela: algumas crianças mostravam-se persistentes e seguras quanto ao seu querer; e, por último,
- a satisfação resultante de quando conseguimos arranjar uma alternativa que foi aceite por todos.

Relativamente aos níveis de BEE e de Implicação, e tendo em conta os indicadores anteriormente mencionados, segue-se o **Quadro 4** que traduz os níveis observados durante a atividade para cada criança.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e recetividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A			X					X			
B											Saiu do contexto
C			X					X			
D				X						X	
E			X					X			
F				X					X		
G											Faltou
H				X					X		
I				X					X		
J			X					X			
K				X					X		
L				X					X		
M											Faltou
N				X					X		
O				X					X		
P			X						X		
Q				X					X		
R				X					X		
S			X					X			
T			X					X			

Quadro 4 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 1

Relativamente à primeira atividade, três crianças não participaram, duas por estarem a faltar e uma por ter deixado de frequentar o contexto. Tendo em conta as variáveis acima avaliadas, concluímos que sete crianças se enquadraram no nível médio de BEE e as restantes dez no nível alto desse mesmo indicador. Sobre a variável Implicação, seis crianças situaram-se no nível médio, dez crianças no nível alto e apenas uma no nível muito alto de Implicação.

Atividade 2 “Vamos reconstruir a horta”

Esta atividade foi realizada no período da manhã, sendo que foi planeada anteriormente e em conjunto com o grupo de crianças. Visto ter sido uma vontade questionada por parte de algumas crianças do grupo, achamos pertinente este planeamento conjunto, sobre como e onde fazê-la, e o que precisaríamos.

Para beneficiar todas as crianças do grupo, consideramos pertinente a divisão do mesmo em dois grupos mais pequenos; pudemos assim dar a cada criança a oportunidade de melhor explorar e participar na atividade, assim como nos permitiu ter um olhar atento e mais próximo de cada criança. Depois de fazermos a divisão do grupo aleatoriamente, o primeiro subgrupo seguiu para junto da horta, enquanto o segundo ficou a brincar livremente na sala e espaço exterior.

Já na zona da horta, entendemos ser pertinente relembrar com as crianças alguns dos cuidados que deveríamos ter para que ninguém se magoasse:

F: “Temos de ter cuidado com os blocos, para não nos aleijarmos.”

L: “Não podemos andar a brincar com a pá, só para cavar a terra.”

Recordamos também os passos que teríamos de dar para plantarmos, ouvindo o que as crianças diziam, e por fim reforçando a ideia da ordem dos acontecimentos:

P: “Primeiro temos de pôr os blocos à volta da horta”

I: “Temos de abrir um buraco na terra e pôr terra da “boa” para depois pôr lá a planta”

Q: “Depois de pormos a alface no buraco temos de pôr a terra toda à volta”

R: “No fim temos de regar”

Posto isto, prosseguimos em prol da reconstrução da horta. As crianças começaram por colocar os blocos juntos, formando canteiros e ajudando-se umas às outras. Como os blocos eram de cimento, para algumas crianças tornava-se mais difícil pegar no bloco e deslocar-se com o mesmo até ao sítio pretendido. Por outro lado, as crianças também se ajudavam para que os blocos ficassem todos seguidos e encaixados uns nos outros, como se fosse um puzzle.

A: “Ajuda-me a pegar no bloco!” (dizia para a criança “I”)

F: “Temos de juntar os blocos todos numa fila, não podem ficar separados”

Em seguida, cada criança abriu um buraco na terra para poder plantar a alface. Para isso, demos a cada criança um pé de alface consoante iam abrindo o pequeno buraco; depois de colocarem o pé da alface no buraco, e com o auxílio da outra mão, colocaram mais terra de forma a cobrir todo o espaço à volta das raízes da mesma. Aqui fomos auxiliando as crianças que precisavam de ajuda, segurando na alface para poderem tapar com terra, sem que a alface “caísse”.

Carla: “Olha, ‘A’, se calhar devíamos fazer um buraco um bocadinho maior para as raízes da alface caberem lá dentro, o que achas?...”

A: “Sim, ajudas-me a fazer isso?”

Carla: “Claro que sim!”

Para além da ajuda que lhes prestávamos, as próprias crianças também se iam ajudando umas às outras. Encontravam-se implicadas, observando-se também muita alegria por estarem a participar ativamente neste tipo de atividade. Posteriormente, cada criança regou a alface que tinha plantado, e as que quiseram continuaram a plantar outras plantas e a regá-las. Neste momento algumas crianças dividiram-se autonomamente em pequenos grupos (de três crianças), conforme as suas escolhas. As crianças encontravam-se implicadas, maravilhadas por poderem usufruir de todo este momento. Era visível o brilho nos olhos, a concentração e persistência que empregavam nas suas ações. As crianças iam fazendo alguns comentários em relação à atividade:

Q: “Este é o melhor dia da minha vida!”

M: “Eu gosto muito de mexer na terra!”

F: “Não gosto nada de me sujar, mas estou a adorar esta atividade!”

Permanecemos a tratar da horta até que todas as crianças ficaram satisfeitas, vendo que tinham terminado a tarefa a que se tinham proposto, que era plantar e regar.

No final da atividade, voltamos à sala e recordamos o que fizemos, e algumas crianças quiseram fazer alguns comentários:

N: “Eu trabalhei muito.”

Q: “Eu andei para trás e para a frente.”

R: “Eu e o “L” plantamos o morangueiro.”

Reforçamos a ideia de que a horta estava fantástica, mas para que pudesse continuar assim e para que as plantas crescessem, questionamos acerca do que era preciso fazermos.

N: “De água.”

I: “Temos de pôr água.”

Carla: “Vocês dizem que a nossa horta precisa de água. E como vamos fazer isso?”

Q: “Eu posso ir regar a horta.”

L: “Podemos regar e podemos plantar mais quando crescerem.”

O: “Temos de regar à noite.”

Carla: “Mas nós não estamos na escola à noite para podermos regar, em que momento do dia podemos regar?”

H: “De tarde e de manhã.”

Carla: “Hoje, como está muito sol, podíamos regar também agora à tarde. Mas acham que quando não estiver tanto sol vai ser preciso ir regar tantas vezes a horta? E quando estiver a chover?”

P: “Quando estiver a chover não precisamos de regar.”

Carla: “E quando for preciso regar, vamos todos juntos regar a horta?”

P: “Sim! Vamos todos juntos regar!”

Carla: “Nós só temos um regador e amanhã vou trazer outro regador, então vamos ficar com ...”

Q: “Dois regadores!”

I: “Então vão dois meninos regar a horta.”

H: “Vão dois meninos de cada vez.”

Carla: “Então amanhã vão dois meninos regar, no dia a seguir vão outros dois meninos regar. É assim que vocês querem?”

O: “Sim!”

Carla: “Como é que podemos fazer a escolha dos meninos, para serem sempre meninos deferentes a irem regar?”

Q: “Podemos fazer uma tabela e escrevemos os meninos que já foram.”

D: “Fazemos sorteio como o brinquedo.” (Na mesma altura, as crianças levavam um boneco para casa à vez.)

H: “Com saquinhos tiramos os nomes.”

Concluimos a atividade definindo o método de escolha para o cuidado da rega, todos os dias retiravamos de um saco dois papéis onde estavam escritos os nomes de duas crianças do grupo. Assim, todas as crianças tiveram a oportunidade de contribuir para a rega da horta. Foi um momento interessante em que participaram todas as crianças; era visível o interesse em quererem manter a horta bonita e poderem contribuir ativamente para isso.

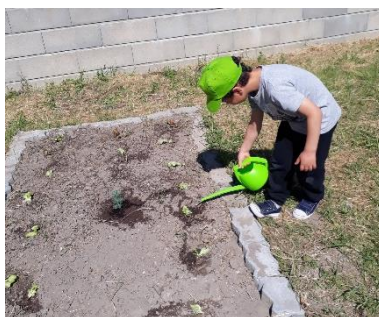


Figura 20 – Rega diária da horta

Os principais indicadores de BEE observados no decorrer na atividade, foram:

- a alegria: as crianças sorriam e mostravam-se contentes, demonstravam prazer durante a experiência;
- abertura e receptividade, mostrando-se disponíveis e entusiasmadas para intervir e explorar cada momento da atividade, interagindo constantemente;
- vitalidade, pela energia visível e o brilho nos olhos de tanto contentamento;
- a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, por confiarem nas suas capacidades quando foram confrontadas com este novo desafio e a assertividade.

No caso dos indicadores de Implicação, observamos:

- a concentração, energia e persistência - as crianças focavam a atenção na sua atividade e no que estavam a fazer, empenhando-se para que o resultado fosse o melhor possível, permanecendo na atividade até a mesma termina;
- a satisfação, quando no final viram a mudança daquele espaço e que tudo aquilo tinha sido feito por todos, ficaram satisfeitas com o seu trabalho;
- a expressão facial e a postura - encontravam-se contentes e com os olhos brilhantes perante a atividade;
- a expressão verbal, escutada através de alguns comentários feitos pelas crianças durante a atividade.

No **Quadro 5**, encontram-se os níveis de BEE e de Implicação, observados durante a atividade, de cada criança tendo em conta os indicadores comentados anteriormente.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A				X					X		
B											Saiu do contexto
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F				X						X	
G											Faltou
H					X					X	
I					X				X		
J				X					X		
K				X						X	
L					X					X	
M											Faltou
N					X					X	
O					X					X	
P				X					X		
Q					X					X	
R					X				X		
S				X					X		
T											Faltou

Quadro 5 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 2

Tendo em conta os níveis registados no **Quadro 5**, para além das ausências (antes justificadas), verifica-se que, relativamente aos níveis de BEE, seis crianças encontravam-se no nível alto e as restantes dez no nível muito alto de BEE. Quanto à Implicação, seis crianças encontravam-se no nível alto e as restantes dez no nível muito alto de Implicação.

Concluimos que, nesta segunda atividade, relativamente à primeira, os níveis de BEE e de Implicação subiram. Na primeira, os níveis de BEE apenas se encontravam entre o nível médio e alto e nesta segunda atividade esses níveis alternavam entre o alto e o muito alto. Os níveis de Implicação na primeira atividade alternavam entre os níveis médio e alto, com

apenas uma criança no nível muito alto; na segunda atividade, esses níveis subiram para o alto e muito alto.

Atividade 3 “Adivinha o que fazemos com uma abóbora!”

Após conversarmos sobre a abóbora que tínhamos na sala, decidimos em conjunto com as crianças fazer um delicioso doce de abóbora.

Posto isto, explicamos que teríamos de saber o que iamos precisar e como iríamos fazer o doce de abóbora; desta forma, orientamos o pensamento das crianças de forma a conseguirmos chegar à “receita” do doce de abóbora sem nos esquecermos de nenhum passo. Momentos antes de iniciarmos a confeção do doce relembramos que para fazermos coisas para comer devemos sempre lavar as mãos.

Com as mesas dispostas em fila, para conseguirmos ter as crianças todas juntas e de forma a trabalharem colaborativamente; e a abóbora preparada, já sem casca, sementes e cortada em fatias demos início à atividade. Inicialmente cada criança tinha uma faca, que já era utilizada por eles nas refeições, e com ela ia cortando cada fatia de abóbora em bocados mais pequenos e colocava numa bacia mais próxima de si. Além de se ajudarem umas às outras, as crianças esforçavam-se imenso por cortarem a fatia da abóbora em bocadinhos bastante semelhantes, e cortavam quase como que uma competição para verem quem conseguia cortar mais fatias de abóbora; verificando-se o entusiasmo e contentamento das crianças nesta atividade.

Q: “Estou a cortar uma fatia maior do que a tua.”

L: “Vou cortar mais e vou ser o vencedor!”

Cortada toda a abóbora, precisávamos de a pesar para conseguirmos saber qual seria a quantidade de açúcar a juntar posteriormente, a metade do peso da abóbora. Neste momento, algumas crianças ofereceram-se logo para ajudarem, propusemos então que todas ajudassem, colocando todos os bocados cortados dentro de uma só bacia já colocada em cima da balança. Perguntámos às crianças que números viam na balança, já que algumas conseguiam identificar os números. Depois de pesarmos, colocamos os pedaços da abóbora numa panela grande, e em seguida todas as crianças juntaram o açúcar, a canela e a casca de laranja, colocando-os dentro da panela já com a abóbora; uma de cada vez. Apesar de estarem ansiosas por virarem o açúcar para a panela, as crianças mantiveram-se calmas e respeitaram a sua vez.

M: “A prima pode ir primeiro que eu porque é mais pequena.”

D: “Eu sou a seguir a “F”.

R: “Eu quero ser o último para pôr mais, mas não gosto nada de esperar!”

Depois de todo este processo, era hora de colocar a panela ao lume e deixar cozinhar o preparado para o doce, mexendo de vez em quando. Durante o tempo de espera, as crianças, em grupos de três, foram à cozinha para poderem observar o doce a ser cozinhado.

Enquanto esperavamos pelo doce, e num momento mais calmo, decidimos conversar com as crianças sobre o “lixo” que tinha sobrado da abóbora.

Carla: “Nós estivemos a cortar a abóbora para fazer o doce, mas não usamos tudo. O que sobrou da abóbora?”

N: “Sobraram os caroços que estavam no meio da abóbora”

Q: “Não são caroços, são as sementes.”

Carla: “Não queremos que as sementes e estas cascas vão para o lixo. Como amigos do ambiente, podemos aproveitar para outras coisas. Para que acham que servem estas sementes?”

O: “Podem ser plantadas.”

Carla: “As sementes são plantadas? Ou são ...” (Anteriormente tinha sido trabalhada a distinção entre plantar e semear).

H: “As sementes são semeadas na terra.”

L: “Podemos pôr na terra para ver se nascem mais abóboras.”

Carla: “É uma boa ideia, antes de colocar na terra temos de as deixar secar. Depois podemos então semear. E estas sementes só servem para semear? O que é que poderíamos fazer com elas?”

H: “Podemos fazer bonecos com sementes numa folha.”

P: “Fazer colagens.”

E: “Fazer trabalhos e depois pintar.”

Carla: “Eu acho que também podemos comer as sementes de abóbora, depois de as secarmos ao sol e de serem tostadas no forno, tiramos a casca e comemos a sementinha. Ficam uma maravilha! Então e as cascas da abóbora, também não queremos que vão para o lixo. O que é que vamos fazer?”

H: “Podemos fazer desenhos.”

Carla: “Também podemos fazer desenhos. Mas olhem, eu conheço um animal, que a “Fátima” tem lá em casa e que come estas cascas. Sabem qual é?”

H: “É o porco!”

Carla: “Então daqui a um bocadinho a Fátima vem cá à sala e perguntamos-lhe se quer levar as cascas para o animal. E assim, em vez de colocarmos as cascas no lixo, alimentamos os animais. E as sementes vamos reutilizá-las também.”

Este momento com as crianças foi importante, para compreenderem que até “restos” de alguns produtos podem ser reaproveitados para outros fins, servindo de alimento para os animais, trabalhos manuais e outros. Algumas crianças também quiseram levar algumas cascas para casa para darem aos avós, ou outros familiares que tinham animais que poderiam comê-las.

No final do dia, cada criança preparou o seu frasco com doce de abóbora, colocando uma porção dentro do frasco com a ajuda de uma colher. O facto de terem sido elas a prepararem o doce e a colocarem no frasco envolveu-as em todo o processo de confeção e preparação do doce.

Desta atividade surgiu uma outra, a germinação de sementes de abóbora em algodão, uma oportunidade de conhecerem uma nova forma de germinação de sementes. Todas as crianças participaram e puderam observar a germinação sempre que queriam, visto se encontrar na sala e à vista de todos.

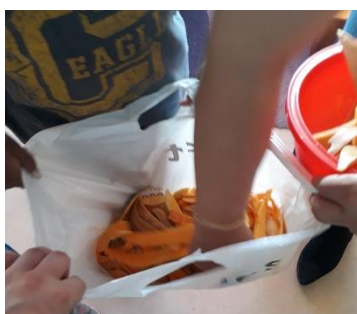


Figura 21 – A parte da abóbora que não foi usada no doce



Figura 22 – Atividade sobre a germinação das sementes de abóbora

Nesta vivência, as crianças demonstraram alguns comportamentos que nos permitiram avaliar alguns indicadores de BEE, tais como:

- a alegria e a vitalidade, por se mostrarem contentes, divertidas e dedicadas, retirando o máximo de prazer da atividade;
- a abertura e receptividade, na forma como se entregaram à exploração da atividade e empenhadas a ajudar o outro;
- a tranquilidade, por se manterem calmas e relaxadas durante todo o momento beneficiando dele.

Relativamente aos indicadores de Implicação mais observados nesta atividade, podemos apontar:

- a concentração em cada momento chave desta atividade, ao quererem terminar de cortar as fatias de abóbora rapidamente, mas ao mesmo tempo escolherem cortar cada bocado do mesmo tamanho;
- a energia e persistência com que viveram esta experiência era evidente no esforço e na dedicação das crianças, que lhes permitia aperfeiçoar as técnicas que usavam para mais facilmente cortarem a abóbora;
- a precisão, evidenciada pela forma como as crianças cortavam a abóbora e juntavam o açúcar, tendo sempre o cuidado de não colocar açúcar em excesso para que os restantes colegas também o pudessem fazer.

Os níveis de BEE e de Implicação visíveis em cada criança encontram-se registados no **Quadro 6**, permitindo obter uma visão geral do grupo na terceira atividade realizada.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A					X				X		
B											Saiu do contexto
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G											Faltou
H					X					X	
I					X					X	
J				X						X	
K				X						X	
L					X					X	
M				X					X		
N					X					X	
O					X					X	
P				X						X	
Q					X					X	
R					X					X	
S					X					X	
T				X					X		

Quadro 6 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 3

Na terceira atividade, segundo os dados retirados do **Quadro 6**, estiveram ausentes duas crianças. Relativamente aos níveis de BEE, cinco crianças apresentam-se ao nível alto e treze no nível muito alto de BEE. No que refere aos níveis de Implicação, três crianças encontraram-se no nível alto e quinze crianças no nível muito alto de Implicação.

Concluimos que, comparativamente à segunda atividade, os níveis de BEE e de Implicação subiram, sendo que na segunda seis crianças encontravam-se no nível alto e dez no nível muito alto de BEE, e na terceira atividade esse número desceu para cinco crianças no nível alto e subiu para treze crianças no nível muito alto; no que refere aos

níveis de Implicação, na segunda atividade, seis crianças encontravam-se no nível alto e dez no nível muito alto, enquanto que na terceira, esse número desceu para três crianças no nível alto e subiu para quinze crianças no nível muito alto.

Atividade 4 – “Reciclamos para o bem do ambiente”

Iniciamos a atividade na zona da manta, conversando acerca dos ecopontos e sobre a reciclagem; queríamos perceber o que as crianças já sabiam e que todas pudessem conhecer e saber mais sobre os ecopontos e o que colocar em cada um deles. Recorremos também neste caso a um quadro que continha os três ecopontos (azul, amarelo e verde) e ainda a imagens representativas de objetos a separar para as crianças poderem colá-las no respetivo ecoponto.

Carla: “Que nome se dá ao ecoponto azul?”

H: “É o papelão.”

Carla: “E o que se coloca neste ecoponto?”

I: “Pomos o lixo.”

Carla: “Qualquer lixo?”

R: “Não.”

Q: “O papel e jornais.”

F: “E cartão.”

Carla: “E ecoponto amarelo que nome tem?”

H: “É o ‘plasticão’.”

Carla: “Diz-se embalão, e o que se coloca?”

N: “O plástico todo.”

Carla: “Também se colocam latas, pacotes de leite...”

O: “Mas os pacotes de leite são feitos de cartão”

Carla: “Tens razão, por fora os pacotes são de cartão, mas por dentro têm este revestimento de alumínio para o leite não se estragar, por isso se coloca no embalão” (ao mesmo tempo que abria um pacote de leite para as crianças poderem verem).

Carla: “E que nome se dá ao ecoponto verde?”

R: “Vidrão.”

Carla: “O que podemos colocar nesse ecoponto?”

K: “Garrafas de vidro e todo o vidro.”

Carla: “Então e para que servem estes ecopontos?”

O: “Para separarmos o lixo, para fazerem novas coisas.”

Posteriormente, cada criança colou uma imagem (de um objeto) no respetivo ecoponto para separar, no quadro disponível. Aqui, as crianças encontravam-se ansiosas e contentes por todas poderem participar.

Depois dirigimo-nos à biblioteca onde já se encontrava o “cenário” da atividade, os ecopontos e o lixo de uma “cidade poluída”. Explicamos em que consistia a atividade, dizendo que cada grupo de quatro crianças deveria limpar um pouco aquela cidade, colocando o lixo no ecoponto certo.

Durante esta atividade, cada grupo permaneceu ainda algum tempo “parado”, esperando a sua vez para intervir. Assim, cada grupo esteve implicado na “verdadeira” atividade apenas na intervenção da limpeza da “cidade”. Neste momento, as crianças encontravam-se envolvidas e cheias de vontade de separar todo o lixo, ficando cada vez mais felizes quando viam que aquele canto da biblioteca estava a ficar sem lixo nenhum. Tinham também muita atenção face a cada objeto, analisando por vezes em que ecoponto os deveriam colocar. Algumas crianças conversavam entre si, de forma a confirmarem o seu pensamento.

No decorrer desta semana trabalhávamos as cores com a criança G, criança com NE, sendo que nesta atividade adaptou-se facilmente pois apesar de não identificar os ecopontos pelos seus respetivos nomes, identificava-os pelas suas cores.

Esta atividade esteve na base da mudança de alguns comportamentos e atitudes das crianças do grupo, pois a partir daí começaram a ter mais atenção sobre o lixo que colocavam no lixo comum e começaram a separá-lo. Na sala, definimos que iríamos começar a separar todo o lixo que pudessemos; assim, na hora do lanche, os pacotes de leite, os guardanapos, as palhinhas, os plásticos, e outros passaram a ser colocados pelas crianças no balde que correspondia à cor do ecoponto de cada lixo. Após as atividades plásticas, as crianças recolhiam os restos de cartolinas e papeis que já não iriam ser mais utilizados e colocavam no balde azul, correspondente ao ecoponto azul.

Desta atividade surgiu uma outra, sobre papel reciclado, escolhida como forma de conhecerem uma forma transformação e reciclagem do papel. Todas as crianças participaram em todas as fases que envolviam a transformação de papel usado num novo papel, o papel reciclado.



Figura 23 – Atividade do papel reciclado

No decorrer da terceira atividade, as crianças demonstraram alguns comportamentos que permitiram avaliar alguns dos indicadores de BEE e de Implicação.

Relativamente aos indicadores de BEE, as crianças:

- demonstraram retirar o máximo proveito e prazer da atividade, querendo deixar toda a sala limpa sem nenhum lixo;
- mostraram-se dedicadas, interessadas e divertidas;
- mostraram-se também empenhadas, ajudando as crianças que se sentiam mais receosas das suas escolhas;
- houve tranquilidade, decorrente do modo como as crianças vivenciaram a atividade.

Relativamente à Implicação, as crianças:

- demonstraram-se concentradas, dedicadas e cheias de energia para obterem os resultados que desejavam;
- também sobre a forma como se exprimiam verbalmente, no assunto que estava a ser tratado, as crianças demonstravam cuidado e rigor no que diziam.

Os níveis de BEE e de Implicação observados em cada criança encontram-se no **Quadro 7**, que permite ter uma visão geral do grupo na quarta atividade.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A											Faltou
B											Saiu do contexto
C				X					X		
D					X					X	
E				X					X		
F					X					X	
G			X					X			
H					X					X	
I					X				X		
J				X					X		
K					X					X	
L					X					X	
M											Faltou
N					X					X	
O					X					X	
P				X					X		
Q					X					X	
R					X					X	
S				X					X		
T				X					X		

Quadro 7 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 4

No **Quadro 7** estão registados os níveis de BEE e de Implicação do grupo na vivência da quarta atividade, sendo que estiveram ausentes três crianças. Relativamente à variável BEE, uma criança encontrava-se no nível médio, seis crianças no nível alto e dez crianças no nível muito alto. Na Implicação, uma criança encontrava-se no nível médio, sete crianças no nível alto e nove crianças no nível muito alto.

Concluimos que, comparativamente à terceira atividade, os níveis de BEE e de Implicação desceram, voltando ao nível médio. Uma criança desceu para o nível médio

nestas duas variáveis, sendo que outras crianças desceram também do nível muito alto para o nível alto.

Atividade 5 – “A minha Não caixa”

Nesta última atividade, tivemos por base uma hora do conto do livro “Não é uma caixa” de Antoinette Portis, para realizarmos uma atividade dedicada ao uso de materiais recicláveis numa construção ao gosto da criança.

Iniciamos a atividade realizando uma leitura do livro preparada em três fases, a pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura utilizamos uma caixa de sapatos previamente preparada com um fio amarrado, questionando as crianças sobre o que achavam ser:

Crianças: “É uma caixa”; “Uma caixa de sapatos”.

Na fase da leitura, para além de lermos a história com as ilustrações voltadas para as crianças, fazíamos algumas paragens de forma a deixarmos as crianças anteciparem a história, sobre o que poderia ser naquele momento a caixa (através da ilustração). Foi então um momento divertido e bastante dinâmico, que criou nas crianças entusiasmo e alegria. As crianças observavam que cada caixa tinha naquele momento um significado diferente para o protagonista da história; através de uma caixa, ele imaginava o que quisesse. A caixa poderia ser um barco, um monte, um carro de bombeiros, um robô, um carro, um barco de piratas e muito mais.

Na fase de pós-leitura, mostramos a caixa vista inicialmente e questionamos novamente sobre o que seria, ao que nos responderam:

Crianças: “É uma mala para o computador”; “Uma mala de viagem pequena”.

Ainda na fase de pós-leitura, propusemos às crianças que, através dos diferentes e diversificados materiais disponibilizados, construíssem algo que gostassem a partir de uma caixa de cartão, tal como a personagem da história tinha feito (neste caso, imaginado). Perguntamos às crianças o que estavam a pensar em construir:

Crianças: “Um robô”; “Uma mala como a tua muito gira”; “Eu quero fazer um barco”; “Quero fazer uma mochila com o meu nome”; “Eu quero fazer um castelo”.

O grupo de crianças foi dividido em quatro subgrupos, sendo que as crianças se sentaram nas cadeiras aleatoriamente pelas quatro mesas de trabalho. Cada mesa continha as caixas de sapatos, diferentes materiais recicláveis (rolhas de cortiça e de plástico, cartão, fios, palhinhas, recortes de cartolinas) e outros (de recorte, colagem, desenho, pintura...) que as crianças poderiam utilizar.

Durante esta atividade, estivemos também envolvidas ajudando e apoiando as crianças que nos procuravam. As crianças encontravam-se entusiasmadas e verdadeiramente implicadas na atividade.

Na parte da tarde, quando já todas tinham terminado, procuramos que participassem falando acerca do que tinham feito e como o haviam feito; nem todas as crianças participaram, mas a grande maioria fê-lo. As crianças estavam contentes por observarem os diferentes trabalhos e resultados.



Figura 24 – Alguns resultados das construções com caixas de sapatos

Durante a atividade, as crianças demonstraram alguns comportamentos que nos permitiram avaliar alguns indicadores de BEE e de Implicação. Relativamente ao BEE, as crianças;

- demonstraram abertura e recetividade, mostrando-se disponíveis e recetivas a esta proposta, pois quando lhes foi dito o que iria ser feito ficaram entusiasmadas e entregaram-se às tarefas propostas;
- a flexibilidade e auto-confiança, as crianças fizeram bons trabalhos a partir dos materiais escolhidos e que não tinham sido escolhidos por elas;
- a alegria, foi evidenciada por todas as crianças durante toda a atividade, o brilho do olhar de cada uma mostrava o prazer que retiravam da atividade.

Relativamente à Implicação as crianças

- demonstraram concentração durante a hora do conto;
- a complexidade e criatividade nas construções cada criança fez algo diferente e único;
- a expressão facial e postura em cada criança evidenciava tranquilidade e ao mesmo tempo empenho e dedicação naquilo que se encontrava a fazer;
- a persistência em querer fazer o melhor que conseguisse era evidente na maioria do grupo;
- a satisfação que cada criança retirava de cada momento da atividade e no final o prazer que sentia de ter construído algo único e maravilhoso para si, apreciando o seu trabalho e do restante grupo.

Os níveis de BEE e de Implicação de cada criança na atividade encontram-se registrados no **Quadro 8**, permitindo obter uma visão geral do grupo durante esta vivência.

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A					X					X	
B											Saiu do contexto
C					X					X	
D					X					X	
E					X					X	
F					X					X	
G											Faltou
H					X					X	
I					X					X	
J					X					X	
K					X					X	
L					X					X	
M					X					X	
N					X					X	
O					X					X	
P					X					X	
Q					X					X	
R					X					X	
S					X					X	
T					X					X	

Quadro 8 – Níveis de BEE e Implicação observados na atividade 5

O **Quadro 8** mostra-nos os níveis de BEE e de Implicação como resultado da quinta atividade. Nesta, estiveram ausentes duas crianças. Quanto aos níveis de BEE e de Implicação presentes, todas as crianças que participaram encontravam-se no nível muito alto das duas variáveis.

Concluimos que os níveis destas duas variáveis subiu para “muito alto”, sendo a atividade com os níveis mais altos apresentados.

As crianças conseguiram responder a todas as questões colocadas, verificando-se hesitações em algumas respostas, no decorrer das atividades. No entanto, isso não foi

facilmente perceptível no momento da intervenção, pois davamos a oportunidade a todas as crianças de participarem e falarem. As crianças foram também capazes de apresentar sugestões para a mudança de comportamento desejável, na transformação de ações más para o ambiente, em ações boas para o mesmo. Cremos que as crianças realmente se apropriaram destes conceitos, pois mudaram as suas ações, a partir desse momento, aplicando o que aprenderam, no seu quotidiano. Por exemplo, no momento da higiene, as crianças diziam que já não podiam deixar a torneira aberta depois de lavarem as mãos; no momento após o lanche diziam que o lixo que sobrava tinha que se colocar no ecoponto correto da sala, para ajudarem a melhorar o ambiente.

Durante as atividades, os níveis de Implicação de um modo geral foram altos. No entanto, verificamos que em algumas atividades, o facto de permanecerem parte do tempo da atividade na zona da manta, contribuiu para que os níveis de implicação de algumas crianças se tornassem mais baixos e para não haver níveis muito altos de implicação, nessas atividades (atividade 1 e 5). Estas atividades, inicialmente, não permitiam às crianças o movimento do corpo, que é uma necessidade e interesse deste grupo de crianças, levando a que se observassem tais indicadores de Implicação. Por outro lado, estes níveis aumentaram assim que procuramos envolver as crianças com ‘o levantar’ e movimentar-se pela sala. Esses momentos, mais participativos e ativos, corresponderam a um aumento da concentração do grupo em geral, notando-se nas expressões faciais de todas, uma mudança positiva.

As crianças apresentaram, inicialmente, níveis de BEE elevados em todas as atividades, sendo que, no decurso da atividade 1 e 4, observámos a diminuição desses níveis por parte de algumas crianças, em alguns casos, de forma drástica. Verificamos que, no geral, as crianças respondiam rapidamente às questões, manifestando vontade de participar. Este grupo tem crianças não muito autoconfiantes nas suas respostas e intervenções, pelo que foi necessário adaptar as regras estabelecidas para promover que participassem, como foi o caso das crianças “E” e “J”, em que se tornou necessário fazer questões mais específicas, partindo do básico para alcançar a resposta à questão pretendida. Estas questões iam expandindo o pensamento das crianças e ajudaram-nas a responder às questões iniciais. No entanto, estes níveis aumentaram, também, em alguns momentos, acreditamos que por se tratar de momentos que envolviam o movimento das crianças (levantar) e a descoberta de novos recursos que poderiam vir a ficar na sala.

Nas atividades foram também desenvolvidas competências sociais, com as crianças a escutar os seus pares, a respeitar a sua vez de falar, cooperar e ajudar o outro no quotidiano. Foi notória a melhoria, pois ao longo das atividades, as crianças gradualmente

respeitavam mais os colegas que falavam, compreendendo que era necessário fazê-lo para que se conseguisse ouvir e ser ouvido. As atividades que envolveram estas competências não foram suficientes para concluir esta aquisição, visto que seria necessário implementá-la diariamente em situações de conversa ou partilha, em que se verificasse a necessidade de aplicar estas competências.

Como aspetos a melhorar, na atividade “Somos amigos do ambiente?” consideramos que teria sido benéfico se tivéssemos dado oportunidade de as crianças se movimentarem pelo espaço à medida que íamos mudando de fotografia. Acreditamos que, desse modo, teríamos elevado o BEE, favorecendo o interesse a a concentração e alargando a disponibilidade da criança para participar nas tarefas propostas; a sua implicação e aprendizagens teriam, seguramente, sido superiores.

Na atividade “Vamos reconstruir a horta” os níveis de BEE e de Implicação foram altos, mas consideramos que estes poderiam aumentar se tivéssemos uma maior oferta dos recursos necessários, como regadores. As crianças tinham que esperar para poderem regar a horta por existir apenas dois regadores e algumas mostravam-se ‘cansadas’ da espera, enquanto as que estavam a regar a horta se encontravam bem. Caso disponibilizássemos um número maior deste recurso, o número de crianças a participar ao mesmo tempo seria maior não havendo crianças desmotivadas por esperarem.

Na atividade “Reciclamos para o bem do ambiente”, consideramos que a proposta de um jogo que envolvesse todas as crianças em todos os momentos da atividade seria benéfico. Neste jogo, cada criança teria um cartão de apenas uma cor (amarelo, verde ou azul) e só poderia recolher o ‘lixo’ destinado ao ecoponto da cor do seu cartão. Acreditamos que assim teríamos elevado o BEE e a Implicação, favorecendo o interesse, a alegria e alargando a disponibilidade de cada criança na atividade.

Consideramos ter atingido os objetivos estabelecidos para todas as atividades, apoiando as crianças a respeitarem os colegas; fazerem ouvir as suas opiniões no contexto dos assuntos que estávamos a analisar e a discutir; envolver as crianças em processos sustentáveis que podem decorrer no quotidiano, como a reciclagem, cuidado da horta e confeções com produtos biológicos e valorizarem o ‘eu’ e o outro no respeito e cuidado do ambiente.

Conclusões e recomendações para a prática pedagógica

Ao longo de toda a PES, estimulámos nas crianças o gosto em trabalhar e brincar em grupo (com os outros), visando alcançarem objetivos comuns. Criámos atividades para uma EDS, considerando sempre os interesses das crianças em cada momento, procurando em simultâneo contemplar as diferentes áreas e domínios das OCEPE. Assim, as crianças, enquanto se desenvolviam, pessoal e socialmente, em situações caracterizadas pela ludicidade, liberdade e livre iniciativa, também se divertiam.

As crianças desenvolveram competências pessoais e sociais, sendo visível essa evolução na atitude que assumiam em cada atividade. Embora fosse mais notório em algumas crianças, todas elas progrediram e evoluíram positivamente. Acreditamos ter atingido os objetivos aos quais nos propusemos inicialmente, considerando que os níveis de BEE e de Implicação foram-se tornando gradualmente mais elevados em relação aos níveis iniciais.

Os resultados sugerem-nos que as crianças desenvolveram competências e atitudes de entreaajuda, evidenciando elevado empenho nas tarefas e trabalhando para um objetivo comum. As atividades de EDS permitiram que as crianças sentissem que a sua participação era necessária para o grupo atingir os seus objetivos; cada criança sentia-se particularmente “importante” por perceber que as suas atitudes tanto poderiam ser benéficas para o grupo como para uma dimensão maior, o planeta. O clima de grupo tornou-se mais forte, pela necessidade de trabalharem com os outros para um mesmo fim, pelo que passaram a interagir cooperativamente em momentos em que não era propriamente solicitado. Tomaram consciência das vantagens de trabalhar com os outros, em situações em que, para alcançar um objetivo, tinham de se ajudar mutuamente, conduzindo ao desenvolvimento de capacidades de cooperação, essenciais a uma EDS.

As atividades de EDS ofereceram às crianças ‘conteúdos’ para que pudessem ter uma cidadania mais correta e compreender a importância do papel do ‘eu’ e do ‘outro’ na sociedade. O espírito de grupo fortificou-se e foi notório nas atividades que as crianças melhoraram a capacidade de aceitar as perspetivas dos outros e a capacidade de trabalhar com o outro, apresentando níveis mais elevados de BEE e de Implicação. No geral, o grupo melhorou as suas atitudes face ao ambiente e ao DS, preocupando-se acerca destas questões. Relativamente às crianças que, apesar de se esforçarem, nem sempre tomavam as atitudes esperadas, pudemos constatar que existia uma mobilização do grupo para resolver essas situações sem a presença do adulto, procurando este lembrar essas crianças sobre o que fazer para atingir o DS.

Importa relembrar a questão-problema deste estudo: “Contribuirá a promoção de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), concretizada através de uma abordagem experiencial em Educação Pré-escolar (EPE), para níveis de Bem-Estar Emocional e Implicação mais elevados nas crianças?”

Uma vez que os resultados apontam para uma melhoria substancial ao nível do BEE e da Implicação, podemos afirmar que as atividades de EDS contribuíram para tal. A avaliação da implicação das crianças por parte do educador é um meio para procurar e conseguir fazer melhor (Portugal & Laevers, 2010). Tendo em conta os níveis destes indicadores inicialmente e os que foram observados ao longo das atividades implementadas e de toda a PPS, consideramos que a implementação da EDS contribuiu para elevar os níveis de BEE e de Implicação neste grupo de crianças.

O grupo revelou sempre um grande interesse pelas atividades. A implicação de cada criança dependia do tipo de atividade que estava a ser dinamizada. Encontrámos os níveis mais baixos deste indicador na primeira atividade; consideramos uma explicação, o facto de se tratar de uma atividade em que não envolvia um jogo de movimento ou exploração tátil por parte das crianças. Estes níveis foram sendo elevados de forma crescente no decorrer das atividades da prática pedagógica.

Relembramos a finalidade deste estudo “compreender como promover atitudes ‘pró DS’ junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, a frequentar um jardim-de-infância do Ministério da Educação Português”.

No decorrer da prática e das atividades procurámos realçar a importância do ambiente, da sua preservação e de um desenvolvimento sustentável. A aproximação das atividades a contextos e situações reais à criança facilitaram a mudança e aceitação de novas atitudes e comportamentos, por parte das crianças, para atitudes ‘pró DS’.

Verificamos que, depois das atividades promovidas, as crianças tiveram um maior cuidado com as suas atitudes de DS dentro e fora da sala, no contexto, e até mesmo em casa (segundo as próprias). Estas melhorias foram mais evidentes a partir da segunda atividade, em que as crianças eram as responsáveis por cuidar e tratar da horta, envolvendo responsabilidade e ajuda, e onde procuramos que refletissem acerca da importância e do valor do ‘eu’ para atingir o DS.

A diversidade de atividades de EDS e a sua articulação com todas as áreas de conteúdo conduziu a que as crianças desenvolvessem as competências pessoais e sociais nas três áreas essenciais, que devem adquirir nestes primeiros anos e que são uma mais-valia para toda a vida. Por exemplo, as atitudes de curiosidade, interesse e desejo de aprender mais sobre o que as rodeia, e pela compreensão e respeito da preservação do ambiente. O

comportamento do grupo, no que refere à capacidade de compreender e respeitar o outro, cooperando para o mesmo fim, foi notavelmente transformado. As crianças tiveram também oportunidade de fortalecer competências nos domínios essenciais do desenvolvimento.

A motricidade fina foi explorada nas diversas oportunidades de manuseamento, por exemplo, na atividade da construção da horta que envolvia o uso de vários utensílios.

A motricidade grossa foi explorada nesta atividade, em que as crianças tinham de movimentar o corpo e utilizá-lo de modo a alcançarem os objetivos.

As expressões artísticas foram exploradas na atividade “A minha não caixa!”, em que as crianças expressaram, de forma artística, criativa e original, a construção que pretendia com a caixa.

A linguagem foi explorada em todas as atividades, através das interações provocadas. Procurando perceber o pensamento e opiniões da criança em cada atividade, estas expressavam as suas ideias na criação de novas construções e formulações para encontrarem novas soluções para as questões colocadas sobre a temática.

A compreensão do mundo social, associada às regras de comunicação e sentido de responsabilidade de melhoria de vida do ‘eu’ e dos ‘outros’, por exemplo, era evidente quando discutíamos sobre determinadas regras e a sua compreensão, e quando pedíamos para ajudarem os colegas.

O pensamento lógico, conceptual e matemático foi inserido na dinâmica de algumas atividades, nomeadamente na segunda que aqui relatámos: “Adivinha o que fazemos com uma abóbora”, envolvendo quantidades e correspondências. Com as restantes atividades, as crianças tiveram oportunidade de estabelecer relações, retirar conclusões, utilizar diversos conceitos e levantar as suas próprias questões.

A compreensão do mundo físico foi proporcionada em todas as atividades, dado que se relaciona com a temática tratada. As crianças naturalmente encontravam algumas explicações que por vezes eram provisórias para darem resposta às questões que eram colocadas, e envolviam-se no processo de exploração das atividades e descoberta de novos conhecimentos. Também podíamos identificar melhoria através de comportamentos e preocupação com o meio ambiente, a sua conservação e respeito.

O período de observação da realidade do contexto, sendo o ponto de partida na prática pedagógica, foi importante para descobrir e conhecer o contexto onde as crianças estavam inseridas. Tudo deve ser pensado tendo no centro a criança e para isso a observação foi crucial para conhecer o grupo e cada criança, os seus gostos, interesses, necessidades e características individuais. Começámos a trabalhar com as crianças assentes nesse

conhecimento, que transformou e enriqueceu a nossa intervenção, tornando-a mais significativa, para elas e também para nós.

A planificação de atividades era apenas uma estrutura e um pensar de propostas de partida para um dia, pensada em função das crianças, dos seus interesses e gostos, realizadas assim que o interesse e motivação por parte das crianças estivesse “disponível”. Sendo que o mais importante era manter as crianças com bem-estar e implicação nas mesmas, estas propostas eram ajustadas e adaptadas ao momento, havendo equilíbrio entre as nossas iniciativas e o que a criança realmente queria e necessitava naquele momento. As atividades foram sendo planificadas e desenvolvidas de acordo com as sugestões das crianças, pelo que este estudo não partiu de um projeto de atividades previamente definidas.

Durante a intervenção, a reflexão sobre as nossas ações foi uma mais-valia para intervenções posteriores e para a PPS. Como refere Alarcão (1996), ser educador implica saber quem se é, o que nos leva a fazer, o que se faz, e saber o lugar que se ocupa na sociedade. Em todo o processo de PPS, questionámo-nos e refletimos sobre a nossa postura, as nossas ações e o impacto que as nossas ações tinham nas crianças. Os momentos de reflexão individual ou com o nosso par pedagógico, educadora cooperante e supervisora da UA, permitiam gerar feedback da nossa intervenção, e com ele melhorar a nossa prática, pois a visão do outro, por ser diferente, enriquece a nossa, confere-lhe perspectiva, o que nos permite crescer enquanto pessoas e profissionais.

Consideramos uma boa prática aquela em que o educador mantém um ambiente confortável e seguro para o crescimento e desenvolvimento das crianças, tanto social como intelectualmente. Durante o nosso tempo com as crianças, procurámos criar um ambiente que promovesse que a criança se sentisse segura de si mesma e apreciada aquando das suas experimentações, indagações e conquistas.

Durante toda a PPS, procurámos assumir uma atitude experiencial de respeito, confiança e atenção na criança o que nos permitiu a aproximação e ter uma relação mais plena com cada criança, trabalhando no sentido de elevar os níveis de BEE e de Implicação.

Centrando a nossa atenção sobre os ‘pilares’ de uma prática experiencial, consideramos que a sensibilidade esteve presente, atendemos ao ao vivido da criança, tomamos atenção e respondemos de modo contingente às suas emoções e sentimentos. O contacto físico e visual, enquanto dialogávamos com as crianças, o feedback e elogios que lhes davamos, a atenção, a preocupação e compreensão face às suas necessidades, e todo o carinho partilhado, fez com que as crianças se sentissem confortáveis e valorizadas. No que refere

à estimulação, diversificámos os materiais, atividades e estratégias, tornando-os cada vez mais estimulantes, agradáveis e motivadores. Procurámos usar estratégias que apoiassem e expandissem o pensamento da criança e lhe permitissem desenvolver o seu conhecimento.

Consideramos que o reduzido período da PPS e o pouco tempo passado no contexto por semana foram as principais limitações deste estudo. Seria mais interessante e rico desenvolver um ciclo de investigação mais alargado. O facto de não nos encontrarmos no contexto educativo todos os dias da semana com as crianças, fazia com que algumas das nossas dinâmicas se perdessem nos dias em que ali não estávamos, apesar de toda a abertura e esforços da Educadora Cooperante para dar continuidade ao nosso trabalho. Seria importante que a implementação de atividades de uma EDS não decorresse apenas num curto período de tempo, devendo abordar as diferentes áreas e temáticas durante todo o ano letivo e toda a escolaridade da criança, de uma forma articulada com a comunidade e a família.

A educação pretende preparar as crianças para a sociedade e desafios atuais, pelo que deverá desenvolver desde cedo uma EDS e competências diversas, como finalidade educativa nos primeiros anos.

É também fundamental que a Educação mantenha saudável a curiosidade e o ímpeto exploratório da criança, garantindo que se mantenha disponível para se implicar em novas descobertas e aprendizagens ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

AEI (2016). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo: 2016-2019*. Consultado a 3 de março de 2018, disponível em http://ageilhavo.edu.pt/sitio/images/2016-2017/PE-AEI_2016-19.pdf

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Cachinho, H. (2011). A EDS no currículo nacional. In *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* [actas] (pp. 157–180). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CMI. (2011). *Portal da Câmara Municipal de Ílhavo*. Consultado a 6 de março de 2018, retirado de <http://www.cm-ilhavo.pt/frontoffice/pages/430>

Comissão Mundial Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso Futuro Comum*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4245128/mod_resource/content/3/Nosso%20Futuro%20Comum.pdf

Coutinho, C. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Humanas: teoria e prática*. (2ª Edição) Coimbra: Edições Almedina

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. 12 (2), 455-479. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [ODS]*. Consultado a 6 de setembro de 2019, disponível em <http://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavelods>

Engelman, R. (2013). Além do blablablá da sustentabilidade. In L. Starke & E. Athayde (Eds.), *Estado do mundo 2013: A sustentabilidade ainda é possível?* (1ª edição, pp. 3–16). Salvador: UMA Editora. Disponível em <http://wwiuma.org.br/EstadodoMundo2013.pdf>

Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável* (série Unif). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e da implicação. *Contrapontos*, 4(1) (57-69)

Martins, G. d'Oliveira. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. (Ministério da Educação, Ed.). Direção-Geral da Educação. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Sá, P. (2010). *Explorando Interações: Sustentabilidade na Terra: guião didáctico para professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade - Carta da Terra*. (Ministério da Educação, Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Morais, J. M. F. (2010). *O antropoceno: os desafios da Mudança Global*. Consultado a 18 de setembro de 2019, Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1375/1124>

ONU. (1995). *Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de Janeiro)*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7706>

Portugal, G. & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, 17(1), (pp. 161-177).

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. O Sistema de Acompanhamento das Crianças (2ª edição)*. Porto: Porto Editora.

Quercus. (2015). *Cimeira das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*. Consultado a 10 de setembro de 2019, disponível em

<http://www.quercus.pt/comunicados/2015/setembro/4445-cimeiradas-nacoes-unidas-sobre-desenvolvimento-sustentavel>

Schmidt, L. (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014): Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (2009). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*.

UNESCO (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação - Resumo*. Paris

UNESCO. (2005). *Década das nações unidas para da Educação para o desenvolvimento sustentável, 2005-2014: documento final do plano internacional de implementação*. Brasília

UNRIC. (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Disponível em www.unric.org/pt

Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2007). Emergencia planetaria: necesidad de un planteamiento global. *Educatio Siglo XXI*, (25), 19–50.

Vilches, A., Praia, J. & G. Pérez, D. (2008). O Antropoceno: Entre o risco e a oportunidade. *Educação: Temas e Problemas*, 5, Ano 3, 41-66.

Anexos

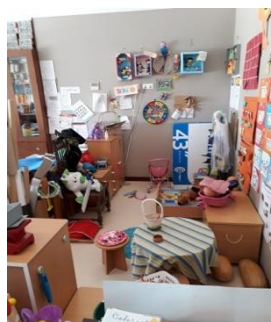
Anexo 1 – Relação da Educação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Adaptado de UNESCO, 2016)

ODS1	A educação é crucial para tirar pessoas da pobreza.
ODS2	A educação tem o papel fundamental de ajudar as pessoas a adotar métodos de cultivo mais sustentáveis e a entender mais sobre a nutrição.
ODS3	A educação pode fazer diferença fundamental numa série de questões relativas à saúde, incluindo mortalidade precoce, saúde reprodutiva, propagação de doenças , estilos de vida saudáveis e bem-estar.
ODS5	A educação de mulheres e meninas é particularmente importante para alcançar a alfabetização básica, melhorar atitudes e competências participativas e melhorar as oportunidades de vida.
ODS6	A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de usar recursos naturais de forma mais sustentável e podem promover a higiene.
ODS7	Programas educacionais principalmente não formais e informais podem promover melhor conservação de energia e a adoção de fontes de energia renovável.
ODS8	Existe uma relação direta entre áreas como vitalidade económica, empreendedorismo, habilidades para o mercado de trabalho e nível educacional.
ODS9	A educação é imprescindível para desenvolver as habilidades necessárias para construir uma infraestrutura mais resiliente e uma industrialização mais sustentável.
ODS10	Quando acessível de forma igualitária, a educação promove comprovada diferença nas desigualdades sociais e económicas.
ODS11	A educação não pode oferecer às pessoas habilidades para participar da criação e da manutenção de cidades mais sustentáveis, assim como para ter resiliência em situações de desastres.

ODS12	A educação pode fazer a diferença fundamental nos padrões de produção (por exemplo, em relação à economia circular) e no entendimento do consumidor sobre bens produzidos de forma mais sustentável, assim como sobre a prevenção do desperdício.
ODS13	A educação é essencial para a compreensão massiva dos impactos das mudanças climáticas e para a adaptação e a mitigação, principalmente em âmbito local.
ODS14	A educação é importante para desenvolver a conscientização sobre o ambiente marinho e construir um consenso proativo em relação ao uso sustentável e com sabedoria.
ODS15	A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de apoiar meios de subsistência saudáveis e de conservar os recursos naturais e a biodiversidade, principalmente em ambientes ameaçados.
ODS16	O aprendizado social é essencial para facilitar e garantir sociedades participativas, inclusivas e justas, bem como a coerência social.
ODS17	O aprendizado ao longo da vida constrói capacidades para entender e promover políticas e práticas para o desenvolvimento sustentável.

Anexo 2 – As áreas da sala

Área da casinha (entrada, cozinha, quarto, roupas e disfarces, utensílios e equipamentos de cozinha, bonecos, cama, espelho, armários e outros)



Área da escrita



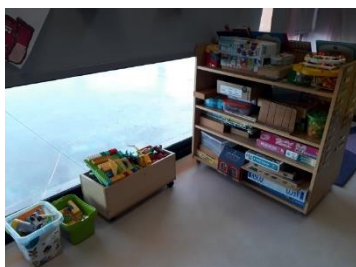
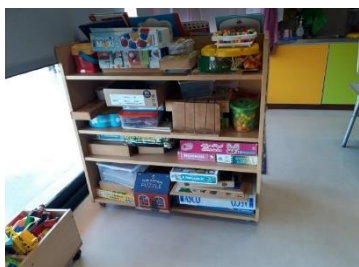
Área das ciências



Jogos de chão (jogos diversos, castelo, barco e outros)



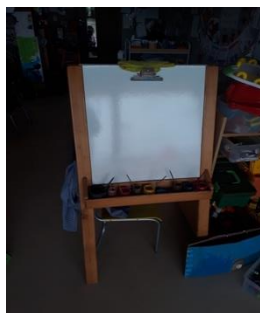
Área das construções (casinha em madeira, legos e outros) e dos **Jogos de mesa** (armários com puzzles, jogos de matemática, dominó, tangram, jogo das profissões, ciências e outros)



Área da biblioteca (armário com livros diversos e banco)



Cavelete ou área da pintura (cavelete duplo com tintas)



Área do computador



Manta (carpete com bancos) e **Mesas**



Móvel de arrumos e bancada



Caixas de arrumação de trabalhos e armário com materiais reutilizáveis



Carrinho de materiais de desenho, recorte e colagem (tesouras, colas, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, régua, folhas de desenho, folhas com desenhos para pintar) e **caixa de materiais** (cartolinas e goma EVA)



Anexo 3 – O Espaço exterior



Anexo 4 – Tabela de identificação dos níveis de BEE e de Implicação de cada criança na atividade

Criança	Níveis de Bem-estar (Abertura e receptividade; Flexibilidade; Autoconfiança e autoestima; Assertividade; Vitalidade; Tranquilidade; Alegria e Ligação consigo próprio)					Níveis de Implicação (Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Expressão verbal e Satisfação)					Comentários
	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	
A											
B											
C											
D											
E											
F											
G											
H											
I											
J											
K											
L											
M											
N											
O											
P											
Q											
R											
S											
T											