

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental no jardim-de-infância: A colaboração da biblioteca escolar**

**Maria do Carmo da Cunha Costa**

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

LISBOA, 2019

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A Literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental no jardim-de-infância: A colaboração da biblioteca escolar**

**Maria do Carmo da Cunha Costa**

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares**

**Dissertação orientada pela  
Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos**

**LISBOA, 2019**

## OS LIVROS

Apetece-me chamar-lhes irmãos,  
tê-los ao colo,  
afagá-los com as mãos,  
abri-los de par em par,  
ver o Pinóquio a rir  
e o D. Quixote a sonhar  
e a Alice do outro lado  
do espelho a inventar  
um mundo de assombros  
que dá gosto visitar.  
Apetece chamar-lhes irmãos  
e deixar brilhar os olhos  
nas páginas das duas mãos.

José Jorge Letria (in *Pela Casa Fora*, Livros Horizonte, 1997, p. 9)

## Resumo

Abordar a Educação Ambiental na Educação Pré-escolar através da exploração de histórias infantis tem ocorrido frequentemente, sendo uma mais-valia para a prática pedagógica e possibilitando, assim, um avanço significativo na qualidade da educação.

As bibliotecas escolares têm hoje grande influência no desenvolvimento do prazer e do hábito de ler e frequentar uma biblioteca. A biblioteca escolar constitui-se também como uma importante ferramenta de colaboração e impulsionadora de processos construídos e vividos no decorrer da prática educativa.

Nesta perspetiva, retrata-se neste trabalho o percurso investigativo desenvolvido no âmbito de um estudo de caso com um grupo de crianças de um Jardim de Infância. A intervenção realizada foi esboçada de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) / Desenho Curricular para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento e com o Projeto Educativo do Agrupamento (PE), articulando-se com o Plano Anual de Atividades (PAA).

Com este estudo desejou-se conhecer as perceções das crianças em relação ao ambiente e a uma consciência ecológica, através de um conjunto de atividades realizadas a partir de livros infantis. Pretendeu-se compreender se as mesmas têm reflexo nas práticas adotadas pelas crianças. Procurou-se, ainda, identificar linhas de interseção entre os planos estéticos e lúdico da Literatura para Crianças e as suas virtualidades pedagógicas, especificamente no que toca à literacia ecológica.

**Palavras-chave:** Biblioteca Escolar; Educação Ambiental; Trabalho colaborativo; Literatura Infantil; Valores ambientais

## **Abstract**

To talk about Environmental Education to pre-school education students through the reading and exploitation of children stories happens frequently and it is very important to the pedagogical practice and thus leading to a big progress in the quality of education.

Nowadays school libraries have great influence on the development of the pleasure and the habit of reading and attending a library. A school library is also an important tool of collaboration and it promotes processes that were built and experienced during the educational practice.

In this perspective, we can see with this work the investigative progress developed with a group of children from a kindergarten. The study was led according to the Curricular Orientation to a Pre-school Education, the School Curricular Project and Curricular Structure to a Pre-school Education and with the Educative Project in conjunction with the Annual Plan of Activities.

With this research I tried to know the children's perceptions towards the environment and an environmental awareness through a group of activities carried out from children's books. I tried to understand if they reflect the activities performed by the children. Also sought to identify lines of intersection between the entertaining and pedagogical goals of Literature to Children and his pedagogical virtues, specifically with regard to ecological literacy.

**Key words:** School Library; Environmental Education; Collaborative work; Children's Literature; Environmental values

## Dedicatória

Ao longo deste percurso, pude contar com a presença de diversas pessoas que me acompanharam e que contribuíram para a realização desta minha formação. Deste modo, apresento a minha gratidão:

Ao meu marido pelo apoio nesta caminhada, permitindo-me chegar até aqui.

À Romi, educadora titular de grupo e colega de percurso, por toda a amizade e força que desde sempre me deu, apoiando-me em todos os momentos deste percurso.

À Conceição, professora bibliotecária que contribuiu para a realização deste trabalho, incentivando-me e auxiliando-me na organização do trabalho prático e informático que necessitei de fazer.

Às crianças com quem trabalhei pela sua curiosidade, implicação, interesse e que colaboraram neste estudo.

À Isabel, professora responsável pelo Clube do Ambiente na EB de Arões St<sup>a</sup> Cristina pela “partilha” de saberes, por me ter acompanhado e ter estado sempre ao meu lado, apoiando-me nos bons e maus momentos, ao longo destes anos.

Deste modo, quero dedicar este trabalho aos que partilharam comigo conhecimentos, me apoiaram e me deram força na superação deste desafio.

A todos, um muito obrigada!

## **Agradecimentos**

### **Agradeço verdadeiramente**

À Professora Doutora Glória Bastos, pela sua disponibilidade, imensa paciência e espera. Por todo o incentivo, o empenho, espírito crítico, profissionalismo, disponibilidade e confiança que demonstrou, características essenciais para atingir mais esta meta no meu percurso pessoal e profissional.

À Doutora Natália Correia, diretora do Agrupamento de Escolas de Fafe, sem a qual não teria percorrido este caminho além de, sem hesitações, facilitar o trabalho prático com o grupo de crianças.

## Índice Geral

<b>Resumo .....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iii</b>
<b>Dedicatória .....</b>	<b>iv</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>v</b>
<b>Abreviaturas e Glossário de Siglas.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>7</b>
<b>1. A criança – posição social e garantia de direitos.....</b>	<b>8</b>
<b>2. A Educação Pré-escolar como serviço educativo público e sujeito da relação ensino-aprendizagem .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA OU EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – UMA DISCUSSÃO DE CONCEITOS.....</b>	<b>12</b>
<b>3. Estabelecendo laços: educação de infância de qualidade, educação ambiental e literatura para a infância .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>24</b>
<b>1. Introdução ao tema da Educação Ambiental (EA).....</b>	<b>25</b>
<b>1.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO PORTUGUÊS .....</b>	<b>25</b>
<b>1.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3. RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>32</b>
<b>1. O papel da Literatura infantil .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1. A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA ESCOLAR .....</b>	<b>37</b>
<b>1.2. O PAPEL DO PROFESSOR BIBLIOTECÁRIO .....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>47</b>
<b>1. Desenho da Investigação e contextualização do ambiente educativo.....</b>	<b>48</b>
<b>1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E SEU FUNCIONAMENTO .....</b>	<b>48</b>
<b>1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES .....</b>	<b>50</b>
<i>1.2.1. Organização do espaço e do tempo.....</i>	<i>50</i>
<i>1.2.2. Equipamentos e recursos logísticos .....</i>	<i>50</i>
<i>1.2.3. Rotinas – Organização do tempo.....</i>	<i>51</i>
<b>1.3. PERFIL DO GRUPO: IDENTIFICAÇÃO DE INTERESSES E NECESSIDADES .....</b>	<b>53</b>

<b>2. Metodologias/Técnicas de Investigação .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTO.....</b>	<b>57</b>
2.1.1 <i>Observação natural e participante .....</i>	<i>59</i>
2.1.2 <i>Notas de campo.....</i>	<i>59</i>
2.1.3 <i>Registo Fotográfico.....</i>	<i>60</i>
2.1.4 <i>Produções das crianças.....</i>	<i>60</i>
<b>2.2 PROCESSO REFLEXIVO E TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>61</b>
<b>3. A escala ECERS-R como instrumento auxiliador da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>	<b>63</b>
<b>4. Apresentação do Projeto de Ação: obras seleccionadas e atividades realizadas .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1. OS LIVROS SELECIONADOS .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3. A ÁREA DA BIBLIOTECA.....</b>	<b>105</b>
<b>4.4 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO .....</b>	<b>110</b>
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>115</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO I AVALIAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO 2 REGISTOS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 3 - PLANIFICAÇÃO CENTRADA NO ADULTO .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO 4 – PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES CENTRADA NA CRIANÇA .....</b>	<b>151</b>

### Índice de Quadros

Quadro 1- As Gotinhas d'água – (Coro Infantil do Externato de Champagnat,22/03/2018).....	95
Quadro 2 - Mapa Mental da Biblioteca .....	108

### Índice de Figuras

Figura 1 - Planta da sala JI de Monte .....	53
Figura 2 - Livro <i>Há fogo na Floresta</i> .....	72

Figura 3 - Livro <i>O dia em que a mata ardeu</i> .....	72
Figura 4 - Livro <i>Valéria e a Vida</i> .....	74
Figura 5 - Livro <i>O Ambiente</i> .....	74
Figura 6 - Livro <i>A Menina Gotinha de Água</i> .....	75
Figura 7 - Livro <i>O dia em que o mar desapareceu</i> .....	76
Figura 8 - Livro <i>Popville</i> .....	77
Figura 9 - Seleção das sementes de fruta - laranja .....	81
Figura 10 - Semear .....	81
Figura 11 - Cartazes 1,2,3 - <i>O que nos dá a árvore</i> .....	82
Figura 12 - Registo da criança de um Incêndio .....	83
Figura 13 - Árvore genealógica da criança.....	85
Figura 14 - Árvore genealógica do grupo.....	85
Figura 15 - Criança a Ler a história.....	87
Figura 16 - O Ambiente é de todos - Maquete .....	87
Figura 17 - Separar o lixo - os ecopontos.....	90
Figura 18 - Construção de Ecopontos.....	90
Figura 19 - visita Resinorte .....	91
Figura 20 - O Capuchinho vermelho e a reciclagem .....	91
Figura 21 - Experiências com água - volume.....	93
Figura 22 - Experiências com água - forma .....	93
Figura 23 - Experiências com água - flutua/não flutua .....	93
Figura 24 - Características da água.....	93
Figura 25 - a, b, c - Experiências com água – Condensação .....	94
Figura 26 - Teatro - Menina Gotinha de água .....	95
Figura 27 - Ciclo da água - cartaz.....	96
Figura 28 - Influência dos produtos nas plantas .....	97
Figura 29 - Enciclopédias .....	98
Figura 30 - O que fazer para poupar água .....	99
Figura 31 - O que as mães não devem fazer.....	99
Figura 32 - As fábricas também podem ajudar a proteger o Ambiente.....	99
Figura 33 - Os barcos não devem derramar petróleo no mar .....	99
Figura 34 - Os barcos não devem poluir o Mar .....	99

Figura 35 - Como devem os pescadores pescar.....	100
Figura 36 - Não devemos pescar peixinhos pequenos.....	100
Figura 37 - Cartaz - selecionar os lixos para o Mar não poluir!.....	100
Figura 38 - Experiência - Como limpar a água .....	100
Figura 39 - Espécies em vias de extinção.....	100
Figura 40 - Uma cidade muito Pop.....	103
Figura 41 - Cartaz do Ambiente - comparação.....	105
Figura 42 - O meio Ambiente.....	105
Figura 43 - Seleção dos livros para a Biblioteca .....	109
Figura 44- Início da catalogação .....	109
Figura 45 - As Enciclopédias e os jogos.....	109
Figura 46 - Identificação de tarefas e inventário .....	109
Figura 47 - A Biblioteca - expositor.....	110
Figura 48 - Consulta enciclopédica - jogo.....	110
Figura 49 - jogos na biblioteca .....	110
Figura 50 - Planificação das atividades .....	151
Figura 51 - Diário de grupo .....	151

### **Índice ilustrações**

Ilustração 1 - 1 - Registo das crianças - O que nos dão as Árvores.....	147
---	-----

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Avaliação do item “Livros e Imagens” da subescala Linguagem - Raciocínio .....	140
Tabela 2 - Avaliação do item “Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio” da subescala Linguagem - Raciocínio.....	141
Tabela 3 - Encorajar as crianças a comunicar .....	141
Tabela 4 - Avaliação do item Uso informal da Linguagem .....	142
Tabela 5 - Avaliação do item “Natureza/Ciência” da subescala Atividades.....	143
Tabela 6 - Avaliação do item "Sustentabilidade Cultural e Social" .....	144

Tabela 7 - Avaliação do item Sustentabilidade Económica .....	145
Tabela 8 - Avaliação do item "Sustentabilidade Ambiental" .....	146

## **Abreviaturas e Glossário de Siglas**

Ao longo desta dissertação utilizam-se siglas para referenciar alguns termos. Indicam-se, seguidamente, as siglas utilizadas e o respetivo significado. É de referir que as mesmas são apresentadas por ordem alfabética.

**BE** - Biblioteca Escolar

**EA** – Educação Ambiental

**EI** – Educadora de infância

**IASL** - International Association of School and Librarianship

**IE** - Intervenção Educativa

**IFLA** - International Federation of Library Associations and Institutions

**JI** – Jardim de Infância

**L.B.A** - Lei de Bases do Ambiente

**L.B.S.E** - Lei de Bases do Sistema Educativo

**LI** – Literatura infantil

**ME** ME/DEB – Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PB** - Professor Bibliotecário

**PCG** – Projeto Curricular grupo

**PE** – Projeto Educativo

**RBE** - Rede de Bibliotecas Escolares

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, num mundo cada vez mais globalizado ocupado por sociedades cada vez mais turbulentas, observa-se um crescimento acelerado dos meios urbanos e a transformação (abandono) dos espaços rurais, alterando fortemente o quotidiano em que muitas crianças vivem e crescem. Por um lado, nas cidades, escasseiam os espaços verdes e a liberdade para o brincar e, nos meios rurais, para além da forte diminuição de crianças em idade escolar, as poucas que existem vão sendo arrastadas do rural para o urbano, desertificando os territórios e perdendo a fonte natural das suas relações, verificando-se cada vez com mais frequência a diminuição dos contactos directos da criança com os elementos da natureza (OCDE, *in* ME/DEB, 2000).

Nesse paradigma, a cada dia que passa, as crianças passam a estar mais tempo institucionalizadas (Máximo, Azevedo e Oliveira - Formosinho, 2004), ora estão na escola ora ocupam os seus tempos em salões de estudo ou em prolongamentos de horário, em transportes casa-escola-casa, ficando assim cada vez com menos tempo livre e mais restritas para o contacto com o meio ambiente. Outras, ainda, ficam “trancadas” em casa, tendo como fonte de lazer o uso das tecnologias (Neto, 1997, 2001) e, na maioria das vezes, elas não sabem o que é o meio ambiente nem tão pouco os problemas que ocorrem no ambiente por força das transformações que, de modo mais ou menos conscientemente, vão acontecendo todos os dias.

As Ciências fazem parte do mundo. Igualmente, fazem parte do mundo do escritor infantojuvenil. Temos conhecimento de várias obras ou histórias juvenis e infantis que abordam questões sobre o Ambiente, a Ciência e o seu desenvolvimento, a reciclagem e separação dos resíduos, as centrais nucleares e as extinções em massa. A multiplicidade de temáticas abordadas e a evidência de como os problemas se entrelaçam permitem ver como os assuntos das ciências se refletem e reportam para questões sociais e de transformação da vida humana. Como vai apontando Morin (2002), “uma só obra literária encerra uma cultura infinita, e contém temas que, fazendo parte do pensamento humano, não podem ser fragmentados, não podem ser dissociados uns dos outros: ciência, história, ética, religião, entre outros”. O mesmo autor (2003, p.37) reforça essa ideia globalizadora e equilibrada ao acrescentar que “O planeta Terra é mais do que o contexto: é o todo ao mesmo tempo

organizador e desorganizador de que fazemos parte”. Por tal, podemos usar a educação ambiental como um processo educativo, de mobilização da comunidade, que vise desenvolver uma filosofia de vida ética e moral, de maior harmonia e respeito pela natureza e entre os homens, proporcionando conhecimentos e o exercício da cidadania para uma atuação crítica e consciente dos indivíduos e grupos, que conduzirá certamente à mudança de hábitos e comportamentos, de tal modo que possa levar a sociedade a praticar medidas mais abrangentes, com ações que minimizem a ação nefasta daquele que ora se preocupa pelo que o rodeia, como ora o destrói – o Homem.

Vários investigadores, principalmente nos Estados Unidos, dedicaram-se a compreender, diagnosticar e justificar a importância das bibliotecas escolares (Haycock, 2007, Montiel-Overall e Hernández, 2012) assim como também comprovaram que a intervenção pedagógica assente em várias metodologias como o trabalho de projeto e a aprendizagem baseada em recursos, planificada colaborativamente entre o professor bibliotecário e os docentes titulares de turma/grupo contribuem para um melhor desempenho dos alunos aumentando as competências de informação e as competências digitais dos alunos (Todd, 2011), assim como também contribuem na tomada de decisão sobre a política da biblioteca e desenvolvimento dos projetos de ação eficazes para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Esses resultados são confirmados também pela auscultação e opinião dos próprios alunos, considerando-se para o efeito vários aspetos da colaboração, incluindo a sua motivação, o estabelecimento de novas dinâmicas sociais reforçadas pelo uso de novas tecnologias, a exploração de novas formas de comunicar, as relações entre pares e com os docentes e a partilha mútua de responsabilidades.

O desenvolvimento da informação, a evolução tecnológica aliada à facilidade e “disponibilização dos recursos e serviços bibliográficos na Internet/WWW” (Galvão, 2014, p. vii) trouxeram várias questões como, por exemplo, a necessidade de estar preparado para lidar com novos desafios e questões perante o fluxo informacional e as tecnologias a ele ligadas (Campello, 2002). No frenesim informático e social a que cavalgamos o crescimento e a ampliação dos suportes da informação, sobretudo os ligados à tecnologia, abre-se espaço para novas práticas educativas nas bibliotecas, inclusive as escolares.

O acompanhamento e a parceria da Biblioteca escolar e do professor bibliotecário torna-se uma mais-valia enquanto recurso de aptidão das crianças mais novas para efetuar

os seus pequenos/grandes projetos já que, como afirmou o pedagogo norte-americano Robert Fulghum, “Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim-de-Infância” e este saber é tanto mais importante quanto será reforçado através da capacidade das crianças em entender, localizar, selecionar e interpretar informações de forma crítica e ativa através da ação e colaboração do professor bibliotecário que se dispõe, assim, numa posição de atuante em sentidos amplos da pesquisa, como o planeamento de atividades e a colaboração com o educador titular de grupo concebendo trabalhos, projetos e serviços em parceria. A colaboração é uma importante atividade que coaduna com a visão pedagógica mais participativa e com teorias educacionais (construtivismo e socio interacionismo) que defendem – entre outras – a ideia de que a aprendizagem se efetua a partir da interação com os pares; através da expansão de conceitos e com a aprendizagem a partir do questionamento (*inquiry process*) (Montiel-Overall e Hernández, 2012).

Nos objetivos da linha deste trabalho de pesquisa, expressa-se o debate entre a importância da Biblioteca escolar e seus profissionais como elementos de sensibilização para a temática ambiental e desenvolvimento de projetos e atividades dentro da problemática ecológica e suas implicações na vida social.

De facto, o desequilíbrio entre a natureza e a humanidade, consequência fundada em valores absurdos, valores de exploração de dominação, criou a necessidade de uma reflexão sobre problemáticas que são mais ao menos atuais. A preocupação pela sensibilização da educação ambiental tornou-se, assim, uma temática bastante abordada nas diversas áreas da sociedade principalmente a partir dos anos 60, ganhando força nos anos 70 com o aparecimento de índices que mostravam o aumento da deterioração ambiental e a clara relação do homem com a mesma. Muitas correntes do pensamento ecológico despontaram nessa época (Daubois, 1974; Cruz, 1985).

Difundir a educação ambiental junto de crianças em idade pré-escolar torna-se bastante pertinente e é uma temática com ligações que antecedem, em muito, o nosso percurso académico. Será um papel que nos coloca numa perspetiva que, como referem Graue e Walsh, (2003, p. 95), “situa a sua discussão desta questão no âmbito da noção de que todos nós passámos pela infância”, citando Oakley (1994, p.28), os autores reforçam ainda que “A infância não é apenas algo a ser estudado, é uma coisa que todos guardamos dentro de nós mesmos: um conjunto de memórias um repositório de ideias...aprendemos a pensar na infância. Por isso, ao estudarmos as crianças, há uma perspetiva pela qual,

provavelmente, estudamos a criança que existe dentro de nós” (Graue e Walsh, 2003, p. 96).

Do que nos conseguimos lembrar, as brincadeiras de infância foram quase sempre à volta dos animais domesticados – cães, gatos, cabras, pássaros... e também as leituras de histórias onde o herói se identificava sempre com um qualquer animal e com as quais as asas da fantasia faziam com que horas infindáveis se transformassem nessas brincadeiras.

Outro facto que nos leva a encetar tal tarefa, e que nos impele já que, indo ao encontro ao pensamento de Grün (2000, p.10) sempre nos sentimos impulsionadas “a procurar respostas para os graves problemas ambientais que nos cercam no âmbito da ética”. No entanto, como dizem Caride e Meira (2001), a resposta a tais problemas não será fácil uma vez que uma só pessoa não conseguirá grandes feitos face aos interesses globais. Mas, como diz o ditado, “devagar se vai ao longe” e partilhamos da ideia comum que na educação e através do papel do educador se consegue moldar ideias e transmitir diversos valores, porque, afinal, “Apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Costa, citado em OCEPE, 2016, p.4) sendo também um objetivo da educação.

Partindo deste contexto e motivação, e considerando que para desenvolver um trabalho bem-sucedido temos de ser capazes de tomar decisões, mesmo que provisoriamente, sobre aquilo que desejamos conhecer melhor (Quivy & Campenhout, 2003), propusemos-mos refletir sobre o tema “A Literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental no jardim-de-infância”, a partir de um estudo de caso.

A análise dos dados, ao suportar-se numa abordagem qualitativa, tentará dar resposta à seguinte questão de partida: Em que medida a literatura para a infância pode contribuir para a evolução da consciência ecológica nas crianças em idade pré-escolar?

Tendo em linha de conta esta problemática, pretendemos atingir os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Aplicar e analisar formas de proporcionar o conhecimento e a conscientização das crianças da educação pré-escolar sobre os temas que envolvam meio ambiente e cidadania e identificar linhas de interseção entre os planos estético e lúdico da Literatura para

Crianças e as suas virtualidades pedagógicas, especificamente no que toca à literacia ecológica.

Objetivos específicos:

- Identificar temáticas sobre problemas ambientais presentes nos livros explorados com as crianças;
- Observar a forma como o autor representa os problemas ambientais, em termos textuais, para que possam ser explorados na educação escolar;
- Analisar o contributo das práticas educativas para a construção e desenvolvimento de competências literárias ambientais;
- Evidenciar como a literatura infantil pode contribuir no desenvolvimento de uma consciência ambiental/ecológica nas crianças;

Esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos, para além da Introdução e das conclusões.

Capítulo I – Apresenta e examina algumas dimensões mais conceptuais acerca da criança, a sua posição social e estatuto, o conceito de Educação de Infância ou Educação Pré-escolar, a função dos profissionais da Educação Pré-escolar e algumas considerações sobre qualidade na educação de infância.

Capítulo 2 – Apresenta algumas das principais bases teóricas sobre Educação Ambiental e o papel da Literatura infantil estabelecendo um elo entre as duas temáticas.

Capítulo 3 – Mostra a importância da biblioteca escolar e conceitos que se relacionam com o objeto desta pesquisa como: a biblioteca escolar e o papel do professor bibliotecário relacionando-os com as questões principais desta pesquisa e com o corpo de conhecimento no campo das ciências sociais e humanas.

Capítulo 4 – Apresenta a pesquisa; descreve o perfil da escola onde decorreu o projeto e aspetos da ação educativa que ocorrem nos seus espaços; o percurso metodológico, o processo de análise qualitativa, o método de coleta e análise de dados, bem como as atividades desenvolvidas para atingir os objetivos propostos.

Finalmente, nas Conclusões fazemos um balanço sobre o estudo realizado e apontamos algumas considerações finais, na certeza de que sejam quais forem as suas limitações, representam um olhar sobre a realidade centrada numa vertente de investigação

e trabalho de campo, que poderá ser vista como meta atingida momentânea, mas que jamais deverá ser encarada como um fim em si mesmo e, antes, como abertura para novas reflexões e possíveis contribuições para escolha de estratégias de resolução de um determinado problema relacionando-os com os objetivos iniciais.



## **1. A criança – posição social e garantia de direitos**

A infância, assim como todas as ideias, valores e conceitos que giram à sua volta comportam noções que têm sido construídas e transformadas historicamente.

Tratando-se de um estudo com contingências várias - e dado que não poderemos afirmar, hoje em dia, que a abordagem da infância no âmbito das Ciências Sociais e da Sociologia seja uma novidade – observamos todavia que nem sempre as crianças despertaram os mesmos sentimentos, as mesmas preocupações e nem sempre foram objeto de atenção, como é hoje o caso, por exemplo para o mercado de consumo (Qvortrup, 1995 citado em Sarmiento M. e Pinto, 1997). No decorrer da história esses sentimentos, valores e atenções alteravam-se à medida que se alterava a própria dinâmica económica, cultural e social (Cardona, 1997; Soares, 2001).

Ora, sendo este estudo também dedicado às crianças, pensamos ser pertinente abordar um pouco o modo como os conceitos de criança/infância têm sido vistos ao longo dos tempos, nomeadamente através do entendimento que uma dada sociedade foi construindo, ou pela forma como o conhecimento científico foi sendo produzido e se tornou dominante.

Na sua análise ao conceito de infância, Kramer (1997) adverte para os riscos de se perfilhar uma perspetiva centrada nas diferenças etárias e biológicas, situação em que a criança seria caracterizada pela “falta de idade”, o que “encerraria” uma leitura da criança com características comuns independentemente de qualquer outra variável.

A atitude dos adultos face à criança tem mudado consideravelmente e continua com certeza a modificar-se nos nossos dias (Ariès, 1986; Sarmiento M. e Pinto, 1997). Constata-se, então, que a fixação na dimensão física do corpo infantil se tornou o seu timbre distinto por referência aos adultos, pelas propriedades e atributos cognitivos, afetivos e sociais que caracterizam as crianças - amoral, acultural, a-social, imatura, irresponsável, incapaz, irracional – tomando como base o seu estado biontológico. Assim, a conceção de criança/infância subtendida e reveladora duma perceção cultural do seu corpo físico, tem servido para interpretar a infância como dependente, e todas as dependências como infantis (Hendrick, 1990; Hockey e James, 1993; Ferreira e Rocha, 1994; Prout, 2000; Ferreira, 2000, 2004).

O que é certo, é que, a par deste desenvolvimento científico e dos contributos fornecidos quer pelas ciências sociais quer pelas outras ciências, nos últimos dois séculos, o conceito *Criança* também tem sofrido um processo de percepção diferente. Para tal têm contribuído, de modo significativo, os conhecimentos adquiridos através da medicina, ou decorrentes da psicologia do desenvolvimento, dos campos da sociologia, pedagogia e outras ciências sociais e humanas (cf. Sarmiento, 2005).

Poder-se-á dizer que o aparecimento de literatura especializada e diversificada, demonstrou a importância que a primeira infância tem na constituição da personalidade. Nesse sentido, nota-se a preocupação dum compromisso com uma educação de qualidade para as crianças das camadas escolares (tanto na pré-escola como nos restantes ciclos escolares) e a preocupação em promover o acesso aos conhecimentos da cultura dominante para valorizar os conhecimentos dessas crianças (Kramer, 1988).

A criança passa a ser vista como um ser que tem direitos e necessita de cuidados culturais, morais, afetivos, psicológicos e cronológicos. A intensificação de investigações, nos anos 80, que procuram definir o carácter educativo da pré-escola e de estudos históricos que permitem a crítica às concepções vigentes (Rocha, 1999, p. 87); os debates realizados, a ênfase na investigação de temas provenientes dos “*feitos práticos*” do “*interior*” das instituições de educação infantil<sup>1</sup> nos anos 90, contribuem para a construção de “outras” concepções de criança e de educação infantil (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

A partir de um “novo” olhar sobre a criança pequena, a sociedade apresenta uma nova visão de educação infantil marcando a sua especificidade. Como muito bem refere Froebel, (2001, p.33) “As primeiras manifestações da criança, sua conservação e cuidado, devem constituir o ponto de partida da primeira educação e a base de todo posterior desenvolvimento, aperfeiçoamento e atividade na vida”. É dada voz às crianças estabelecendo-se o seu direito de *participação* (Sarmiento T. e Marques, 2006), privilegiando-se as relações entre os pares e os adultos, perspectivando-se a infância como uma construção social (Heywood, 2004), ou enquanto categoria social geracional (Sarmiento T., 2002; Sarmiento M., 2002), não devendo ser ligada ou aproximada a uma condição histórica marcada pela ausência da criança concreta como sujeito social pensante

---

<sup>1</sup> Entre eles: a relação escola/família, a formação profissional, as relações entre as crianças, etc (Ibidem).

pelo que concordamos com Malaguzzi (cit. em Dahlberg, Moss e Pence, 2003), quando diz que:

Nossa imagem das crianças não as considera mais como isoladas e egocêntricas, não as vê apenas engajadas em ação com objetos, não enfatiza apenas os aspectos cognitivos, não deprecia os sentimentos ou o que não seja lógico e não considera de maneira ambígua o papel do domínio afetivo. Em vez disso, nossa imagem da criança é como rica em potencial, forte, poderosa, competente e, mais que tudo, conectada aos adultos e às outras crianças. (p.69)

Esta nova maneira de ver/pensar a infância e a criança na sua participação social, concedendo-lhe um lugar reconhecido e independente na sociedade, é também entendido como um “*novo paradigma da sociologia da infância*” (Mayall, 1996, cit. em Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Discorrendo sobre o “conceito moderno de infância” podemos debater certas características das crianças principalmente dos seus direitos, esses sim, iguais para todas.

Há a destacar o aparecimento, em diferentes períodos, de alguns consensos. Dentre esses consensos, partilhados pela sociedade de um modo geral, pode-se citar, na atualidade questões como o comprometimento e a garantia de uma “educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos no mundo ou a questão dos direitos das crianças. Na verdade, ainda que estejamos aquém de os fazer cumprir na sua totalidade, há organizações e individualidades que atuam no sentido de os efetivar e reivindicar. Esses direitos são claros em diversos documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 20 de novembro de 1959), para mencionar o plano internacional, sendo a Criança considerada, do ponto de vista constitucional, uma cidadã (Kramer, 1997; OCDE, 2001; Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

## **2. A Educação Pré-escolar como serviço educativo público e sujeito da relação ensino-aprendizagem**

No final da década de oitenta, o nosso país não oferecia uma cobertura de oferta da educação pré-escolar adequada, tendo em relação aos restantes países europeus, uma taxa de frequência baixa comparativamente à população com idade compreendida entre os três e os seis anos de idade.

No entanto, contrariando essa escassez podemos afirmar que a educação do grupo etário dos 0 aos 6 anos tem evoluído consideravelmente ao longo dos tempos particularmente no que se refere aos espaços da educação infantil e suas conquistas, em que avançamos numa visão assistencialista (Arce, 2002) que era dada às crianças para as escolas de educação pré-escolar, em que a organização e a dinâmica da Educação de Infância, tal como a conhecemos na atualidade, é o produto de uma evolução em que o educar se agregou ao cuidar, tendo em vista o pleno desenvolvimento da criança (Bujes in Moraes, 2008, p. 276). Assim, de uma programação centrada nas necessidades educativas e pedagógicas (Faria et al., 1997), foram sendo criadas novas formatações voltadas para outras necessidades do foro social, procurando responder ao desfasamento e rutura com os modelos da família tradicional (Kramer, 1997; Vasconcelos, 2000; Formosinho e Sarmiento T., 2000; Sarmiento T., 2002).

Hoje, de certa forma, a Educação de infância demarca-se num campo complexo e multifacetado, que requer reflexões sobre o profissional que trabalha com as crianças pequenas (Roldão, 2005) fomentando a sua aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento, ou seja, ajudando-a na definição da sua identidade e no conhecimento e valorização de si (Ganzert, 2010), respondendo aos seus interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história (Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia).

Numa tentativa de definição, poderemos afirmar que a educação pré-escolar trata de uma fase essencial de ordem educativa e pedagógica, capaz de promover o desenvolvimento integral e equilibrado da criança (e, naturalmente, na vida do indivíduo de uma forma geral) (Lima, 2006), que, não obstante, é amiudadas vezes encarada como

um período apenas preparatório para a “escola de verdade” ou para o que de realmente importante está para vir.

Não sendo obrigatória, é a primeira etapa do sistema educativo português, fixado presentemente em doze anos, e abrange as crianças dos três anos de idade até à idade de ingresso no ensino básico, não havendo um currículo único e definido para este nível de ensino, mas sim vários que são "construídos" através de Áreas de Conteúdo e implementados pelos próprios educadores em função dos objetivos gerais mencionados nos diferentes documentos antes mencionados (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001) assim como os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em que também se manifesta abordagem e preocupação com a continuidade educativa e diferentes transições (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE], 1997; 2016).

Agindo num espaço de intervenção, considerado por muitos de grande relevo, são várias as funções que têm de ser operacionalizadas na educação de infância com a educação pré-escolar como adiante procuraremos mostrar.

### **2.1. Educação de infância ou educação Pré-escolar – uma discussão de conceitos**

Operacionalizando os conceitos, educação de infância e educação pré-escolar, poderemos como nos mostra Cardona (2008) adiantar que:

“A definição de conceitos está sempre relacionada com a especificidade do contexto, com o espaço de tempo em que é feita, não havendo boas nem más definições. Não há definições únicas, estando estas dependentes do ponto de vista de quem as apresenta. Partir deste princípio é fundamental para não reforçar pressupostos redutores que impedem considerar a verdadeira amplitude e complexidade das questões analisadas” (p. 13) .

Embora muitos educadores e investigadores prefiram a expressão educação de infância, pessoalmente prefiro a de educação pré-escolar. Porque, a primeira abrange as crianças desde o nascimento até à entrada na escola do ensino básico do 1.º ciclo. No entanto também poderemos correr o risco de ao usar a expressão pré-escolar esta ser interpretada erradamente como sendo uma preparação para a escolaridade obrigatória. Aliás é-o para grande parte dos pais que inscrevem os seus filhos no jardim-de-infância.

Entre nós, devido às perspetivas antes enunciadas, também para uma grande parte de educadores, que na maioria das vezes, reforça essa tendência para valorizar e utilizar a expressão educação de infância (idem, 2008).

“Nos últimos anos, tem-se tornado mais evidente a tendência de alguns autores defenderem a utilização da expressão *pedagogia da educação de infância*, ou mesmo *pedagogia da infância*, esta última numa perspetiva ainda mais abrangente que não se esgota na idade pré-escolar, defendendo uma política integradora para toda a infância, que continua na idade escolar e que não se esgota nos contextos formais” (Cardona, 2008, p. 17) .

A utilização da expressão pedagogia “organiza-se em torno dos saberes que se constroem...é um espaço «ambíguo» ...que se sustenta assim, numa práxis” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p.13) salientando a sua especificidade enquanto primeira etapa da educação básica. A educação pré-escolar é percebida, então, num sentido abrangente, em que os jardins-de-infância se devem assumir como espaços promotores de bem-estar, de apoio à família, de pedagogias participativas, de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (idem).

Com o decorrer do tempo, a Educação Pré-Escolar tornou-se parte integrante dos sistemas escolares sendo assumida como um desejo latente da sociedade, bem como das administrações para abranger toda a população infantil antes da entrada na Escola. Tornou-se, assim, indiscriminada, isto é, passou a ser considerada para todos.

No caso português, como temos vindo a analisar através das diferentes consultas, só em meados da década de noventa é que se oficializou pela primeira vez, a ideia de que é o primeiro passo na Educação Básica, que em Portugal vai dos 3 aos 6 anos (Vasconcelos, 2008; Portugal, 2009), recebendo um novo alento e, tendo então sido assumido como responsabilidade do Estado, a expansão da rede oficial do ensino pré-escolar, em colaboração com os municípios.

O Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de agosto (reforma curricular), na sequência da L.B.S.E. dedicou especial atenção ao pré-escolar e garante a “possibilidade de todos os pais poderem inscrever os seus filhos num programa de educação pré-escolar, em instituições públicas ou privadas, pelo menos no ano anterior ao primeiro de escolaridade”,

remetendo ainda para a iniciativa do Ministro de Educação a publicação em diploma apropriado de um plano de oferta da educação pré-escolar (art.º 3º).

Surge então a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar em 1997 (Lei n.º 5/97-10/2), que determina legalmente a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e aceita a função pedagógica dessa etapa educativa, instituindo exigências ao papel e à formação do professor dessa fração etária.

Esta lei deu origem à publicação nesse mesmo ano das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” ratificadas pelo Despacho n.º 5220 de 4 de agosto, que se definem como “(...) um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal, 2012, p. 593). Estas, foram muito recentemente revistas, sendo homologadas através do Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19.

Na sequência da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e valorização da carreira docente, o educador começa a ser visto com outro “olhar” que não o de cuidador de crianças. Essa Lei distingue claramente a componente pedagógica da componente de guarda e cuidados infantis, designada como Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, a definição do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

A maior parte das questões que se colocam em relação à Educação de Infância (EI), correspondem à formação dos professores (Kramer, 2005; Kishimoto, 2005; Oliveira, 2005), ao aperfeiçoamento da qualidade e equidade dessa formação (Afonso, 2002; Correa, 2003 cit. in Brasil e Galvão, 2009) e à “consolidação de uma pedagogia da infância que contemple as peculiaridades do trabalho e do atendimento à criança em instituições como creches e pré-escolas/jardins-de-infância” (ibidem p.74) apresentando implicações importantes no perfil do profissional responsável desse setor (Brasil e Galvão, 2009).

Importa, então, dar início à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico através do Decreto-Lei nº 241/2001, de 31 de Agosto, neste último, é ratificado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Este decreto refere-se aos educadores de infância a desempenhar funções de orientação, promoção e desenvolvimento de atividades na educação pré-escolar.

Neste diploma é citado o papel do educador na conceção e desenvolvimento do currículo. Compromete o educador na organização do ambiente educativo, salientando aspetos que se relacionam com a organização, mobilização e gestão dos espaços e dos materiais.

No plano da observação, planificação e avaliação, delega no educador a tarefa de observar a criança individualmente e na sua interação com o pequeno e grande grupo, para poder efetuar a planificação e intervenção educativa de forma integrada e flexível, mas considerando sempre as propostas e motivações das crianças. Aponta ainda para uma avaliação feita numa perspetiva formativa, avaliando-se o desenvolvimento da criança, o ambiente educativo e a metodologia utilizada.

Menciona ainda o modo como a ação educativa do educador se deverá processar em relação às crianças, à família e à comunidade em geral. Em relação à integração do currículo, dá indicações gerais para que o educador articule o conhecimento e as competências necessárias a um currículo integrado no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

Decorrente do anteriormente mencionado, é possível afirmar que o docente é um indivíduo intelectual, com formação científica e pedagógica, e conhecedor da sua função na sociedade (Mesquita, 2013). A definição de um perfil para o profissional que atua diretamente com as crianças, é segundo Aquino (2005), um dos aspetos primordiais a ser considerado na consolidação de uma identidade para a docência. A autora fala ainda do reconhecimento da categoria docente citando Tardiff (2000) quando afirma que:

“A grande importância dessa perspetiva reside no facto de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares...” (Aquino, 2005, p. 3)

Prorrogando esse conceito numa perspectiva construtivista, não se trata de apenas transmitir, mas também de possibilitar a apropriação e reconstrução pessoal e coletiva de conhecimentos socialmente valorizados.

O perfil específico é criterioso nas suas dimensões - *a conceção e desenvolvimento do currículo*; e a *integração do currículo*), considera a especificidade desse nível educativo, antecipando profissionais criativos e capazes de oferecer ambientes educativos de qualidade e de assegurar a continuidade educativa. O educador de infância é pois, um profissional com formação específica, habilitado para exercer a profissão de educação com crianças.

Freire (2003) apreende a educação e o ensino como meios de transformação social; salientando a importância dos conteúdos culturais no processo educativo em que o docente é portador de saber e deverá ter a consciência que ensinar não é transferir conhecimento, mas facilitar a sua composição e reconstrução.

Seguindo esse raciocínio, Roldão (2008) refere-se ao profissional docente como aquele que "ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteúdo curricular (...)" (p. 182) já que «(...) ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autoridade moral» (Estrela, 1997, p.164) capaz de moldar através da sua ação profissional, social e ideológica um dos aspetos mais delicados dos seres humanos – o carácter. Este profissional tem como meta principal a realização plena dos educandos<sup>2</sup> enfatizando-se aqui a dimensão ética da sua ação.

O educador deve pautar a sua conduta por critérios deontológicos e deste modo, facilitar e promover a promoção de hábitos, de costumes, de valores e de atitudes, deve considerar as diversas exigências da contemporaneidade, a formação integral e completa dos alunos, capacitá-los com uma cultura geral para que os educandos reforcem as diversas dimensões do ser humano, o seu carácter e, sejam pessoas que norteiem a sua vida com base em valores e conteúdos considerados relevantes e éticos para alcançar a sua plena formação psicológica, afetiva e emocional, ou seja, que a criança chegue ao patamar da

---

<sup>2</sup> Cf. Lei de Bases do Sistema Educativo.

plena cidadania (Estrela, 1997) “incluindo a aceitação dos valores democráticos fundamentais e a aprendizagem das suas práticas elementares” (Afonso, 2002, p. 9).

A formação de professores vista neste ponto de vista, aponta para a “humanização” (Sá-Chaves, 2009) do ser humano, torna o ambiente recetivo, oferece maior harmonia no ambiente de trabalho “da ação educativa nas suas mais variadas tipologias, destinatários e níveis de intervenção” (p.12). Edgar Morin, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, ressalta que a educação deve apoiar-se nos quatro pilares da educação contemporânea: - “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Este conceito compõe aprendizagens imprescindíveis que devem ser seguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países” (Morin, 2003, p. 11).

Morin realça esses pilares, quando diz que são condições essenciais ao desenvolvimento da educação do futuro, ao afirmar que é necessário aprender a estar aqui no planeta. “Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas - e por meio de-culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender” (idem, 2003, p.76), em torno dos saberes considerados essenciais para um futuro sustentável que pressupõem o recurso a estratégias dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem e, por conseguinte, mais centradas nos alunos do que no professor.

Também Santos (2007), reforça esta posição afirmando que:

“A tarefa mais importante da educação e do professor é a de poder contribuir para a formação do jovem enquanto pessoa, conhecedora de si própria e dos seus interesses, possibilitando-lhe uma fácil integração social e, ao mesmo tempo, corresponder às necessidades da sociedade interpretando o modelo de futuro por ela proposto ou contribuir para a construção de um novo modelo” (p.34)

procurando compreender o que é que efetivamente mobiliza as crianças, “o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às atividades” (Portugal, 2009, p.13).

Zeichner (1993) defende o professor como um prático-reflexivo e perspetiva a colaboração como o aspeto mais relevante para uma aprendizagem mais efetiva em que a escola não se pode limitar à mera transmissão de conhecimentos, sendo que estão definidos

princípios fundamentais para as práticas pedagógicas, princípios estes que todos os professores devem ter consciência destacando-se o papel ativo do aluno na construção do seu percurso educativo.

Hein (1991) salienta a ideia que os alunos constroem conhecimento por si próprios; cada aluno individualmente (e socialmente) constrói significado, isto é como ele ou ela aprende. São saberes que se cruzam e interagem sinergicamente entre si ou melhor, na relação entre os dois.

Trata-se de perspectivas avançadas por esses autores e defendidas também por outros autores pois falando numa perspectiva construtivista, Wilson (1996, citado por Todd, 2002) afirma que a aprendizagem que enfatiza "atividades autênticas e significativas, ajudam o aluno a construir entendimentos e desenvolver habilidades relevantes para a resolução de problemas" essa é a missão central da escola.

### **3. Estabelecendo laços: educação de infância de qualidade, educação ambiental e literatura para a infância**

Em relação ao desenvolvimento da educação de infância poderemos dizer que os estudos sobre este fenómeno educacional, implícita ou explicitamente, apontam para “efeitos a curto prazo, médio e longo prazo na vida da criança” quando frequenta o nível pré-escolar, parecendo que para surtir efeito é necessário que se desenvolva, como dizem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p.15) “a rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva” e se envolva a criança numa prática democrática desenvolvendo uma prática adequada à criança, ao grupo, às famílias, à cultura, isto é, uma prática de qualidade”. Deste ponto de vista torna-se necessário ponderar “a adequação”, um princípio fundamental a aplicar para a melhoria da assim chamada qualidade da educação.

Remetemo-nos, pois, para o papel da educação em que este significa, como nos diz Roldão (1995), proporcionar o contacto com realidades que vão para além do meio próximo:

“educar significa exactamente alargar os horizontes, expandir os conhecimentos e experiências de que as crianças são portadoras ao chegarem à escola. Tal propósito pressupõe que se proporcione aos alunos o contacto com realidades e situações que saiam dos estritos limites do seu meio local, do que podem ver e experienciar directamente” (p.18).

Assim, a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção do educador, o tipo de linguagem utilizada com as crianças, a diversidade das atividades, a estabilidade das rotinas, a variedade dos materiais a utilizar, a orientação das linhas de atuação e objetivos a alcançar com reforço sobre a avaliação e o planeamento de atividades, contribuem e clarificam o processo e os resultados obtidos pois o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de interação com o meio, em que o indivíduo é influenciado pelo meio, mas também exerce uma influência sobre o mesmo dando atenção aos vários níveis de interação seguindo, então, uma abordagem sistémica e ecológica (OCEPE, 2016). A ideia de que “os contextos pré-escolares devem favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” pressupõe a criação de condições para um desenvolvimento global, o que significa aceitar a interligação “do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (idem, 2016, p.8) onde desenvolvimento e aprendizagem são processos facilitados através de interações sociais alargadas, da criança com os pares e adultos ou com os objetos (livros, fantoches, etc.), além de dois processos “indissociáveis” no decurso de evolução da criança.

A procura da qualidade nos contextos de educação de crianças é de facto um tema em que a investigação reconhece que o impacto da pedagogia que se faz com a criança e o papel/função dos educadores, enquanto agentes educativos deverá assentar nas necessidades objetivas das crianças e, partindo de princípios, conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo, leva em conta um novo conceito, como Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem, de *meaning making* – atribuição de sentido. Este conceito é criado no âmbito de uma *sensibilidade pós-moderna* e refere-se também ao construir e aprofundar a compreensão das instituições de educação de infância, os seus projetos e, muito especialmente, o seu trabalho pedagógico intencionalmente dirigido à promoção do desenvolvimento sociocultural da criança, será também capaz de lhes criar estruturas de suporte educacional capaz de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado cuidando do seu enquadramento pessoal e social, oferecendo diversas oportunidades às crianças para o desenvolvimento de novos saberes, de modo a alargar o seu leque de conhecimentos cumprindo-se assim uma grande parte dos objetivos da intervenção educativa: o alcance da qualidade.

Desta forma, pode-se constatar que “qualidade” não representa um conceito único, universal e absoluto, tal como nos quiseram demonstrar por exemplo Pascal e Bertram

(1998), com o Projeto Aprendizagem Pré-escolar Efetiva (APE), sobre o impacto que as parcerias de colaboração fomentam na melhoria da qualidade na prática educativa.

Há ainda a considerar que valorizar as interações com crianças, colegas, famílias, órgãos de gestão e comunidades locais mostra que a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades e para estudar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar devemos considerar elementos estruturais e elementos de processo (Rossbach, Clifford e Harms, 1991, mencionados em Bairrão, 1998, p.54). Esses dois tipos de elementos, de estruturas e de processo não devem ser vistos de forma isolada, pois interagem dinamicamente. Por exemplo, os profissionais que trabalham em contextos seguros e bem equipados (estruturas) são mais sensíveis e respondem melhor às solicitações das crianças (processo).

As conclusões de vários estudos (Katz et al., 1998; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004, mencionados em Leal et al., 2009, p. 45) indicam a influência da qualidade dos “contextos pré-escolares” na melhoria do desempenho de “competências cognitivas e de linguagem e com o desenvolvimento de competências socio-comportamentais”.

O Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-Escolar (ECCE), que decorreu em 4 países europeus (Portugal, Alemanha, Áustria e Espanha) e 4 estados dos EUA, entre 1992 e 1998, “proporcionou um válido quadro de referência, utilizando os conceitos de estrutura, processo e qualidade, para o estudo desses contextos e disponibilizou instrumentos que vieram a ser aplicados e adaptados em projetos ulteriores” (Leal et al., 2009, p. 45). Nesta sequência Bairrão (1998) menciona que em Portugal, se desenvolveu por essa altura, o projeto EEL – *Effective Early Learning* – “Aprendizagem Eficaz na Infância”, para acompanhar os serviços prestados a crianças de 3 e 4 anos. No nosso país este projeto teve o nome de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), tendo tido como quadro de referência teórico, a “abordagem ecológica que considera o desenvolvimento da criança como o resultado da interação entre a criança e os diferentes ecossistemas em que ela se insere, englobando, pois, aspectos processuais e estruturais dos contextos de socialização das crianças...” (Bairrão, 1998; p. 53).

Este projeto “contém ferramentas fulcrais, tais como a escala de envolvimento da criança e uma escala de empenhamento dos adultos” (Laevers, 1994, mencionado em Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2012), a Escala de avaliação do Ambiente Educativo-

ECERS-R (Clifford, Cryer & Harms), e a Target (Pascal e Bertram), estas ferramentas constituem-se como instrumentos de observação, documentação e sustentação teórica da intencionalidade educativa. Perfilhando a opinião de Lilian Katz (1998) e Oliveira-Formosinho (2012) que identificou (a primeira) perspectivas diferentes para a avaliação da qualidade realizadas, através de um processo de autoavaliação que, após validação externa, remete para o planeamento da ação e melhoramento decorrendo ao longo de quatro fases: avaliação; planeamento da ação; melhoria; reflexão. E a segunda defendendo referenciais pedagógicos participativos e transformativos da praxis sustentados num “processo de pensar-agir-refletir” de formação em contexto e ciclos de experimentação (idem) desenvolvidas numa perspectiva pedagógica socio-construtivista para a educação de infância a que foi dado o nome de Pedagogia-em-Participação (ibidem).

Qualquer que seja a abordagem, a qualidade aspira sempre à satisfação do “cliente”, numa lógica de planeamento, controlo e melhoria. O conceito de qualidade é complexo, multifacetado com possibilidades reais de atingir, em todas e em cada uma das escolas, a qualidade educacional que pode ser dado nas próprias escolas, pelas pessoas que nelas trabalham, com base nas relações que estabeleçam entre si, com os estudantes e com a comunidade à qual oferecem os seus serviços, e, portanto, as medidas políticas educativas, concebidas de forma centralizada, já não bastam, é necessário desenvolver uma maneira de tornar melhores as nossas escolas, exige a definição de indicadores para a sua monitorização.

A necessidade de contextos de qualidade na Educação Pré-escolar principalmente nos jardins-de-infância deverá ser uma prioridade dos profissionais de educação incluindo os gestores dos agrupamentos de escolas, enquanto resposta educativa e social. É seguindo estes princípios que no nosso trabalho utilizaremos alguns instrumentos de validação de boas práticas educativas.

São diversas as investigações (Barros, 2003; Oliveira-Formosinho, 2011; Folque, 2012) que mostram que a qualidade da educação em Portugal não passa pelo ensino tradicional, mas sim por uma pedagogia diferenciada e construtivista, e por espaços e práticas participativas protagonizadas com e pelas crianças. A importância do Agrupamento e dos serviços que presta é no nosso entender irrefutável considerando que todos temos direito a uma educação gratuita e de qualidade, contudo não se esgota nessa vertente.

No que concerne ao Ambiente, a Educação Ambiental é compreendida como um processo de formação contínua onde as aprendizagens adquiridas permitem a participação, de modo a contribuir para a resolução de diversos problemas no sentido de preservar a qualidade ambiental (Almeida, 2002). O Ambiente é definido na Lei de Bases do Ambiente (Lei nº 11/87, de 7 de Abril) “como o conjunto dos sistemas físicos, químicos e biológicos e suas relações com os factores económicos, sociais e culturais com efeito directo, ou indirecto, mediato ou imediato, sobre os seres vivos e a qualidade de vida do homem” (artigo 5º, ponto 2, alínea *a*). Importa ainda salientar que esta Lei foi revista mais recentemente pela Lei nº 19/2014, de 14 de abril, a qual, centraliza-se em conceitos adaptados às exigências atuais. Surgem aí novos conceitos, abrangendo a realidade atual junto dos novos problemas e desafios. Dentre esses conceitos surge o de desenvolvimento sustentável, as alterações climáticas e a economia verde, entre outros.

Destaca-se especialmente o novo conceito da Conservação da Natureza na LBA (n.º 19/2014) que é entendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento sustentável (que) impõe a adoção das medidas necessárias para travar a perda da biodiversidade, através da preservação dos *habitats* naturais da fauna e da flora no conjunto do território nacional, a proteção de zonas vulneráveis, bem como através da rede fundamental de áreas protegidas, de importância estratégica neste domínio (Artigo 10º, alínea *d*), capítulo III).

Pode-se deduzir que o Ambiente é tudo aquilo que envolve o Homem, ou seja o meio natural uma vez “que é, ao mesmo tempo, natural e criado pelo Homem” (Roth, 1977 apud Giordan e Souchon, 1997, p.12).

Diversificando as experiências de ação no jardim-de-infância também vamos participando na formação das nossas perceções acerca do ambiente e da educação ambiental. As crianças vão assim, construindo conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores sociais, apoiados “numa perspetiva sistémica e numa abordagem orientada para a solução de problemas” tanto quanto possível, emergentes da vida diária (Giordan & Souchon, 1997, p.102) orientados para a conservação do ambiente, necessário à sustentabilidade e melhor qualidade de vida no nosso planeta, contribuindo para o desenvolvimento da literacia ambiental.

Vários autores identificam como um dos recursos didáticos a utilização de livros de contos infantis, os quais ajudam a estimular a criatividade, desenvolver a memória, a

capacidade de atenção e a compreensão, apurar a inteligência, alargar o léxico, o conhecimento da natureza e da vida em sociedade (Esteves 1998; Uzzell, 1998; Almeida, 2002; Rigolet, 2009; Ramos & Ramos, 2013; OCEPE, 2016). Através destas narrativas ou histórias, as crianças vão-se familiarizando com a natureza (biodiversidade existente no planeta e formas de vida) e com os problemas ambientais existentes, suas causas e consequências.

O uso da literatura infantil, na prática educativa, permite introduzir uma diversidade de temas, estilos e géneros (Bastos, 1999) proporcionando um contexto propício ao desenvolvimento de conhecimentos e de valores ambientais nas crianças. Pelo que importa conhecer melhor esse recurso, isto é, é importante a existência de livros e histórias que levam as crianças a tomar consciência da temática, promovendo a ecoliteracia. Uma vez que os estilos de vida desenvolvem-se desde a infância, inculcando nas crianças um tipo de pensamento que permite também adotar comportamentos que sejam contrários às ideias antropocêntricas (Ramos & Ramos, 2013). Assim sendo, há respeito pelos outros e pela natureza, como uma forma de relação com o mundo de forma harmoniosa e sustentável.

Para que seja possível a mudança existir, é necessário o contacto das crianças com a leitura, mais precisamente o texto literário, esse é um dos princípios para que as mesmas adquiram o gosto e o prazer pelos livros, sendo por isto necessário proporcionar às mesmas este tipo de experiência (cf. Bastos, 1999; Rigolet, 2009).

Para Almeida (2002), “a audição e leitura de histórias representam uma elevada função educativa que se traduz na promoção das potencialidades naturais da criança” (p.140). Dessa forma, a leitura e exploração de histórias possibilita o desenvolvimento integral das crianças e a aquisição de valores que lhes serão úteis ao longo de toda a vida. O contacto com as histórias infantis contribui para “o desenvolvimento da memória, a capacidade de atenção e a compreensão da criança”, já que ouvindo o que é contado, também possibilita “alargar o conhecimento da natureza e da vida em sociedade” (idem, *ibidem*), pois as histórias dão a conhecer às crianças o mundo, os problemas do mesmo e a forma como os seres se relacionam.



## **1. Introdução ao tema da Educação Ambiental (EA)**

### **1.1. Educação Ambiental no cenário português**

A mediatização dos conflitos ambientais mostrou-se um meio de influência e alguma mudança de mentalidades ou mesmo atitudes que levaram, por exemplo, diferentes governos a calendarizar o encerramento das lixeiras a céu aberto (Schmidt, 2003), substituindo-as por soluções ambientalmente mais adequadas. Poderíamos aqui estabelecer uma abordagem histórica das políticas ambientais, tanto internacionalmente como do foro nacional, mas não será propriamente esse o nosso propósito, interessando-nos apenas que no cenário internacional, por volta de 1973, é aprovada a declaração do Conselho da Comunidade Económica Europeia, que adota o 1.º Programa Comunitário de Política do Ambiente, que marca o início das políticas ambientais a nível comunitário (Fonseca et al., 2010).

Numa breve perspetiva histórica, Ramos-Pinto (2004) diz que em Portugal, a Educação Ambiental (EA) desenvolveu-se especialmente durante os anos 90. Assim, analisando os diferentes momentos, poderemos dizer que foi a 5 de junho de 1973 que se comemorou o Dia Mundial do Ambiente, sendo uma data que ainda hoje se comemora, marcando ao mesmo tempo ações de sensibilização em várias escolas do país, exposições sobre o ambiente, a edição da obra *O Mundo é a Nossa Casa* e, ainda, e de forma simbólica, o encerramento ao trânsito em parte da Baixa de Lisboa (*idem*).

De acordo com Ramos-Pinto (2004), também a LBSE foi, de certa forma, importante para a Educação Ambiental, uma vez que reconhece o carácter e intuito de formação dos alunos, sendo introduzidas, gradualmente, algumas referências à educação cívica e educação para a cidadania com carácter transversal, como é evidente, nos princípios organizativos desta lei (artigo 3º): “para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-a para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”, o que contribuiu para a implementação de projetos de Educação Ambiental a nível do Sistema Educativo.

Alguns desses projetos, foram apoiados pelo Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE), que passou do ex-IIE para o Departamento de Educação Básica, nos

termos do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro, procurando articular-se a Educação, Ambiente e Formação, partilhando finalidades e responsabilidades.

A EA, nas palavras de Almeida (2002, p. 20), é definida pelo Instituto Nacional do Ambiente (INAMB), em colaboração com a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, “como um processo de formação contínua (que deve continuar após o fim da escolaridade) onde os conhecimentos, competências e motivações conduzem a um sentido de participação e empenhamento capazes de contribuir para ... preservar e melhorar a qualidade ambiental”.

Não tendo a escola sido o primeiro espaço para o despertar da consciência e proteção ambiental, é-o no entanto nos momentos que decorrem, pelo que é absolutamente necessário proceder à mudança e nada melhor do que esclarecer, levar à participação e Educar para a sustentabilidade. Como já vem sendo dito, a escola é um recurso privilegiado para fazer este esclarecimento e difundir a mensagem dos valores ambientais. O esclarecimento das camadas mais jovens, começando pela idade pré-escolar, será a forma mais eficaz de transmitir esta mensagem e lançar este alerta, contribuindo para a formação de jovens mais esclarecidos e mais responsáveis (Almeida, 2002; Gonçalves et al., 2007). Para tal, como afirma Almeida, “o professor/educador tem de estar preparado quer cientificamente quer metodologicamente” (2002, p.18).

Podemos constatar que se tem executado muito trabalho em torno da Educação Ambiental e já ocorreram grandes mudanças. No entanto, existe ainda muito para desenvolver de modo a encontrarmos um futuro sustentável:

“Os modos de vida e os valores, as hierarquias e os sistemas de organização do poder, do trabalho, das interações entre os sexos, povos, culturas, e toda a relação da humanidade consigo própria e com o planeta Terra, todas essas dimensões policromáticas de uma mesma e grande crise que poderemos designar como o da procura da sustentabilidade” (Soromenho-Marques, 2005, p. 9) e da vida “simples e “novos indicadores qualitativos, de bem-estar e desenvolvimento que não sejam redutíveis aos parâmetros do mero crescimento material, com inevitáveis repercussões nos ecossistemas e no frágil equilíbrio ambiental da biosfera” (Stuart Mill, 1965 cit. in Soromenho-Marques 2005, p.13).

Vejam, por exemplo, as recentes notícias surgindo mares de plásticos que dão à costa e nos fazem refletir acerca a vulnerabilidade do ambiente à intervenção humana e o nosso papel no planeta em relação a recursos estratégicos, enquanto possível forma de poluição e degradação ambiental, e à necessidade de encetar uma discussão nos diversos agentes morais – nível político, económico, académico e popular - da necessidade de mudança de comportamentos e hábitos como forma de contrariar essa degradação

(Soromenho-Marques, 2005), e através da transformação de mentalidades, tanto “quanto é possível fazê-lo, sabendo nós que as fronteiras são absolutamente permeáveis” (Castro, 2005, p. 175).

“O Mundo é a nossa casa” (in Enciclopédia Infantil das Ciências Simples) e é nesta casa que cada um de nós descobre o “seu espaço”. Mencionando a necessidade de construirmos um mundo melhor, a questão dos valores torna-se vital e urgente. Um valor é uma convicção durável (Cavaco, 1992, p. 94) onde determinados comportamentos são preteridos em relação a outros, conduzindo à degradação ambiental que, por sua vez, está diretamente ligada à deterioração das condições de vida do ser humano da pós-modernidade. Sendo assim, as questões do ambiente não devem ser tratadas como um problema isolado. Não podemos esquecer que o homem é parte do ambiente. Para Máximo-Esteves citando Vidart (1978), a atual concepção de ambiente “ultrapassa o domínio físico ou natural; para além desses elementos naturais, espaciais e físicos acrescentam-se elementos de natureza social, econômica, cultural moral, a par das atividades exercidas pelos indivíduos, pelos grupos e pelas comunidades” (Máximo-Esteves, 1998, p.46).

## **1.2. Educação Ambiental na Educação de Infância**

“A defesa e a melhoria do ambiente para as gerações presentes e futuras constituem um objetivo urgente da Humanidade”

Declaração da Conferência de Estocolmo, 1972

Em 1975, em Belgrado, num *workshop* sobre Educação Ambiental é elaborada a carta de Belgrado e lançado o programa Internacional de Educação Ambiental (IEEP) da UNEP/UNESCO. Iniciaram-se assim os primeiros passos pela comunidade internacional no sentido de se conceber coletivamente o conceito de Educação Ambiental sendo definidas as suas finalidades:

“Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e

coletivamente na resolução das dificuldades atuais, e impedir que elas se apresentem de novo”. (Carta de Belgrado, 1975, p.4)

Muito poderíamos encontrar nos diferentes congressos e seminários que se foram organizando ao longo dos tempos sobre este assunto, no entanto, centramo-nos nos mais recentes que nos informam, por exemplo, que as Nações Unidas, em janeiro de 2016, acordaram em unir esforços e trabalhar de forma estruturada com o fim de alcançar, no ano de 2030, os dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e assim: reduzir as desigualdades, erradicar a extrema pobreza, acabar com a fome, melhorar as provisões de saúde e educação, alcançar a igualdade de género, proteger o meio ambiente e promover a paz, a justiça e a prosperidade (Folque, Aresta & Melo, 2017).

Começa então a ficar mais claro para a comunidade internacional que é necessária uma mudança no comportamento da humanidade para com o meio ambiente e essa só será possível fruto de um trabalho sério de educação ao serviço do desenvolvimento sustentável: "um mundo onde todos teriam a oportunidade de estudar e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para uma transformação positiva e sustentável da sociedade [...].O objetivo geral deste programa de ação é de gerar e intensificar a ação em todos os níveis e em todas as áreas da educação e da aprendizagem a fim de acelerar a marcha para o desenvolvimento sustentável.” (UNESCO, 2014, p.8).

Atualmente, e desde há algum tempo, é pedido à escola que esteja culturalmente preparada para oferecer, quer à criança quer às famílias quer às comunidades locais, toda a segurança de apoio afetivo, num processo de mediação cultural e interpessoal, aspetos-chave do desenvolvimento e, aprendizagem central para uma visão integrada do mundo (Cuba 2011, cit. em Binder *et al.*, 2014). E, “criadas as condições adequadas, as escolas devem ser capazes de ajudar as crianças a influenciarem ações ambientais no interior das suas famílias” (Uzzel *et al.*, 1998, p.43). As crianças são um meio de influência dissuasora e forte no sentido de mudança de mentalidades e levar a população adulta a tornar-se mais consciente dos problemas ambientais: “As próprias crianças podem assumir o papel de agentes catalisadores de mudança ambiental, tanto no meio familiar como no meio social em que estão inseridas. Ser agente de mudança significa que podem também ser as crianças a influenciar os adultos (...) a mudar de atitudes e despertar para os problemas ambientais.” (Almeida, 2002, p.31).

Na educação em geral, e na Educação Ambiental em particular, não há receitas a seguir, sendo importante que, em cada projeto, partindo dos problemas quotidianos e concretos, da realidade de cada um, a EA possa ser trabalhada de forma interdisciplinar, e transversal como um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em carácter formal e não formal” (Marcatto, 2002, p. 36) com todos os seus recursos e limitações visto que a educação, em especial na sua dimensão ambiental, tem como função formar e informar os sujeitos para uma prática socio ambiental e democrática (Nova, 1999; Tozoni-Reis, 2004).

A educação ambiental não deve ser uma educação unicamente comportamental, que influencie as pessoas a terem certos comportamentos sem saber ao certo o motivo. As atitudes e comportamentos relacionados com a EA devem ser entendidos como um ato responsável de cidadania, solidariedade e compromisso com valores ecológicos. E assim, será possível fazer um ótimo trabalho de educação ambiental.

### **1.3. Relações entre teoria e prática de Educação Ambiental na Educação de Infância**

A Educação Ambiental diz respeito a todos. Segundo Nova (1999), a Carta de Belgrado apresenta alguns princípios orientadores particularmente relevantes:

“Na educação relativa ao ambiente este deve ser considerado na sua totalidade – natural e construído pelo Homem (...) deverá ser um processo contínuo desenvolvendo-se ao longo da vida (...), deverá adotar uma perspectiva interdisciplinar (...) deverá sublinhar a importância de uma participação ativa na sua preservação e na solução dos problemas ambientais” (p.5).

Porque a educação faz parte da sociedade e dos seus grupos constitutivos, como aliada e (co)responsável pela sua conservação e transmissão dos seus saberes, cabe pois, a todos os educadores desempenhar um papel promotor da consciencialização dos alunos com que diariamente convive e, para tal “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade” (Medeiros *et al.*, 2011, pp. 3-4). Para que tal seja possível, é necessário que, “mais do que informações e conceitos, a escola se disponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores e com

mais ações práticas do que teóricas para que o aluno possa aprender a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental” (*idem*).

Ramos e Ramos, em 2013, mencionaram que a sensibilização à problemática ambiental é essencial nos dias de hoje, devendo ser abordada o mais precocemente possível, de forma a conseguir-se atingir uma verdadeira *ecoliteracia*. É a pensar nessa consciência que a UNESCO publicou em 2016 o relatório “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?” no qual se reforça o papel da educação bem como o da educação de infância (EI) para o Desenvolvimento Sustentável. Tal tem diversas ordens de razão, como afirmam Folque, Aresta & Melo: A primeira é porque há evidência de que investir (prestar atenção e agir) na infância é o maior garante de resultados sociais e económicos: As autoras, assim como nós, salientam o documento da UNESCO, que diz que

“Resultados de pesquisas demonstram que intervenções precoces para crianças pequenas são essenciais não apenas para seu próprio bem-estar, também apresentam efeitos sustentáveis em longo prazo sobre o desenvolvimento de capital humano, a coesão social e o sucesso económico...” (UNESCO, 2016, p. 49).

Na Educação Pré-escolar, a Educação Ambiental é apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 1997, 2016) como tema transversal na área da Formação Pessoal e Social e na área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente na componente referente ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, que considera o contacto das crianças com a natureza, como forma de promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância da preservação do ambiente e dos recursos naturais numa perspectiva de formação para os valores e para a cidadania participativa e que contribua para o compromisso e a superação dos problemas e dificuldades contemporâneos, estimulando e possibilitando o envolvimento de todos para a criação de hábitos de respeito pelo ambiente.

A EA é uma das componentes da formação de todo o cidadão e, numa perspectiva de formação pessoal e social, deverá ser abordada em todas as matérias curriculares. Sendo tão vasto, este tema é uma responsabilidade de todos, tendo o educador de infância um papel que, ultrapassando o da educação é preponderante na iniciação desta problemática. É, também, uma das finalidades do sistema educativo, cabendo aos educadores de infância o despertar e o desenvolver desta mesma educação ambiental; ela relaciona-se com a educação para a saúde, bem-estar, qualidade de vida, incluindo os cuidados com a

preservação do ambiente. Manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar o lixo para o chão, não basta; é necessário ir mais além mostrando outras alternativas à preservação do ambiente.

Compete ao educador pensar a longo e curto prazo através de atividades contextualizadas e desafiadoras sobre a realização de experiências e situações diversificadas que ofereçam às crianças a possibilidade de adquirir novos conceitos e percepções, de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registrar, medir, comparar, contar, descrever, interpretar) e facilitadoras do desenvolvimento de atitudes que promovem a responsabilidade partilhada e a consciência ambiental e de sustentabilidade (OCEPE, 2016).

Na Educação de Infância, ao nível pré-escolar, o ME (2006) tenta apresentar um pouco o que se pretende com a EA neste nível de ensino através da Carta da Terra em função da seguinte ideia base:

“Somos todos responsáveis. Para contribuímos para um mundo melhor temos de ser responsáveis pelas nossas ações porque tudo o que fazemos está interligado – tudo o que existe no nosso planeta está entrelaçado no tecido da vida. Temos de pensar no modo como usamos os recursos e no modo como cuidamos das plantas e dos animais. Temos de pensar no modo como tratamos as outras pessoas. Se todos assumirmos a responsabilidade pelas nossas ações, conseguiremos começar a trabalhar em conjunto para cuidar do bem-estar presente e futuro da família humana e de todos os seres vivos do planeta” (p.27).

Pretende-se assim como dissemos anteriormente, que desde cedo as crianças se interessem pelo ambiente, bem como por protegê-lo. Como referem as OCEPE (2016, p.86), “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. Ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já sabe muitas coisas e construiu algumas ideias não só sobre o mundo social e natural envolvente, mas também sobre o modo como se usam e para que servem objetos, instrumentos e máquinas do seu quotidiano...”



## 1. O papel da Literatura infantil

Discorrendo acerca do início da Literatura Infantil esta teve o seu surgimento entre o século XVII e o século XVIII, no continente europeu. Antes deste período, não se escrevia especificamente para as crianças, pois elas participavam da vida social adulta e partilhavam as mesmas literaturas. Sendo assim, a criança não era vista de maneira diferente do adulto, mas sim como um “adulto em miniatura”; por isso participavam nos mesmos eventos, usavam as mesmas vestimentas, sem nenhuma separação ou valorização enquanto criança.

A partir do século XVIII, o conceito de criança foi-se alterando, dando-se-lhe espaço e um novo lugar na sociedade surgindo assim uma nova literatura, designada por literatura infantil. As primeiras obras literárias dedicadas às crianças tinham um carácter moralizante, com a função de ensinar comportamentos desejáveis.

Inevitavelmente, a literatura infantil foi acompanhando as diferentes transformações e conceitos que a infância passou nas várias épocas e, com isso, a criança também mudou; hoje a ideia de criança é de uma criança ativa, crítica, reflexiva e consciente como refere Coelho (2000, p.27), “Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução”.

Pode-se dizer que progressivamente surgiu um novo propósito na utilização da literatura infantil, não sendo apenas um meio moralizante, mas também um modo de promover a capacidade de reflexão e observação, passando também pela diversão.

Dessa forma, ao transformar-se, a literatura infantil ao longo dos tempos transmitiu conhecimentos, ideias e valores diferentes em cada época às crianças; portanto, é preciso conhecer as características de cada momento para compreendermos as diferentes realidades apresentadas aos alunos, pois a literatura infantil pode ser um bom recurso para ajudar a criança a ter acesso ao mundo da cultura e a reconhecer a sociedade em que está inserida.

Ao mesmo tempo, o uso da literatura infantil é um dos momentos mais significativos e ricos nas práticas pedagógicas e estas não se compreendem se não forem incluídas no seu currículo para despertar o interesse e a curiosidade genuína da criança, e o seu desejo de saber e compreender aquilo que a rodeia, fundamenta-se e distende-se na

educação pré-escolar pelas oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo.

A literatura infantil tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, e o contacto desta com a Literatura Infantil é algo fascinante e transformador, pois esta é apresentada como um universo artístico infinito, capaz de levar os seus leitores para um mundo mágico e fantástico, mas que os mantém também em contacto com a realidade.

Ao utilizar o conto infantojuvenil de forma intencional, o educador também (se)vai implicando a criança com a sociedade e com o meio ambiente, relacionando a educação e o lúdico, materializado através do desenvolvimento de projetos práticos, onde o trabalho de projeto possui uma componente lúdica e didática, que liga diferentes temas relacionados com o meio ambiente, e concordando com Linsingen,

“o texto infantil, em especial os ficcionais, fornece possibilidades de desvios daquilo que é oferecido pelo próprio texto, qual seja, o oferecimento da chance de *se ler sobre a leitura*. O leitor deste texto tem a liberdade de submetê-lo a interpretações e críticas diversas, remetendo-o ao debate e à troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos na leitura do mesmo” (2008, p.1).

Por esta razão, somos levados a concordar com Bakhtin (1992), ao referir-se à literatura como uma ferramenta motivadora e desafiadora, capaz de transformar a criança num sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem. A criança passa a “saber” e “compreender” o seu contexto através da “leitura” e a modificá-lo de acordo com as suas necessidades. É nesta perspetiva que o ato de ler assume uma importância capital na vida das crianças, e a literatura infantil tem um papel fundamental porque exerce uma poderosa influência no seu desenvolvimento.

As histórias proporcionam curiosidade, incitam a criatividade, o desejo pela novidade, pelos mistérios e fantasias... Todo este mundo apresentado à criança de forma faseada e cuidadosamente leva-as a perceber como a leitura pode proporcionar prazer ao mesmo tempo que saber proporcionando estímulo cognitivo e criativo, além de promover possibilidades de ter autoconhecimento, favorecendo, assim, a aprendizagem da criança. Desta forma, Coelho (2000, p.29) afirma que “no encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade”.

Paralelamente, as histórias são exemplos *de modelos* (Bruner, 2002, p.7) para a recriação do mundo, modelos que sustentamos nas nossas próprias mentes. Tal significaria dizer que elas, as histórias, são memórias de momentos, testemunhos de instantes, sustentados em modelos que todos nós acatamos, por questões culturais.

Como vai dizendo Coelho (2000, p. 16), o que aliás confirma o que referimos,

“Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente”.

Tendo como ponto de partida a necessidade de, desde a mais tenra idade, as crianças se assumirem como cidadãs, com deveres e direitos, de saberem a sua identidade pessoal, de se situarem num grupo familiar, num grupo social, de saberem tudo aquilo que necessitam e devem ter por direito para que o seu crescimento se faça de modo harmonioso e feliz e, ciente que a criança é um elemento ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o educador deve ser capaz de criar condições favoráveis ao contacto com a linguagem escrita e ao desenvolvimento de práticas de leitura, mediante situações de interação social.

Efetivamente, esse contexto de “interação social”, estabelecida em contexto de jardim-de-infância (ou familiar), “é um fator chave na preparação das crianças mais novas para a literacia” (Papalia, Olds & Feldman, 2007, p. 326), em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais pois “a única maneira de se provocar uma mudança no indivíduo é fazendo-o através de uma mudança das condições ambientais no seu sentido mais amplo” (Uzzel *et al.*, 1998, p.33).

É nesse contexto que através do uso da literatura infantil se abre um interessante espaço para se repensar a prática pedagógica, tendo a investigação mostrado que processos participativos, isto é, que implique participação ativa das crianças, promovem ganhos (saberes e aprendizagens) mais estáveis, que conseqüentemente permitem maior utilização de conhecimentos (Pascal & Bertram, 2009) sendo importantes contributos para o desenvolvimento de uma boa literacia.

“Os conhecimentos e competências de literacia que as crianças apresentam à entrada para a escolaridade básica são adquiridos através de experiências precoces, no contexto da família e no contexto do jardim de infância, sendo comumente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências” (Leal, et al., 2009, p. 2).

Concordamos com José António Gomes, quando afirma que a convivência

precoce e frequente da criança com livros de qualidade, e em particular com a Literatura Infantil, dá vazão às próprias emoções e pode ensaiar diversos papéis, pois a linguagem simbólica, não-verbal, dos “Contos de fadas”, comunica-se diretamente com o imaginário da criança, fazendo-a perceber que os problemas existem, mas que eles devem ser enfrentados e podem ser sempre solucionados (Bettelheim, 1988). “Através da fantasia a criança compensa as pressões de sua vida e por serem otimistas e transmitirem uma mensagem de felicidade e realização, aproximam-se da realidade das mesmas” (Abramovich, 1997, p.17). As histórias educam e estimulam o desenvolvimento da atenção, da imaginação, observação, memória, reflexão e linguagem que, segundo Vygotsky (1998, p.128), caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista” e favorece a interiorização progressiva das regularidades dos textos e das convenções literárias (cf. Mergulhão, 2008, p. 56), nomeadamente, a aquisição de sistemas de símbolos e a compreensão das estruturas narrativas (Viana e Ribeiro, 2014).

O contacto com a Literatura Infantil de qualidade proporciona à criança o aumento significativo do conhecimento sobre o material impresso, cabendo ao educador facultar o acesso a experiências frequentes e diferenciadas que permitam às crianças contactarem com livros infantis, já que podemos dizer que geralmente os bons leitores tiveram uma infância rica em convívios com a Literatura. Retomando o que afirma José António Gomes, “[o]s contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”, assim como “favorece[m] a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler” (Gomes, 1996, p.32).

A literatura infantil é enriquecedora e, sem dúvida, ajuda a refletir criticamente sobre as questões sociais. O conto, além de ocasionar prazer, favorece o desenvolvimento do conhecimento bem como mudanças de comportamentos e atitudes.

A criança manifesta prazer em ouvir, contar e ler histórias uma vez que estas lhe estimulam a fantasia, que “faz parte do modo como as crianças manipulam o seu ambiente, sendo uma espécie de ponte pela qual tentam estabelecer ligações entre o seu mundo interior e o seu mundo exterior” (Esteves, 1998, p.123). O uso da história na escola é uma mais-valia na educação e preparação dos cidadãos, uma vez que as narrativas se organizam de modo semelhante à vida, permitindo um duplo prazer: o da livre entrada no mundo dos factos objetivos e no mundo da fantasia (Esteves 1998, pp. 136-137).

Recorrer à literatura infantil no cotidiano infantil e pedagógico justifica-se, porque estimula “o desenvolvimento do imaginário, de competências de literacia e de reflexão crítica sobre questões sociais e pessoais, entre outras” (Leite et al, 2000, p.10).

As narrativas, que contêm uma função educativa, contribuem para:

“- **Estimular a criatividade**

Enriquecem o imaginário das crianças, tornando bem patente nas recriações que as mesmas fazem das histórias que conhecem e reflectindo-se igualmente na capacidade revelada ao inventar novas histórias;

- **Desenvolver a memória, a capacidade de atenção e compreensão**

Os momentos de concentração gerados permitem fixar pormenores e articular ideias que dependem também da empatia criada entre o contador de histórias e a criança e dos hábitos de leitura que esta vai adquirindo;

- **Apurar a inteligência**

Em algumas histórias a decifração de enigmas é uma tarefa estimulante, do ponto de vista cognitivo, que alarga também os horizontes da criança para lá das experiências do dia-a-dia, confrontando-a com a resolução de problemas e promovendo situações de tomada de decisão;

- **Alargar o léxico e o conhecimento da Natureza e da vida em sociedade**

As crianças com hábitos de leitura manifestam um vocabulário mais diversificado. Dado que as histórias oferecem uma primeira explicação para os problemas do mundo, elas constituem um elemento precursor de um entusiasmo mais realista acerca do conhecimento do mundo;

- **Desenvolver a socialização da criança**

A discussão das ideias contidas nas histórias contribui para estimular a auto-confiança das crianças, uma vez, que as desinibe e convida a manifestarem a sua opinião e preocupações várias de forma espontânea. Podem igualmente apelar à sua experiência e contribuir para o relato de situações similares e outras.”

(Almeida, 2002: 140-141)

Sendo assim, o uso de livros infantis torna-se um recurso motivador de conhecimento para a criança, pois, através dele, é possível estimular novos pensamentos, preparar novas atividades, que contribuirão para a construção de novas vivências, e assim enriquecer a sua experiência de vida.

### **1.1. A importância da Biblioteca Escolar**

Considera-se biblioteca escolar “toda a unidade que, servindo os objetivos de informação, investigação, educação ou recreio, contenha documentos organizados – sejam impressos, audiovisuais, eletrónicos ou outros – e disponha de pessoal com funções de organizar as condições de utilização da informação pretendida pelos utilizadores” (Rede Nacional de Bibliotecas Escolares).

Como meio de comunicação e difusão de cultura o livro foi sempre alvo de um tratamento especial. Para o preservar foi necessário criar um espaço onde se pudesse cuidar a sua «guarida» e manutenção.

Nesse âmbito, o aparecimento das bibliotecas deve-se a essa necessidade de cuidar dos livros, de preservar o conhecimento para gerações futuras, uma vez que se trata de um bem de valor coletivo por isso, segundo Milanese (2002), os homens:

“formaram e formam coleções: da argila com caracteres ao papel, passando pelo papiro e pergaminho até chegar ao texto virtual, que forma, na Internet, novo tipo de acervo – o maior já colocado à disposição das pessoas. É uma outra forma de biblioteca (...) não se sabe, exatamente, quando surgiu e fixou-se a habilidade de ordenar tabuinhas de argila, papiro ou pergaminho (...) num determinado período de tempo, deu-se o nome de “bibliotecário” a essa figura humana encarregada de facilitar a vida de todos que procuravam em bibliotecas um determinado livro. Essa habilidade estava respaldada não apenas no conhecimento da coleção, mas no domínio de normas e procedimentos que permitiam a obtenção do “endereço” correto. Quando o primeiro organizador, talvez de papiros, explicou a um auxiliar como fazia para manter o controle sobre milhares de rolos (...) estava estabelecendo regras” (pp. 12-15).

Foram inicialmente um sítio austero, estático e desinteressante com várias prateleiras de livros, onde se ia para os consultar, ler e requisitar, é hoje um espaço de divulgação do acervo bibliográfico atraente e confortável aberto à comunidade, pretendendo, essencialmente, incentivar à leitura, reforçar valores, ampliar a diversidade de conhecimentos e apoiar a alfabetização de jovens e adultos.

Não sendo só o livro um elemento fundamental para a leitura, esta, é antecedida pela palavra escrita e está presente desde os primeiros anos de vida do indivíduo. Kuhlthau (2002) atribui à biblioteca escolar o dever de ser um espaço que procura compreender as necessidades, interesses e apetências do usuário para aprender e desenvolver as suas habilidades de acordo com a sua idade e as suas capacidades cognitivas.

As Bibliotecas escolares são fontes naturais de informação e conhecimento no universo escolar. No conhecido manifesto de 1999 da UNESCO para a Biblioteca Escolar, a missão da Biblioteca Escolar é de:

“disponibilizar serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As bibliotecas escolares articulam-se com as redes de informação e de bibliotecas de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca Pública da UNESCO”.

De acordo com a UNESCO/IFLA (1999), os objetivos da biblioteca escolar são:

- Apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades e curriculum da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;
- Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade;
- Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.

Seguindo estes objetivos, podemos afirmar que a ação das bibliotecas se direciona para a informação e para o conhecimento. As bibliotecas posicionam-se na sociedade em paralelo à cidadania, ao acesso à informação e ao conhecimento (Stripling, 1996; Veiga et al, 1996; Todd, 2011; Rede de Bibliotecas Escolares, 2018). A biblioteca deve ser um meio em atualização, procurando disponibilizar sempre recursos informacionais das mais variadas formas.

As bibliotecas escolares são, como refere Campello (2002, p. 11), “o espaço por excelência para promover experiências criativas do uso da informação” onde o futuro leitor ou investigador encontra a matéria-prima para o desenvolvimento da leitura: o livro e, um

meio de pesquisa de informação para encetar as suas tarefas. Para Campello (2002, p. 11), a escola e todo o seu meio educacional não pode cingir-se apenas à transmissão automática de informações aos alunos; a escola deve “promover oportunidades de aprendizagem que deem ao estudante condições de “aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira”.

Para as autoras Ramos & Vila (2013), os objetivos da Biblioteca Pública,

“para além da disponibilidade de materiais diversos (e não exclusivamente livros), a promoção do desenvolvimento da linguagem oral; a sensibilização e a formação dos pais sobre questões ligadas à promoção precoce da leitura através de estímulos específicos, nomeadamente o uso de livros e o hábito de contar histórias; a criação de rotinas e hábitos de frequência da biblioteca e uso dos seus serviços; a criação de um ambiente (físico e humano) agradável e estimulante para as crianças e as respetivas famílias” (p.4).

Seguindo esta linha de pensamento, concordamos com os diferentes autores e estudos internacionais quando afirmam que as bibliotecas escolares têm um papel no apoio formal, informal e autónomo da aprendizagem dos nossos alunos e usuários verificando-se uma série diversificada de aprendizagens (Stripling, 1996; Williams, Wavell e Coles, 2001; Lonsdale, 2003; Haycock, 2003; 2007; Bishop, 2007; Montiel-Overall e Hernández, 2012).

Frequentando a biblioteca os utilizadores selecionam e partilham saberes face à imensa sucessão de informação disponível e dos mais variados acessos a essa informação formando percursos educativos e formativos do intelecto e da cidadania do indivíduo.

Para Morin (2002, p. 65) educar é transformar a informação em conhecimento e a “educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. A missão do ensino para o autor é transmitir uma cultura que permita o conhecimento e a compreensão da realidade que nos rodeia, que nos favoreça e nos ajude a viver. No âmbito de formação educacional sobre meio ambiente, a biblioteca faz a diferença na escola e pode, segundo Andrade (2002, p. 15), “contribuir efetivamente para preparar crianças e jovens para viver no mundo contemporâneo, em que informação e conhecimento assumem destaque central”.

A biblioteca escolar é um espaço dentro do meio escolar e normalmente com pessoal especializado, um meio difusor de serviços, atividades e informação estando ao serviço do ensino e aprendizagem.

Na sua estrutura, a biblioteca escolar deverá ser um pilar dos métodos pedagógicos de aprendizagem, na sua missão pedagógica, tem como papel primordial

colaborar na formação do aluno e cooperar com o trabalho do professor “servindo como agente de integração, formação e transformação da realidade ambiental” (Fonseca, 1983, p. 7). Essa deverá estar intimamente relacionada com o desenvolvimento dos programas curriculares, com as atividades desenvolvidas pela escola e necessidades individuais dos alunos. Centraliza-se através dos procedimentos de seleção, tratamento, processamento, preservação física/digital e difusão da informação, também nas hipóteses de ação na sua globalidade, no Projeto Educativo e Plano de atividades da escola/Agrupamento de escolas, bem como nas dinâmicas e interações da equipa da biblioteca/pedagógica fortalecendo o sentido crítico e científico, ou seja, a preparação para a construção do conhecimento. Carpallo (2003, p.3) considera que “la biblioteca escolar debe acercar sus servicios a toda la comunidad escolar y favorecer el uso de la lectura y la búsqueda de la información. La formación de usuarios es una de las tareas educativas básicas más importantes”.

De acordo com Fonseca (1983) a biblioteca pode proporcionar a base de aquisição de hábitos relacionados com a correta gestão e uso de todas as fontes de informação que a biblioteca pode oferecer devendo adequar-se à realidade que a rodeia. Ainda a este propósito, se menciona nas Diretrizes da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares, que a BE é “um serviço direcionado a todos os membros da comunidade escolar” (2002, p.15), que “em todo o mundo, na sua variedade, partilha um objetivo comum: o reforço do ‘ensino e aprendizagem para todos’” (*idem*, 2016, p.15), facultando “ambientes de aprendizagem que oferecem espaço (físico e digital), [com] acesso aos recursos, atividades e serviços para incentivar e apoiar a aprendizagem de alunos, professores e comunidade” (*ibidem*, p.19). É “um portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (Todd, 2011, p.19), de saberes, de partilha, de informação e de divulgação ao serviço da aprendizagem e do conhecimento.

A biblioteca escolar deve proporcionar um ambiente agradável, munir-se de um bom acervo documental e promover a criação de recursos e serviços para recuperação da informação ao mesmo tempo através do profissional – PB deve conhecer o melhor possível os seus usuários e em colaboração com os docentes o currículo escolar para que as respostas a oferecer sejam as mais adequadas possível bem como em número suficiente tanto digitais como físicas (Bishop, 2007). Deve diligenciar a dinamização do espaço, professores e bibliotecários devem contribuir como mediadores na formação e no

desenvolvimento do aluno. Ribeiro (1994 in Hillensheim e Fachin, 1999, p. 69), defende que a biblioteca escolar deve possibilitar: “acesso à leitura às informações para dar resposta e suscitar perguntas aos educandos, configurando uma instituição cuja tarefa se centra na formação não só do aluno como também de apoio informacional ao pessoal docente”.

Peruchi (1999, pp. 80-81) refere que a finalidade da biblioteca escolar, é “contribuir activamente com a educação colocando à disposição dos professores, alunos e demais interessados, o material necessário para enriquecimento do programa escolar, habilitando-os a utilizar os livros e desenvolver a capacidade de pesquisar, além de sustentar os programas de ensino.”

Reforçando estas ideias, Hillesheim e Fachin (1999) também salientam os objetivos da biblioteca escolar ao referirem que estimulando no aluno o hábito e a frequência da biblioteca na procura da informação e lazer; no atendimento às necessidades da comunidade escolar; possibilita aos utilizadores formação e orientação para o uso do livro também alimenta o aumento de conhecimentos, a formação, e o desenvolvimento do hábito de leitura e de pesquisa. Desta forma, a biblioteca escolar é um recurso por excelência com a finalidade de contribuir para aperfeiçoar a educação dos estudantes, apoiando e complementando o ensino e a aprendizagem na sala de aula e no seu próprio espaço bem como para a formação global do aluno, integrando o seu-desenvolvimento, admitindo-se que a utilização da biblioteca enquanto recurso “educativo contribui para um ensino de qualidade” assim como para o sucesso educativo e criar hábitos de pesquisa e aplicação da informação obtida respeitando o tipo de informação bem como os direitos de autor e a liberdade intelectual (Rodrigues, 2000; Cunha, 2003, Bishop, 2007; IFLA, 2016). No entanto, não devemos esquecer que para granjearmos resultados positivos é imprescindível que tenhamos recursos humanos tecnicamente preparados e motivados. Estes profissionais da informação devem desenvolver projetos em colaboração e estar presentes na pesquisa/recuperação da informação.

Nos últimos anos, com a evolução e o aparecimento das novas tecnologias, as bibliotecas têm-se transformado e ficado mais atrativas e atualizadas, é o tempo do digital, da internet e da Sociedade da Informação. Porém, “por muito diferentes que as bibliotecas de hoje sejam em relação às de outrora, é o mesmo espírito que está subjacente aos seus objetivos e organização: recolher, tratar, arrumar e tornar acessível todo o conhecimento

humano que se vai fixando nessa enorme gama de suportes” (Dias e Alarcão, 1990; p. 4). Mesmo sendo os mesmos princípios, as novas tecnologias contribuíram de forma significativa para a disponibilização dos recursos e serviços bibliográficos, conservação e atualização do acervo das bibliotecas atuais, pois “novas aquisições tornaram os fundos documentais mais diversificados, novos suportes audiovisuais atraíram novos utilizadores, a criação de condições de acesso mais rápidas e eficazes de pesquisa da informação revolucionaram de forma decisiva e irreversível o conceito de biblioteca, colmatando muitas lacunas dessas instituições tradicionais” (Pires, 2001, p. 11).

A BE, num sentido mais lato, vai crescendo sucessivamente na medida em que aspirando ser “um portal de aprendizagem para a informação e enriquecimento” (Todd, 2011, p.19), o conceito de biblioteca se tornou vasto de saberes, de partilha e de informação ao serviço do conhecimento. Tendo como um dos princípios “o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura” (p.2), “oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento” (Manifesto IFLA/UNESCO, 1999) e “promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor” (p.3), mostrando a importância do desenvolvimento das atividades de promoção de leitura por parte da BE.

De acordo com Galvão (2014, p. vii) “O universo normativo da informação torna-se heterogêneo e ultrapassa as fronteiras de influência das bibliotecas, impulsionando um movimento internacional de refundação dos princípios, normas e regras do seu âmbito”.

Assim, a utilização por parte das bibliotecas dessas novas tecnologias é condição indispensável, sob pena de se tornar num falhanço do papel das bibliotecas (Pires, 2001; Dumouchel e Raynault, 2015).

No fundo, o uso da tecnologia deve permitir a exteriorização do aspeto variável do conhecimento, desencadeando um ciclo de construção-desconstrução-reconstrução do saber do aluno (sendo mediada pelo docente) e disponível a todos pelo que é fundamental cada indivíduo “ser capaz de processar informação digitalizada, ser capaz de pesquisar e seleccionar informação e, finalmente, ser capaz de difundir essa informação” (Alves, 1999 p.76), não se auto-excluindo desta “era da informação” Gadotti (2000), tal como se afirma no Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares (1999),

“proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem-sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve, nos

estudantes, competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis”.

Como nos movemos numa sociedade da informação, necessitamos de três coisas: “... de estar bem informados; de ser responsáveis porque podemos e devemos ser atuantes; e de ser construtivos, se quisermos participar na sua construção” (Furtado, 2000, pp. 315-316).

Como o valor e realce da BE nessa sociedade tem merecido atenção, também a própria pesquisa de informação e respetivas fontes passaram a ocupar um papel importantíssimo nas metodologias da educação e da própria sociedade. Tal verifica-se nas atividades letivas, não-letivas e de tempos livres bem como na promoção e aproximação às novas tecnologias.

De acordo com o Manifesto da UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares (1999), os diversos estudos comprovam que a articulação e integração da biblioteca escolar nos programas curriculares eleva os níveis de literacia, de aprendizagem, de resolução de problemas e de competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação, além de promover maior motivação e interesse pelas atividades escolares e conseqüentemente fomenta o sucesso educativo “uma biblioteca escolar com uma variedade de fontes é um pré-requisito para o enriquecimento do curriculum e um esforço sistemático para ir de encontro às necessidades individuais do aluno” (*idem*).

Neste âmbito, o papel das bibliotecas é importante, na sociedade da informação, dado que no caso das crianças mais pequenas pode ser um meio facilitador de procura de informação, sobretudo porque ao frequentar uma biblioteca e ao lidar com a tecnologia desde pequena a criança, mesmo que ainda não saiba ler ou escrever, já pode utilizar os recursos disponíveis como ferramenta de pesquisa e informação dentro e fora da escola. Ela deve ser bem orientada sobre o uso desses recursos.

## **1.2. O papel do Professor Bibliotecário**

Para ajudar os alunos a familiarizarem-se com o mundo da biblioteca, é preciso um bibliotecário competente inserido e comprometido com a escola como um todo e que deve ser comunicativo, interessado e criativo. Ele deve ir ao encontro dos seus utilizadores,

procurar saber o que eles precisam, o que gostam, o que querem, quais são os seus interesses, necessidades e expectativas. Tomando esse conhecimento torna-se mais fácil criar condições de mostrar-lhes o que de bom se pode fazer por eles e com eles já que como referido no documento da Rede de Bibliotecas Escolares (2018) a

“biblioteca constitui um instrumento fundamental no processo formativo global dos alunos, em particular no desenvolvimento das áreas curriculares e das literacias, pelo que a sua gestão deve ser o resultado da articulação entre a coordenação de estabelecimento, os docentes titulares, o professor bibliotecário e o assistente operacional (AO) ou o(s) docente(s) sem componente letiva afeto(s) à biblioteca”(p. 17).

A pesquisadora norte-americana Carol Kuhlthau (2006) sugere que o professor bibliotecário (PB) e o professor curricular acompanhem o estudante em todas as fases da pesquisa, do início à apresentação final, reforça-se assim o papel do PB na atividade de orientação da pesquisa escolar e no incentivo à leitura.

Segundo a antropóloga Michèle Petit, não é a biblioteca ou a escola que origina o gosto por ler, descobrir, imaginar, e sim “um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (Petit, 2008, p. 166).

Também Dagoberto Arena (2009, p. 162-163) afirma que uma biblioteca não é composta apenas de livros, mas das relações entre alunos, livros, professores bibliotecários e professores titulares de grupo/educadores. Tânia Rösing (2005) no artigo “Dinamizando a biblioteca, ressignificando a escola”, afirma que o bibliotecário “precisa dinamizar o processo de envolvimento dos usuários da biblioteca com as mesmas” (p. 217). Assim, cabe ao bibliotecário publicitar e divulgar os materiais e atividades existentes.

Logo, é importante pensar, planejar e organizar, em função dos utilizadores, o tipo e a qualidade das atividades que se vão desenvolver, pois num ambiente de reciprocidade, o PB provoca curiosidade, mostra envolvimento e interesse, incentiva a mudança e a participação ativa estimula a abstração e a reflexão, promove a partilha, a cidadania e permite assumir uma atitude crítica e o respeito pelos diversos pontos de vista. Por isso o profissional que atua na biblioteca não pode ficar no seu cantinho, esperando que professores, alunos, funcionários, órgão de gestão e pais/encarregados de educação vão procurar a biblioteca.

Ao referirmos isto, queremos dizer que é importante equipar as bibliotecas com títulos e ao mesmo tempo, é essencial que estas acompanhem a implementação de novos materiais e tecnologias (Todd, 2011). Aliás, esses devem ser os princípios de todas as bibliotecas e serviços de informação para não ver os seus objetivos defraudados (Veiga et

al, 1996). De facto, entendemos que deve existir uma “política documental ajustada à população escolar” (idem, 36), ou seja, todas as faixas etárias devem encontrar um espaço com características apropriadas, bem como, uma resposta adequada às necessidades no espólio da biblioteca principalmente a escolar.

O PB deverá ter em mente o objetivo de fornecer a informação de maneira rápida e prática de modo a familiarizar as crianças com os diferentes materiais, em suporte impresso ou multimédia que poderão facilitar e enriquecer as suas pesquisas, os seus tempos livres e promover o gosto pela leitura. Por isso, necessita de uma boa comunicação com os utentes, deve ser agradável e atencioso, gostar de servir, ser criativo e responsável, porque do seu trabalho dependerá o resultado do trabalho dos estudantes. Ao mesmo tempo, concordando com as palavras de Todd (2011), o papel do PB torna-se um suporte de importância máxima pois este ao promover o trabalho colaborativo “deve direcionar-se para a capacitação (*empowerment*), a conectividade, a participação, a interatividade e o seu resultado/produto final é a construção do conhecimento” (p. 6), ou seja, o PB deve ser um companheiro que guia as crianças mais novas sabendo manter-se e adaptar-se ao nível etário e características do público em cada momento para que a construção de respostas com base na informação obtida se possa usar de forma útil e ser evidente para levar a bom porto o projeto que cada uma das crianças/grupo esteja a encetar. Por isso, tanto Haycock (2007) como Patrícia Montiel-Overall e Hernández (2012) realçam a importância e o efeito do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional do professor bibliotecário com os colegas de sala de aula, na continuidade dos currículos e no planeamento e ensino, na integração de recursos de informação, processos e estratégias de acesso às informações, gestão e pesquisa bem como a capacidade de aplicar estas habilidades como base para a prestação de serviços da biblioteca que permitam a estes profissionais trabalhar de forma eficiente e, efetivamente, ser bons comunicadores, compreender as crianças, saber conquistá-las, dirigi-las, ter espírito de curiosidade, animação, boa saúde, tato, entusiasmo, energia e saber lidar com adultos tanto com crianças.



## **1. Desenho da Investigação e contextualização do ambiente educativo**

Graue e Walsh (2003, p.31) referem-se à riqueza da investigação dizendo que «as descrições ricas de pormenores que são apanágio de uma boa investigação interpretativa devem ser ligadas aos contextos em que estão inseridas - a criança no seu espaço, o espaço numa comunidade...». Assim, a fonte direta dos dados deste relatório é o ambiente natural, ou seja, no caso concreto o Jardim-de-Infância, incluindo os educadores e todos os documentos normais ao seu funcionamento, constituindo-se o investigador instrumento principal da investigação. Interessa-nos, pois, falar um pouco do nosso caso, a escola EB1/J.I. de Monte, sendo este o contexto da investigação. A escolha desta escola para a aplicação do projeto deveu-se ao facto de a investigadora “lecionar” neste estabelecimento de ensino e, deste modo, poder otimizar o tempo para aplicação do estudo, bem como o livre acesso ao local da investigação. No entender de Burgess (1997), as questões de acessibilidade, de permissividade e de participação são fundamentais para o sucesso da investigação. É essencial que o investigador não seja visto como um intruso, que lhe seja permitida a entrada livre no terreno e que possa participar nas atividades em curso.

Preliminarmente à realização deste estudo, foi pedida autorização às instâncias implicadas, nomeadamente à Direção da escola envolvida neste processo e aos pais encarregados de educação (cf. Anexo 1 e Anexo 2), tendo esta autorização sido concedida sem qualquer problema. Como nos diz Máximo-Esteves (2008, p. 106), “as questões éticas adquirem centralidade num quadro investigacional em cujo fulcro se encontra o ser humano em toda a sua complexa plenitude” e foi a pensar nelas, que foi dado a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação aos participantes assim como a garantia de respeito à privacidade e confidencialidade.

### **1.1. Caracterização da Instituição e seu funcionamento**

Este relatório surgiu no âmbito do mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, tendo como contexto uma das salas de atividades do jardim-de-infância da rede pública, situada no município de Fafe. Pertence ao Agrupamento de

Escolas de Fafe, criado em junho de 2012, composto por seis estabelecimentos de ensino.

Trata-se de uma instituição pública que partilha o seu espaço exterior e parte do interior com o primeiro ciclo pertencente ao agrupamento. O horário de funcionamento semanal da instituição está compreendido entre as 7h30min. e as 18h, com a interrupção do almoço das 12:30h às 14h00 min. O jardim-de-infância encerra às 15h30min. e oferece atividades de prolongamento de horário até às 18h.

A instituição dispõe de uma educadora de infância titular de grupo e uma educadora de infância a tempo parcial, dois professores titulares de turma e cinco professores de apoio (entre os quais os de AEC e educação especial), dois assistentes e três animadoras socioeducativas.

O jardim-de-infância está inserido no edifício comum ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. É um edifício centenário, com boas condições e rodeado por zonas de recreio. A sala destinada ao jardim-de-infância fica situada no piso inferior. A porta de entrada situa-se no *hall* que dá acesso também ao piso superior, ao refeitório e ao corredor de acesso às casas de banho e à sala da AAAF. A sala tem janelas envidraçadas, possuindo bastante luz natural. As janelas são viradas para o recreio. Na sala existe uma banca com água, mas não facilita muito o desenrolar de atividades já que é mais alta do que as crianças.

A sala tem uma segunda porta interna, que dá acesso a um corredor, às casas de banho das crianças e adultos. Junto à porta da sala existe uma outra porta que dá acesso imediato ao exterior e recreio. No fim do corredor existe uma porta que dá acesso ao segundo *hall* de entrada e à parte de cima do edifício, à sala das AAAF e ao refeitório.

No jardim existem 4 wc, um destinado a adultos e dois destinados às crianças do 1º ciclo e um adaptado às crianças do jardim-de-infância, com 2 sanitas uma para meninos e outra para meninas, dois lavatórios e um polibã com chuveiro.

O espaço exterior possui piso tartan com um escorrega que necessita de renovação/manutenção urgente, sendo o restante piso em terra batida.

## **1.2. Caracterização da Sala de Atividades**

### **1.2.1. Organização do espaço e do tempo**

A sala está dividida em diferentes espaços, cada um deles visando atingir diferentes finalidades pedagógicas. A organização do espaço e materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo, pelo que pode sofrer modificações ao longo do ano letivo. Como tal implicam materiais e atividades diferenciadas: A sala de atividades divide-se em várias áreas; consideramos alguns espaços permanentes, porque entendemos que são desafiadores e adequados às crianças em idade pré-escolar. É o caso da área de jogo simbólico (casinha das bonecas), da área da expressão plástica (desenho, recorte e colagem, modelagem, pintura), da área da biblioteca, formada por uma mesa, um sofá e uma caixa de livros, da área da matemática (jogos de mesa), da área das construções e garagem, área da escrita e da área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão (tapete) entre outros.

Cada área encontra-se identificada, através de um registo escrito e gráfico.

### **1.2.2. Equipamentos e recursos logísticos**

#### **Mobiliário**

O mobiliário é do tipo tradicional sendo adequado às necessidades das crianças. O seu estado de conservação é razoável. Este mobiliário está disposto à volta do perímetro da sala de forma a facilitar a mobilidade das crianças dentro da sala de atividades.

#### **Material**

O material didático, à exceção dos livros, é bastante e está em estado mediano de conservação, é importantíssimo e benéfico para o grupo continuar a ser apetrechado durante o ano letivo com a verba do ministério. No entanto verifica-se algum *deficit* de material no âmbito das atividades motoras/físicas e de material de desgaste. Este último vai sendo colmatado ao longo do ano letivo e de acordo com as necessidades residuais.

## **Recursos Materiais e Financeiros**

Beneficia, também, do espaço, dos recursos e materiais da Escola Básica 2,3 do Agrupamento (biblioteca do agrupamento, baú itinerante...).

Os recursos materiais utilizados nas diferentes atividades constam nas planificações de modo pormenorizado.

O jardim-de-infância tem alguns materiais de exterior que utilizam no recreio e na atividade de sessão de movimento, mas era benéfico reforçar com a aquisição de mais materiais, nomeadamente paraquedas, triciclos, tuneis, etc. A sala de atividades necessita de adquirir enciclopédias para pesquisas, descobertas, e material relacionado com as novas tecnologias como computador, *software* educativo.

### **1.2.3. Rotinas – Organização do tempo**

De acordo com as OCEPE (2016, p. 30),

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. (...) uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual”.

Por as rotinas/*referências temporais* serem tão determinantes no desenvolvimento das aprendizagens, é que surge a necessidade de deixar espaços e momentos organizados de forma consistente e equilibrado sobre os quais a criança se vai movimentar, agir e atuar de forma autónoma, ao longo de todo o dia, em diferentes ritmos e tipos de atividades (quer individuais, quer em pequenos e/ou grandes grupos), como apelam as OCEPE.

“Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações - individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo - e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”. (idem)

A rotina atua como organizador das experiências quotidianas, o que ajudará a criança a estruturar-se no tempo e no espaço, a eliminar as incertezas, principalmente em relação às crianças com dificuldades em construir o esquema temporal de médio prazo.

“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Oliveira-Formosinho e Niza, 1998, p. 54). A rotina leva a criança a sentir-se mais segura, mais orientada e confiante, uma vez que sabe sempre o que vem a seguir, estimula o desenvolvimento da autonomia, a estruturação da sua personalidade ao confrontar-se com as regras e com a convivência entre pares o que contribui para a construção de uma «*comunidade cultural e formativa*», essencial ao desenvolvimento de saberes e de aprendizagens significativas e diversificadas das crianças (idem, p. 54).

Assim, a distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa, sempre para que as crianças se sintam seguras e partes integrantes.

A rotina diária é constituída por duas etapas distintas, a etapa da manhã e a da tarde organizada em momentos distintos.

### **Rotina Diária:**

9h00- 9h15 Acolhimento,

9h15 -9h45 Diálogo no canto da conversa - Organização de grupo

9h45 – 9h55 Planificação das atividades

9h55 – 10h20 Tempo de trabalho autónomo – Atividades/Projetos

10h20- 10h30 Pausa para o lanche

10h30- 11h00 Recreio

11h00 – 12h10 Tempo de trabalho autónomo – Atividades/Projetos

12h10-12h30Comunicações

12h30-14:00 Higienização, Almoço, lavagem dos dentes e recreio

14h00 – 14h50 Momento da Historia dinamizada pelas crianças

14h50-15h10 Atividade coletiva

15h10-15h30 Asseio da sala - Reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

As práticas de ensino e observação incidiram sobre todo o grupo de crianças e principalmente naquelas que demonstraram maior envolvimento nas atividades e nos diálogos. Os processos adotados pela educadora titular do grupo são:

- Método expositivo
- Atividade individual (registo de atividade / desenho)
- Atividade de pequeno grupo/grande grupo
- Pedagogia de contrato
- Pedagogia de situação
- Atividades de projeto
- Atividades de exploração / descoberta

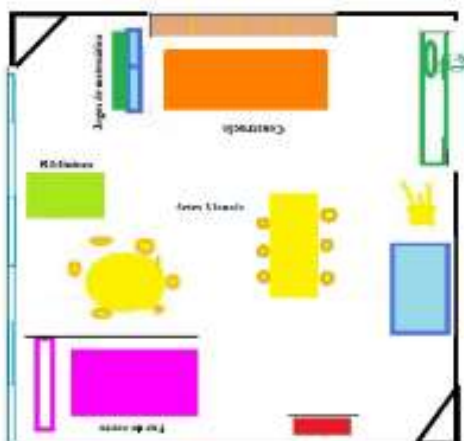


Figura 1 - Planta da sala JI de Monte

No decorrer da análise, os relatos das crianças, quando apresentados, aparecem codificados por C1, C2, C3...

### 1.3. Perfil do grupo: identificação de interesses e necessidades

Esta breve caracterização baseia-se nos dados recolhidos na Ficha Biográfica distribuída aos pais e familiares presentes na Reunião do início do Ano Letivo, e apresenta os resultados dos respondentes (17) estando ausentes 2. O grupo é

constituído por 19 crianças inscritas das quais 10 são rapazes e 9 são raparigas. Uma dessas raparigas só atinge a faixa etária dos 3 anos mais tarde e outra pauta-se pela ausência. A média de idades é quatro anos.

Nas observações feitas num primeiro momento procurou-se analisar as características do grupo e eventuais problemáticas, no sentido de conduzir as opções de trabalho. De forma global, o grupo é constituído por crianças alegres, bem-dispostas evidenciando quanto aos interesses características comuns, não sendo evidente uma diferenciação segundo o género, talvez devido ao equilíbrio entre o número de raparigas e rapazes nas diferentes idades.

Assim, meninas e meninos mostram interesses análogos, dando alguma preferência a atividades lúdicas nas áreas de jogos (de mesa e de chão) e com algum destaque a área de faz de conta ou da casinha das bonecas. Ainda demonstram algum interesse pela área das construções, nomeadamente a manipulação dos legos.

Têm boa relação com os adultos e têm algum sentido de colaboração e partilha. São conversadores, embora algumas crianças revelem alguma incomodidade na partilha em grande grupo. O facto de o grupo ser heterogéneo em termos etários, pressupõe muita atenção do adulto educador quer ao nível do apoio direto à realização das atividades de desenvolvimento académico, quer ao nível do apoio cognitivo e social.

Verificou-se que a área da biblioteca é pouco explorada pelas crianças que, embora demonstrem interesse em ouvir histórias, procuram poucas vezes o livro de forma autónoma. Pretendo assim dar alguma ênfase através da exploração das histórias e com o contributo da biblioteca escolar da EB2,3 na reposição de novos livros, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, como forma de alterar esta tendência, visando o desenrolar da nossa ação nesta problemática.

## **2. Metodologias/Técnicas de Investigação**

Metodologia é um conjunto de procedimentos e técnicas escolhidas pelo pesquisador para obter o conhecimento desejado. Parte primordial do projeto de pesquisa, deve ser diligentemente preparada a fim que a veracidade dos factos seja obtida. Para Minayo (2007, p. 14), metodologia é “o caminho para o pensamento e a

prática exercida na abordagem da realidade”, o qual exige além de dedicação, atenção do pesquisador para, mais do que mostrar uma descrição formal dos métodos e técnicas apresentados, apontar conexões entre teoria e objetivo do estudo, é o trilha da construção do conhecimento que se relaciona com o teórico e o prático.

Para Gil (1999, p. 26), “pode-se definir método como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (Graue e Walsh, 2003). No nosso caso, torna-se como um fenómeno examinado no seu contexto natural, já que procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adequa à investigação em educação, verificando-se alguma dificuldade de identificação das variáveis consideradas importantes, em que o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre causas relevantes próprias dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Este trabalho insere-se no âmbito de um estudo exploratório com inspiração no estudo de caso, vai desenvolver-se sob a abordagem de natureza qualitativa utilizando os métodos da dialética e pesquisa participante, com uma perspectiva descritiva e holística, que julgamos como a que melhor se adequa à análise dos fenómenos sociais e, especialmente, dos educativos, tendo como campo de interesse as concepções das crianças sobre o ambiente.

Segundo Lüdke e André (2004), na pesquisa qualitativa o ambiente natural é a sua fonte de dados e o pesquisador o seu principal instrumento. Ela corresponde ao contacto direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está a ser estudada, através do trabalho de campo. Minayo (2007) diz que, ao contemplar a abordagem qualitativa numa investigação social, o pesquisador deve atentar que as pessoas envolvidas no processo de pesquisa são sujeitos de estudo, pessoas em determinadas condições sociais, com suas crenças, valores e significados, e que esse objeto está em constante estado de transformação. A opção por este método e

pesquisa-ação deve-se à natureza do trabalho e pela pesquisadora ser sujeito e objeto de investigação.

Dada a sua natureza qualitativa, são compreensíveis as diferentes conceptualizações que se encontram na literatura da especialidade. Vejamos apenas alguns exemplos das definições facultadas por alguns autores de referência: “O Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto. Por outro lado, é “um sistema limitado” e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994, citado por Coutinho e Chaves, 2002, p. 224), ou então é “*um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico*. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais” (Graue e Walsh, 2003, p.25). Como tipologia, é um estudo intrínseco de caso e tem como objetivo compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado, visto que se debruça por um estabelecimento de ensino (Fidel, 1992), muito apropriada de investigação particularmente quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Para Martins (2009), neste tipo de investigação usam-se métodos variados de literatura (diferentes fontes e diferentes tipos de informação recolhida). Ocorrem, ocasionalmente, diversos momentos em que a observação e as conversas informais serão privilegiadas. Primeiramente, surgem ao observar os indivíduos, o contexto e a problemática e depois porque nos facilitará a melhor compreensão das ligações criadas no envolvimento das crianças nas atividades de rotina e exploração pedagógica no jardim-de-infância.

Esta investigação pretende debruçar-se sobre as representações infantis, no que respeita aos seus significados relativamente à EA, através das suas atividades e diálogos em contexto de sala de aula principalmente na área curricular do Conhecimento do Mundo.

## 2.1 Instrumentos de recolha de dados e procedimento

Para efetuar a caracterização do contexto e dos atores, no âmbito do desenvolvimento pedagógico, tivemos a oportunidade de participar na planificação e desenvolvimento/observação de atividades ora propostas pelo adulto ora propostas pelas crianças: o trabalho em conjunto reúne todo um processo que vai desde a planificação, implementação e reflexão do processo de investigação desenvolvida, até à partilha de responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas (Arnal, Rincón, Latorre, 1992). Ainda está na nossa memória os acontecimentos com que fomos recentemente confrontados quando vimos os níveis de pobreza a aumentarem, os serviços de saúde falharem na garantia de bem-estar a todos e, os incêndios do verão de 2017, escutando os media que nos dizem que de futuro poderá ser ainda pior. Assim, é evidente a urgência de olharmos para o nosso ambiente, para as alterações climáticas e para as inevitáveis mudanças no ordenamento do nosso território. Para sermos cidadãos conscientes que deixem às novas gerações melhores condições de vida é necessário que nos envolvamos na construção de uma cidadania global para “satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas necessidades” (ONU, 1987).

Foram pois construídos: planos de observação participante; levantamento informal de opiniões e perceções das crianças, ou seja, o registo das experiências desenvolvidas pelas crianças nas atividades relativas à implementação da sequência didática e à criação da narrativa, observação e aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância revista (ECERS-R) e procurando promover a consciencialização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável ECERS-E: Extensão Curricular da Escala de Avaliação do Ambiente Pré-Escolar - Escala da OMEP - ERS-SDEC que utiliza os mesmos procedimentos metodológicos da “Early Childhood Environment Rating Scale – Revised” (ECERS-R) (Clifford et al, 2008), ou em português, Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, da Ficha de Observação do Envolvimento da Criança e consulta de outros documentos que porventura auxiliaram na recolha de dados como a Ficha Socio-Biográfica das crianças e das Famílias das Crianças que frequentam o Estabelecimento Educativo e a Ficha do

Espaço Educativo da Sala de Atividades<sup>3</sup>). Neste contexto, foram avaliadas as três vertentes, pelas quais a sustentabilidade foi encarada: cultural e social, ambiental e económica [anexo IIa)].

Yin (1994, p.13) refere que “nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras”, ou seja, um estudo de caso deverá utilizar as fontes de evidência que melhor se suplementarão entre si e que se considerem necessárias e pertinentes para o estudo em causa, é normalmente necessário usar múltiplas fontes de evidência (dados) e cruzar (triangular) os diferentes dados recolhidos.

Para descrever o trabalho deste estudo foram realizadas observações diretas/participantes ou naturais durante a realização das atividades, sendo observadas três crianças em cada dia. Segundo Esteves (2002), a observação permite o conhecimento direto dos acontecimentos tais como eles são num determinado contexto. O resultado dessas observações foi transcrito para o projeto em estudo e registado em notas de campo que, segundo Máximo-Esteves (2008), são um dos instrumentos de recolha de informação mais usados, pelos professores, para registar dados das observações.

Para recolher dados quanto aos conhecimentos das crianças sobre a importância da educação ambiental, recorreu-se à implementação de dois guiões ou planificações de atividades (sessões de intervenção), pois é a forma mais simples e mais rápida na obtenção da informação e é facilmente aplicável, não necessitando de muitos recursos materiais e humanos.

Durante o decorrer da prática pedagógica e narração das diferentes histórias, foram desenvolvidas atividades relacionadas com a temática. Como forma de avaliar os conhecimentos foram sendo colocadas, no decorrer das atividades, questões relacionadas com o tema em realce em cada história - a água, como poupar água, a proteção dos animais - e a sua importância.

---

<sup>3</sup> Todos os instrumentos de recolha de dados aqui referidos encontram-se disponíveis no Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.

### **2.1.1 Observação natural e participante**

Abordando agora as técnicas escolhidas, importa referir que a observação participante nos permite o conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, assim como nos ajuda a compreender esses mesmos contextos e as pessoas neles envolvidos (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A observação é “um acontecimento natural da vida quotidiana” (Sousa, 2005, p. 108). Ela permite registar acontecimentos, atitudes e comportamentos no contexto em que os indivíduos estão inseridos (*ibidem*).

Assim, a observação tornou-se fulcral para esta investigação, pois foi uma das primeiras ações a ser posta em evidência em contexto educativo. Deste modo foram observados, logo desde o início, os diversos comportamentos do grupo de crianças, assim como de todo o meio envolvente. A observação permitiu também, num primeiro momento, caracterizar o grupo, e posteriormente a escolha de estratégias de ensino adequadas ao grupo com o qual fomos desenvolvendo a prática pedagógica e o plano de intervenção e investigação, tendo sempre como foco a promoção do desenvolvimento de competências narrativas. Estas observações foram complementadas com as notas de campo e os registos (realizados pelas crianças e fotográficos).

A nossa observação decorreu basicamente na sala de aula, visto que este é o contexto natural das crianças, onde as mesmas são envolvidas diariamente em atividades de ensino e aprendizagem, e no período de almoço das crianças.

Os diálogos estabelecidos permitiram também conhecer e perceber melhor a opinião das crianças sobre os aspetos em estudo.

### **2.1.2 Notas de campo**

Enquanto sujeitos a atuar e estudar as práticas educativas devemos ser flexíveis e abertos ao que vai surgindo através da criança. Para tal, é necessário também escutá-la e estar atentos aos sinais e proceder ao registo do que for observado. Geralmente é o bloco de notas que deverá fazer parte do dia-a-dia de um professor “é nele que são anotadas as primeiras impressões, sob a forma de tópicos, diagramas e

breves memorandos, de modo a auxiliar a sua memória quando vier a registar mais detalhadamente os resultados da sua observação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 104). Foi possível “acrescentar, à margem, um conjunto de observações de origem não-verbal relativas ao contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102) que irão permitir ao leitor uma melhor compreensão do que realmente ocorreu.

Aquando das observações foram tidos em conta não só as reações físicas como também as reações verbais das crianças.

### **2.1.3 Registo Fotográfico**

O registo fotográfico consiste em fotografar de forma mais ao menos sistemática tanto documentos realizados pelas crianças como situações de atividade, fornecendo informação à investigação de forma espaçada já que regista documentos e situações com “informação visual disponível para mais tarde... serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Bogdan e Biklen (1994) escrevem que, a fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). A fotografia é uma técnica que se transforma em documento de prova com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade. O recurso ao registo fotográfico foi utilizado durante a totalidade da prática pedagógica e não era algo invulgar para as crianças já que algumas vezes foram elas próprias a proceder ao registo em questão.

### **2.1.4 Produções das crianças**

Quando o centro da investigação se centra no saber das crianças, como é o caso do presente estudo, é fundamental analisar as produções das crianças.

Os relatos em forma de desenho fornecem condições de avaliar, neste caso não só os conhecimentos das crianças face aos temas abordados, mas também saber que comportamentos têm em relação ao tema deste estudo.

Os desenhos concretizados foram o relato gráfico das crianças após terem ouvido e conversado sobre as histórias e os seus conteúdos e depois de se ter proposto atividades que vão ao encontro das evidências recolhidas e integradas no decorrer da prática pedagógica.

Oliveira-Formosinho (2008, p.121) assegura que registar pode ser um ótimo instrumento “para aquele que procura reconstruir conhecimentos, porque o retrato vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir”.

Para este estudo foi tido algum cuidado com a organização e a datação sistémica que, segundo Máximo-Esteves (2008, p. 92), “transforma os arquivos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo.

## **2.2 Processo reflexivo e triangulação de dados**

Refletir sobre o trabalho desenvolvido nas práticas, as dificuldades sentidas e os factos que mais nos marcaram nesse processo permitem que pensemos nas questões da qualidade e respostas que damos aos nossos alunos. Segundo Alarcão (2005) a ideia de professor reflexivo baseia-se na consciência e capacidade de pensamento e reflexão que define o ser humano como criativo e não como um reproduzidor banal de ideias e práticas que lhe são externas.

O processo reflexivo é um processo em que se usa decisões lógicas e racionais, associando-as à resolução de problemas que possam vir a acontecer no decorrer do percurso profissional do professor. Evidencia-se que para se ser professor reflexivo é imprescindível ter uma abertura de espírito, uma responsabilidade intelectual e uma capacidade de problematização constante (Garcia, 1999).

A prática reflexiva traduz-se num equilíbrio que deve existir entre a reflexão e a ação. Ser-se reflexivo é uma forma própria de pensar, na qual é essencial ter uma atitude voluntária, e perfeita daquilo em que se acredita.

Ponte (1994) indica que a reflexão pode desenvolver-se a três níveis:

- A análise de estratégias que possibilitem alcançar determinados objetivos;

- A análise das práticas pedagógicas, a nível geral, e a sua ligação com os objetivos propostos;
- A análise dos valores e das intenções da ação educativa.

Ao consultar este autor, depreendemos que a reflexão é um aspeto fulcral no desenvolvimento do indivíduo quer na dimensão profissional nos conhecimentos específicos de cada profissão (natureza científica, tecnológica ou contextual), quer na dimensão pessoal de conhecimento de si próprio. A reflexão deverá implantar-se como um pilar da construção do conhecimento pessoal e profissional, envolvendo todos aqueles que estão entre si ligados onde todos trabalham na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1998) uns dos outros. Porque, como diz Roldão, “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares.” (2007, p. 102).

Importa que sejam *Educadoras* capazes de práticas de qualidade, onde não basta que se integrem os conhecimentos de diferentes naturezas, mas que eles se transformem, que com certeza se abrem para os interesses ou objetivos comuns que são a troca de informação e os diálogos sobre as crianças, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Nunca esquecendo que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.” (Freire, 2003, p. 22). Um processo co-construído de estimulação, reflexivo e crítico. Cientes que a reflexão, só por si, não garante a qualidade da ação educativa, poderá apenas vir reforçar a prática instalada (Estrela, 1997) deverá assumir-se como “uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada” (Arends, 1995, p. 18) e tornar-nos assim melhores educadores.

A triangulação é vista como um meio eficaz de validar ou reforçar a credibilidade dos resultados da investigação, intersectando os resultados de diferentes abordagens.

Nenhuma investigação deve partir de dados recolhidos de uma só fonte (Dexter, 1970; Yin, 1994; De Ketele & Roegiers, 1999; Quivy & Compenhoudt; 2003; Sousa, A. 2005; Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo deste estudo, recorreremos a dois modelos de triangulação sugeridos por Denzin (1989), sendo estes: a triangulação de dados e a triangulação metodológica.

Assim, a partir da triangulação foi possível o cruzamento dos dados das produções das crianças, com os dados obtidos durante as observações realizadas, notas de campo e /ou diálogos informais com a educadora titular de grupo e com as crianças. Este cruzamento de informação levou-nos a uma compreensão mais aprofundada do fenómeno a investigar.

### **3. A escala ECERS-R como instrumento auxiliador da Prática de Ensino Supervisionada**

Para dar início à nossa prática, embora divergindo um pouco das práticas da educadora titular de grupo (que se mostrou aberta a novas experiências), empregámos como instrumento de análise a ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale). Esta escala permitiu identificar problemas existentes no cenário educativo onde foram desenvolvidas as práticas pedagógicas.

A ECERS-R é constituída por 43 itens distribuídos por 7 escalas. Todos os itens contêm uma nota de clarificação, onde se explica de uma forma mais aprofundada o objetivo desse item, para que pode ser utilizado e como. Contem ainda a explicação aprofundada de alguns pontos dentro destas escalas, considerados específicos ou dirigidos a uma situação específica.

Na ECERS-R as 7 escalas podem ser avaliadas de forma independente.

A avaliação do cenário educativo, segundo esta escala, nomeadamente dos materiais e do seu estado de conservação, deu-se no início da prática pedagógica e a restante avaliação abrangeu o mesmo período em que estavam a decorrer as práticas pedagógicas e baseou-se em observações diretas. Por vezes houve a necessidade de esperar para se poder observar determinada situação. Como afirmam Clifford et al. (2008), “alguns itens requerem uma observação de acontecimentos e atividades que ocorrem apenas em momentos específicos do dia.” (p. 9).

A escala apresenta sete pontos com descritores: o nível 1 refere-se a inadequado; o nível 3 a mínimo; o nível 5 já corresponde ao descritor bom e, por fim,

o nível 7 diz respeito ao descritor excelente. Segundo Clifford et al (2008) a escala tem um sistema de cotação

“a escala deve estar disponível e ser consultada frequentemente (...) as cotações devem ser baseadas na situação atual, que é observada ou descrita pela equipa, e não em planos futuros (...) quando cotar um item, comece sempre por ler os indicadores da cotação de 1 (inadequado) progredindo para as cotações superiores até atingir a cotação correta” (p.10).

Por ser um instrumento de investigação válido e fiável, apoia o educador de infância a avaliar, com a pretensão futura de melhorar a sua prática, proporcionando um ambiente promotor do desenvolvimento harmonioso da criança. Por esta razão, decidimos retomar nesta parte do relatório os dados recolhidos no projeto de observação, em relação aos itens de algumas subescalas, que direta ou indiretamente ajudaram a orientar a nossa Prática e Intervenção Pedagógica, e que se relacionam especificamente com este estudo de caso. Também pensamos que é válido enquanto suporte da colaboração entre pares pedagógicos, ou seja, entre vários docentes e crianças e também espaços – Biblioteca escolar. Usamos também a escala na vertente sustentabilidade: cultural e social, ambiental e económica (anexo Ia)) e que é objeto de análise e reflexão no presente relatório (uma adaptação de Siraj - Blatchford, 2010) para a temática da sustentabilidade:

- Subescala Linguagem – Raciocínio:
  - ✓ Item Livros e imagens;
  - ✓ Item Encorajar as crianças a comunicar;
  - ✓ Item Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio;
  - ✓ Item informal da linguagem.
  
- Subescala Atividades:
  - ✓ Item Natureza/Ciência

### **Escala ERS-EDSEC**

- Sustentabilidade social e cultural - Inclusão e diversidade; estereótipos / igualdade de oportunidades; género, etnia, orientação sexual, religião; condição Humana (o que temos em comum); direitos humanos; interdependência;

- Sustentabilidade ambiental – ambiente; beleza natural; água de qualidade; saúde (práticas); cuidar de plantas e de animais; proteção ambiental;
- Sustentabilidade econômica - consumo de água, eletricidade, papel; custos; poupança; reciclagem; compra e venda, custo-benefício; carências econômicas; apoio a famílias com menos recursos.

Passamos em seguida à caracterização dos recursos existentes na sala de atividades, nas subescalas referidas anteriormente.

### **A. Subescala Linguagem – Raciocínio**

#### Item – Livros e imagens

Na sala de atividades existe um pequeno local destinado aos livros, podendo as crianças frequentá-lo durante as atividades livres. Os livros que aí se encontram foram trazidos pela professora bibliotecária através do Baú dos Livros, como pelas educadoras para a sala. O que verificamos e já foi antes referido é que não há uma envolvimento significativa das crianças com o objeto livro. É um item a considerar, pese embora a atitude pedagógica da educadora, que valoriza e estimula a relação da criança com os livros e a leitura.

Muitos desses livros (os que estão em permanência no jardim) não possuem a qualidade estético-literária desejada e encontram-se danificados. No entanto, aqueles que são itinerantes apresentam essa qualidade em todos os seus ângulos.

No que diz respeito à leitura de livros por parte da educadora, existe um momento do dia destinado à leitura de uma história, normalmente após a hora de almoço e antes de as crianças se dirigirem para as áreas da sala de atividades, para realizarem as suas atividades livres. A história por vezes é escolhida e trazida pelas próprias crianças, mediante o tema previamente indicado pela educadora, ou então a educadora seleciona um livro que considere importante explorar com as crianças.

No item “Livros e Imagens” atribuiu-se cotação de 3 pontos, pois existem alguns livros que estão acessíveis às crianças, durante as atividades livres; são lidos livros às crianças; existem alguns materiais adicionais de linguagem que são utilizados diariamente; existe uma área destinada à leitura; tanto os livros como os materiais de

linguagem e as atividades estão adequados ao grupo de crianças em questão. Assim sendo, neste item todos os indicadores de 3, e mais de metade do indicador 5, são registados com *Sim* (Anexo I).

Refletindo acerca desta situação, decidimos recuperar a avaliação do item Livros e Imagens, uma vez que o tema do presente trabalho é a literatura infantil e a influência da mesma enquanto recurso transversal para uma sensibilização na área da educação ambiental. Embora também não possamos esquecer que através da LI podemos desenvolver competências em todas as áreas e praticamente todos os domínios da educação pré-escolar, daí a importância do contacto com livros de qualidade que favoreçam este trabalho.

Foi proposta a criação do cantinho dos livros/área da Biblioteca e a (Re) implementação do Projeto “Leitura em Vai e Vem”. Para essa criação houve sempre o cuidado de oferecer a todos o contacto com livros de qualidade, livros em que a criança descobre o prazer da leitura e desenvolve a sua sensibilidade estética, livros com os quais a criança contacta com vocabulário rico e cuidado, livros onde o texto e o icónico permitem o desenvolvimento de diversas aprendizagens, pois se, como afirma Teresa Mergulhão, num bom livro para crianças “existir uma coerência intersemiótica que o permita perceber como verdadeiro objeto estético, será indubitavelmente um livro de qualidade – também literária.” (Mergulhão, 2008, p. 49)

Para além dos livros do PNL, também se costuma levar para a sala livros da biblioteca escolar e da “biblioteca pessoal” das educadoras. Embora os livros levados sejam selecionados segundo critérios como: tema do interesse da criança; relevância no desenvolvimento da criança; qualidade estético-literária, no presente caso focou-se mais sobre a temática que se queria estudar.

#### Itens - Encorajar as crianças a comunicar/ Uso informal da linguagem

Na sala e em contexto de recreio por exemplo, são desenvolvidas atividades em que as crianças têm de estabelecer diálogos acerca do que vão ou estão a fazer e é dada à criança a possibilidade de usar o que diz verbalmente na forma escrita e também através do registo icónico. Para isso, a educadora ajuda as crianças na iniciação à escrita ao registar as suas ideias nos cartazes que são afixados nas paredes.

Assim, aplicando a escala ECERS-R a esta situação concreta, os indicadores 3 a 7 foram registados com *Sim*, originando uma cotação máxima de 7, tal como se pode verificar no quadro em anexo (Anexo I) no item “Encorajar as crianças a comunicar” e “Uso informal da linguagem”, e também se considerou importante recuperar, neste relatório, a avaliação nestes dois itens uma vez que nas atividades propostas, a partir dos livros utilizados, recorreu-se sempre ao diálogo com as crianças com o objetivo de favorecer o seu raciocínio na resolução das atividades, como por exemplo: através do questionamento, identificação de categorias, funções, reconhecimento de situações de escrita, etc, através do reconto da história em PowerPoint com imagens da história do livro *O Dia em que o mar desapareceu*, que aparecerá descrita mais à frente neste relatório.

#### Item – Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio

São usadas em diversas situações estratégias através do uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio, conversas e o questionamento às crianças, são alguns dos exemplos que promovem a aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, manipulação de blocos lógicos e outros materiais para estabelecer relações lógicas quando as crianças estão em grande grupo, na roda ou em sequência do desenvolvimento e planificação das atividades e mesmo situações em que estas brincam com materiais estimuladores de raciocínio, designadamente, cartões com sequências, jogos de igual/diferente, brinquedos com formas e tamanhos, jogos de classificação, jogos de cartas, jogos de números e matemática; exorta as crianças a falarem em voz alta e a explicarem o seu raciocínio; e introduz conceitos que respondem aos interesses ou necessidades das crianças em situações de resolução de problemas, como por exemplo: falar com as crianças sobre se existe ar dentro de um balão ou não ou porque é a água um bem precioso indispensável a todas as atividades humanas como equilibrar uma construção de blocos...

Assim sendo, aplicando a escala ECERS-R a esta situação concreta, os indicadores 5 e 7 foram registados com *Sim*, originando uma cotação de 7, tal como se pode verificar no quadro em anexo (Anexo I) no item “Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio”, e também considerámos importante

recuperar, neste relatório, a avaliação deste item, uma vez que nas atividades propostas, a partir dos livros utilizados, recorri ao diálogo com as crianças com o objetivo de favorecer o seu raciocínio na resolução de problemas inerentes às/das atividades, como por exemplo: na atividade da construção da sequência de acontecimentos, através de puzzles com imagens da história do livro *O Dia em que a mata ardeu*, manipularem mentalmente as diferentes formas e peças do puzzle e a explorar como as peças se relacionavam entre si, de modo a conseguirem construir a imagem do puzzle completa.

## **B. Subescala Atividades**

### Item – Natureza/Ciência

Na sala de atividades existem alguns materiais da área das ciências que estão ao dispor das crianças durante as suas atividades livres, no entanto a sala não dispõe de local próprio para poderem explorar esses mesmos materiais. A educadora realiza com as crianças experiências simples com os objetos do dia-a-dia (experiência da flutuação, da dissolução, sobre os estados físicos da água, sobre o ciclo da água, ar, etc.).

No item “Natureza/Ciência”, os indicadores de 3 e três dos indicadores de 5 são assinalados com *Sim* (ou seja, mais de metade), tendo, portanto, este item obtido uma cotação de 4, tal como é visível no quadro em anexo (Anexo I).

A educadora leva as crianças a realizarem pequenas atividades experimentais nas quais ela desempenha um papel ativo, elaborando previsões, estabelecendo pré-conceitos registando as suas opiniões e ideias sobre fenómenos ou características do ambiente e tirando no final as suas próprias conclusões.

Decidimos retomar igualmente os dados obtidos na avaliação do item “Natureza/Ciência”, porque se vão desenvolver competências na Área de Conhecimento do Mundo, utilizando a literatura infantil como recurso pedagógico.

### Item – Sustentabilidade Cultural e Social

Relativamente ao item Sustentabilidade Cultural e Social avaliámos o

primeiro item como excelente, ou seja, com o valor de seis, mais de metade dos indicadores de 5 e 7 são assinalados com *Sim*, tal como é visível no quadro em anexo (Anexo I a). Na maioria das vezes as crianças são incentivadas a falar, a expor as suas próprias ideias sem serem recriminadas, falando na diferença entre seres humanos e quando instigadas pelo adulto também tomam iniciativa de fazer passar essa mensagem à comunidade. São encorajadas a explorarem, tanto na internet como em livros que por “acaso” estejam na sala, sobre diferentes realidades que não sejam as delas. E, ainda a respeitar a diferença já que embora no Jardim-de-infância de momento não haja crianças com NEE, há na instituição/escola.

#### Item – Sustentabilidade Económica

No que diz respeito ao segundo item, verificamos um valor de um (inadequado). Todos os indicadores de 1 e metade de 3 estão assinalados com *Sim* e mais de metade de 5 e todos de 7 com *Não*. Atribuímos este valor porque as crianças não são incentivadas a controlar e a poupar dinheiro, pelo que iremos ter em consideração este item em intervenções futuras para que as crianças compreendam que é um recurso que deve ser gerido com sensatez e, além disso, na instituição raramente se faz relevância às discussões de assuntos económicos que inquietem a comunidade local ou internacional.

#### Item – Sustentabilidade Ambiental

Relativamente ao terceiro nível, avaliámos com o item de quatro, os indicadores de 3 e pelo menos metade de 5 estão assinalados com *Sim*, a educadora chama a atenção das crianças deliberadamente para a necessidade de cuidar do ambiente e, embora não totalmente disponíveis na instituição, existe algum material referente à educação ambiental. Também iremos ter em consideração em intervenções futuras este item para que as crianças compreendam que o Ambiente é um recurso que deve ser protegido e que é necessário divulgar boas práticas em relação ao mesmo.

#### **4. Apresentação do Projeto de Ação: obras selecionadas e atividades realizadas**

O desenvolvimento de um conjunto de atividades diferenciadas, assinaladas genericamente por «animação de leitura» (Bastos, 1999), constitui-se como uma “animação esporádica, embora sistemática, que recorre a técnicas variadas, aliando o livro ao jogo (...) uma atividade coletiva e social, sendo dirigida e “ruidosa”, exigindo algum tipo de mobilidade e de carácter lúdico”. Neste sentido, “o adulto mediador deve ser um entusiasta na leitura” (p.291), realizando um trabalho de exploração organizado e recorrendo a diversas fontes (e.g. animação de informação, animação lúdica, animação responsabilizante, entre outros.), com o fim de aproximar o livro e a leitura da criança. No fundo tentará perscrutar-se todo um manancial de interesses e valores suscetíveis de serem explorados a partir da compreensão “do texto lido até à capacidade de reflexão e expressão, fazendo uma incursão pela música, pela pintura, pela expressão corporal [e vocal], pelo teatro, pelos jogos, já que o exercício destas disciplinas melhora a capacidade cognitiva” (Balajovsky, 2008, p.22).

Sendo a narrativa, como diz Bastos (1999), um género literário mais comum na literatura para crianças e a sua dominância consistir numa “ficção criadora de mundos de fantasia” (p.124), é de todo pertinente o uso/conto e exploração e leitura do conto que nos propusemos encetar nesta prática e elaboração deste trabalho. Assim, para a operacionalização do estudo de caso que se pretende concretizar com o grupo de crianças do Jardim de Infância, serão selecionados alguns livros que de alguma forma abordem esta temática, como por exemplo *O dia em que a mata ardeu*, que apresenta, do nosso ponto de vista, qualidade estética e literária e que pode ser abordado numa perspetiva transversal, englobando as áreas definidas nas OCEPE.

Propomo-nos, para desenvolver este plano de trabalho, escolher livros que considerem as “virtualidades da literatura infantil na promoção da ecoliteracia e na indagação aprofundada e sistemática de obras para crianças e jovens” (Ramos e Ramos, 2013, p.18), apoiando-nos em três critérios fundamentais: em primeiro lugar, o temático, uma vez que, tendo optado por abordar o tema do ambiente numa perspetiva transversal, a partir de obras significativas da Literatura Infantil, estes serão livros que, de entre os vários que existem sobre o tema, nos parecem incidir nos vários aspetos relacionados com o tema; em segundo lugar, a qualidade estético-literária, uma vez

que será intenção facultar o contato das crianças com livros em que o texto verbal e as ilustrações se articulem de forma a desenvolver a educação estética e literária das crianças dos grupos e, por fim, o critério de adequação aos grupos desse mesmo jardim, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

#### 4.1. Os livros selecionados

Em função do nosso objetivo, escolhemos contos de autores mais ao menos contemporâneos, cujo tema central seja o ambiente. Optámos por escolher autores diferentes para, mais uma vez, salientarmos a gradual importância dada a este assunto e simultaneamente oferecermos diversidade narrativa e ilustrativa ao grupo de crianças na expectativa de despertar o interesse e curiosidade pelo livro. Escolhemos os contos: *Há fogo na floresta*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada; *O Dia em que a mata ardeu* e *O Dia em que o Mar Desapareceu*, de José Fanha; *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos; *Valéria e a Vida*, de Sidónio Muralha; *O Ambiente*, de Françoise Rastoin- Faugeron e por último *Popville*, de Joy Sorman.

A escolha destes contos resultou da conjugação de vários fatores: a adequação à idade das crianças, a qualidade dos livros, estando incluídos nas listas do PNL, e o seu potencial para o trabalho que se pretendia desenvolver. Em todas as narrativas há uma relação forte entre a criança e o mundo natural. É incontestável a importância de cada uma destas histórias no modo como contribui para o crescimento pessoal de cada leitor.

Assim, o livro *Há fogo na floresta*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada e com ilustração de Pedro Mendes, traz-nos duas histórias inéditas. É um livro de grande simplicidade discursiva, dividido em diferentes capítulos, mas que podem ser explorados individualmente pois as histórias são compreensíveis nas suas mensagens.

Descreve a história de uma família de coelhos que muda de casa e surge então uma família de humanos que vai fazer um piquenique e no final do dia, quando vai embora e apesar de o pai ter passado o dia a dizer para ter cuidado com o lume, deixa a fogueira acesa o que provoca um incêndio e destrói a floresta. Através desta história vê-se a importância das árvores na vida e bem-estar dos animais e das pessoas. Tem no final do capítulo uma pequena “enciclopédia” sobre a fauna e a flora das florestas

portuguesas transmitindo informação que nos ajuda a defender a nossa floresta, com informações úteis sobre a sua proteção, os cuidados básicos para evitar incêndios e o que fazer para dar o alerta em caso de fogo ou qualquer outro tipo de ameaça.

Ao escolher estes livros, pretendeu-se dar prioridade a autores portugueses, com ilustrações que são atraentes e que vai ao encontro, na sua temática, à realidade que as crianças vivem. Estas duas narrativas, numa perspetiva de Formação Pessoal e no âmbito da Formação Cívica, abordam a temática dos incêndios, procurando sensibilizar os mais novos para este verdadeiro e preocupante flagelo nacional difunde a mensagem implícita no *slogan*: “Portugal sem fogos depende de todos”.

No seguimento deste *slogan* o livro *O dia em que a mata ardeu*, de José Fanha, ilustrado por Maria João Gromicho, é um livro composto por uma narrativa onde estão subjacentes preocupações de educação ecológica e ambiental. Esta narrativa é composta por um texto com qualidade literária que permite, para além da reflexão sobre as questões ecológicas e ambientais, a caracterização do ambiente terrestre – a mata.



Figura 2 - Livro *Há fogo na Floresta*



Figura 3 - Livro *O dia em que a mata ardeu*

Neste livro, ficamos a conhecer a história de um menino – interveniente/personagem principal da história e também o narrador, que sempre que podia ia visitar a mata que ficava perto de sua casa. Mas um dia, uma família de pássaros bisnaus chegou lá e poluiu a mata e fez com que ardesse.

Tem também como seus Amigos especiais o Esquilo Rabo Alçado e família, Veado Venceslau, Coelho Coisa Fofa e 254 filhos, Coruja Miquelina, Ouriço Olegário o Ratinho Zé Manel.

Faz uma descrição do espaço - MATA - que não é de ninguém mas é de todos: “quando me ponho a passear pela minha mata que, como não tem muros à volta, só é minha porque é também de toda a gente...”; a perceção da diversidade da fauna e flora terrestre com “árvores (pinheiros, carvalhos, castanheiros, freixos, nogueiras, azevinhos, amoreiras...”; e ainda flores “urzes, mimosas, margaridas, rosmaninho a alfazema...”; e os pássaros “poupas, tordos, águias, falcões, perdizes, faisões, pintassilgos, toutinegras, rouxinóis, cotovias, melros, pardais...” animais pequenos “aranhas, abelhas, lagartixas, bichos-de-conta, besouros em suma da fauna e flora características desse espaço.

Felizmente, todos os animais da mata conseguem fugir do fogo, mas as árvores e plantas ardem quase completamente porque “essas não têm pernas para fugir”. Mas, um pássaro pequeno chama os bombeiros que chegam a tempo de salvar alguma vegetação. No final, foi possível limpar todo o lixo e as cinzas. E, como a Natureza é muito forte, na primavera seguinte, a Natureza renova-se e todos os animais voltam à mata.

Neste final da história contrasta-se com a que foi antes contada em que tudo ardeu e não será possível haver renovação das árvores que, ao contrário das ervas e outras flores, não conseguem renascer.

A leitura orientada destes livros possibilitou a identificação de algumas atitudes ecológicas, que foram sintetizadas aquando da construção do livro gigante nas nossas atividades diárias, e nos registos das diversas atividades levadas a cabo. Para além disso, desejava-se também refletir com as crianças sobre as características do espaço e, evidentemente, estimular a competência narrativa da criança e a sua compreensão leitora através da exploração de aspetos discursivos e estilísticos que conferem ao texto a sua qualidade literária, detendo-nos particularmente na exploração lexical, exploração de novos vocábulos, jogos de consciência fonológica, exploração linguística e imagética, reflexão morfosintática e abordagem à escrita e nos segundos sentidos existentes em diversas partes do texto. Tudo isto em conversa informal (mas orientada) com as crianças. Foram, para o efeito, realizadas atividades metalinguísticas que vão permitir às crianças refletir sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita.

Ainda possibilitou a realização de atividades no âmbito do Domínio da matemática, nomeadamente: desenvolvimento da noção de numeral ordinal (primeiro,

segundo, terceiro, quarto, etc.) e organização da sequência de acontecimentos das histórias através de puzzles. Para ilustrar o trabalho realizado recorreu-se ao registo gráfico (e fotográfico de alguns resultados) para demonstrar os conhecimentos adquiridos bem como a posição das crianças e a influência das histórias no seu pensamento e forma de agir.

O livro *Valéria e a Vida*, de Sidónio Muralha, com ilustração de Inês de Oliveira, aborda o tema da poluição. Trata-se de um livro de grande qualidade estético-literária, que contém uma narrativa onde são retratadas as consequências da poluição do meio ambiente através da recordação de uma menina chamada Valéria. É uma menina que representa a esperança de um futuro melhor.



Figura 4 - Livro *Valéria e a Vida*

Após a leitura orientada deste livro, foi realizada uma atividade no Domínio das Artes Visuais, designadamente a construção de um cartaz que inclui as perceções que as crianças ficaram depois de ouvir a história e investigar sobre o assunto, onde são expostas atitudes que devemos ter em relação ao mar e o que não devemos fazer nas nossas casas para não poluirmos o ambiente e também o levantamento de espécies em vias de extinção. Foi ainda realizado um folheto com a mensagem ecológica para as crianças levarem para casa para sensibilizar as suas famílias.

O livro *O Ambiente*, além de contar uma história também é um Livro Informativo. Fala de dois irmãos que vão ao campo visitar os avós muitas vezes. O Tiago, a Sofia e um monstinho divertido guiam-nos ao longo duma história cheia de informações documentadas e jogos, levando-nos a descobrir com eles os segredos do ambiente. Faz questões que se inscrevem na área do Conhecimento do Mundo e que geram um conjunto de conteúdos temáticos que permitem, com uma



Figura 5 - Livro *O Ambiente*

gestão bem planificada, articular as aprendizagens das restantes áreas com temas inerentes às diversas dimensões da vida do Homem, enquadrado na Natureza e no

meio social em que se insere esta, “implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e na criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” através de boas práticas que se revelam em reflexos positivos na melhoria da qualidade do ambiente, no presente e no futuro, na defesa e proteção do Ambiente (OCEPE, 2016, p. 85).

Possibilitou o contacto com novos vocábulos que são aliás explicados no próprio álbum.

No final foi feita uma maquete que embora represente um cenário rural levou-nos à exploração de um outro álbum *Popville* e que será mais adiante apresentado.

Já o livro *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, ilustrado por João Nunes, é uma obra literária que aborda o percurso cíclico e vital da água e é explorado através da viagem realizada pela Gotinha de Água e pelas suas irmãs. É o ciclo da água relatado de uma forma poética e didática, um texto estruturado num ritmo melódico que se entrelaça com as imagens acessíveis para um entendimento infantil, deixa respirar o texto verbal – cuja mancha se inscreve e distribui, aliás, de forma



Figura 6 - Livro *A Menina Gotinha de Água*

equilibrada ao longo das páginas, recriando as personagens e a ação e prendendo e incentivando a imaginação das crianças: todo o poema descreve o ciclo da água não com o propósito de reinventar o que é próprio da natureza e da vida, mas sobretudo pela deliberada intenção de falar das nuvens, dos ventos, as marés, dos rios e dos mares “com o encantamento poético de um belíssimo texto que entenece e encanta em cada leitura”, como escreve Serafim Ferreira (1999).

Ao escolher este livro, o nosso objetivo era levar as crianças a desenvolverem uma atitude de cuidado e respeito para com o ambiente, reverem os conhecimentos sobre onde podemos encontrar água, o Ciclo da água, e importância/utilização da água, tentando perceber se estas já conseguiam compreender cada um dos fenómenos da mudança do estado da água que ocorrem em determinadas etapas do ciclo da água. Mas, não menos importante, era também nosso objetivo sensibilizar as crianças para o ritmo e a especificidade do discurso poético, aspeto que julgamos importante para que

a criança desenvolva a sua sensibilidade estética e compreenda as associações lexicais, as semelhanças entre esta narrativa e outras já feitas assim como algumas formas estilísticas (como o uso de metáforas, anáforas, personificações) de uma forma natural e significativa, sem que, para isso, fosse necessário usar metalinguagem específica.

A partir deste livro foi possível realizar uma atividade no Domínio das Artes Visuais, nos Subdomínios do Jogo Dramático/Teatro e da Música, nomeadamente através da construção das personagens principais da história em fantoches e representação.

O livro *O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha, ilustrado por Maria João Gromicho, é um livro que é composto por uma narrativa onde estão implícitas preocupações de educação ecológica e ambiental. Neste livro, podemos ficar a conhecer a história de um menino, personagem principal da história, que todos os anos pelo verão viajava para a sua praia, onde o mar era tão azul que ele ficava feliz “com o coração cheio de azul por todos os lados”, mas um dia uma família de pássaros bisnaus que são muito “maus e burros” e “uns grandes porcalhões” poluiu a praia e fez com que o mar desaparecesse. É então que o menino decide ir à procura de quem pode voltar a fazer “nascer” o mar. E a nuvem que pode muito bem ser aquela da história da menina água “com o ciclo da água pode ir outra vez encher o mar” (C1).

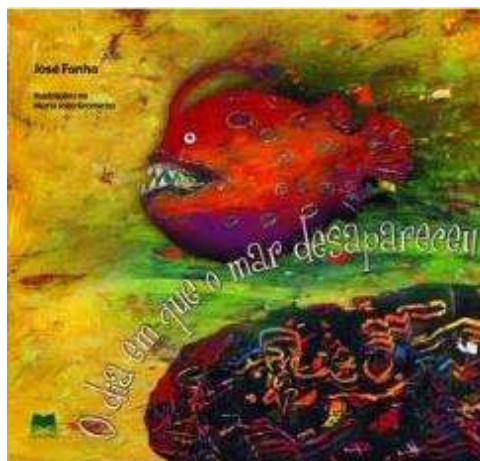


Figura 7 - Livro *O dia em que o mar desapareceu*

Esta narrativa é composta por um texto com qualidade literária onde o léxico, pertencente na sua maioria à área semântica do mar, colabora para um aumento considerável do vocabulário da criança, nesta área específica do conhecimento e permite, para além da reflexão sobre as questões ecológicas e ambientais, a localização geográfica dos mares no globo terrestre (“Há mares que são verdes. Há um mar Vermelho. Mas não é vermelho. É só o nome. Há outro que se chama mar Negro. Também é só o nome...”); a caracterização do ambiente marítimo (“Há mares

sossegadinhos, mares furiosos, mares gelados, mares cheios de peixes, ..., mares que são baixinhos onde podemos andar e andar sem nunca perdermos o pé, mares muito fundos, tão fundos que vão quase até ao fundo da terra...”); a perceção da diversidade da fauna e flora marítima (“Foi assim que lá foram lagostins e lagostões, baleias e caranguejos num vastíssimo cortejo estrelas-do-mar tubarões golfinhos e camarões mais salmões e salmonetes pargos parguinhas parguetes douradas e carapaus ...”).

O nosso objetivo ao escolher este livro foi reconstituir algumas reflexões feitas pelas crianças na terceira sequência pedagógica deste projeto de investigação-ação, nomeadamente na identificação de algumas atitudes ecológicas (que foram sintetizadas aquando da construção do cartaz dos desperdícios de água nas nossas atividades diárias), e na preservação deste recurso fundamental para sobrevivência de todos os seres vivos. Pretendeu-se, também, refletir com as crianças sobre as características do espaço onde se inicia e termina o ciclo da água e, claro, promover a tomada da “(consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica); Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra) e Identificar se uma frase está correta ou incorreta e eventualmente corrigi-la, explicitando as razões dessa correção (Consciência Sintática)”. Promovendo e estimulando também a “Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto” (OCEPE, 2016, pp. 66, 67).

Relativamente ao livro *Popville*, de Joy Sorman, com ilustração de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, é uma “narrativa sobre a evolução de uma paisagem urbanística, desarmante na sua simplicidade, onde sentimos a passagem do tempo página após página” (cf. página da editora: <https://www.bruea.pt/loja/popville/>). Trata-se de um livro pensado e composto pela técnica pop-up, que permite seguir o crescimento de um pequeno lugarejo que se vai transformando numa grande cidade. O livro pode ser lido de duas formas: poderá ser uma história de alguém que vive no campo e decide partir para a cidade, ou o oposto, ou seja, alguém que



Figura 8 - Livro *Popville*

abandona a cidade para se mudar para o campo. Trata-se de um verdadeiro documentário gráfico sobre a construção de uma comunidade.

#### **4.2 Descrição das atividades**

O trabalho desenvolvido realizou-se em parceria com a educadora titular de grupo. Ou seja, as atividades foram sempre planeadas em conjunto, no entanto a prática e o desenvolvimento das diferentes atividades foram sempre da nossa responsabilidade, para se desenvolver este projeto. Como já apontámos, o trabalho que desenvolvemos teve como principal objetivo usar a literatura infantil para sensibilizar as crianças para a construção de uma consciência ambiental no jardim-de-infância, não só sensibilizando-as para a conservação do meio ambiente onde se inserem, mas também perceber que todos poderemos contribuir para que os nossos familiares alterem as suas conceções e encarem a Educação Ambiental como um ato de cidadania e dever cívico/educativo.

Partindo dos objetivos estabelecidos, dos interesses e da faixa etária do grupo, delinearam-se as sete atividades apresentadas nas sequências, correspondendo cada sequência a um livro infantil.

**20 outubro 2017 - Sequência I desenvolvimento da atividade** – Baseada no livro *Há fogo na floresta*, de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada – ilustração de Pedro Mendes (Editorial Caminho)

Com o propósito de sensibilizar e introduzir o tema do projeto de trabalho no Jardim de Infância do Monte, no tempo do acolhimento, mostraram-se os livros trazidos e que foram entre outros os atrás mencionados. Deixamos que os folhassem e conversassem explorando-os ativamente. À medida que os observavam, iam fazendo algumas relações/correspondência termo a termo e descrevendo acontecimentos. Fomos assim conversando em grande grupo até que a C.1 diz: “olha tu viste aquele fogo que deu na televisão? É como neste livro, as pessoas não tiveram cuidado deviam

não ter feito lume! A mãe disse-me que ardeu tudo e eu acho que os carros e as casas também!” “E neste – C.2 - As árvores são importantes!”

As crianças demonstram através destes comentários estar atentas ao que as rodeia e às notícias que se têm ouvido recentemente na televisão sobre a tragédia que vivemos no nosso país: Os incêndios de Pedrogão Grande e de outubro, principalmente este último pela sua “atualidade”.

Tentando perceber os conhecimentos e opiniões prévias que as crianças têm sobre este assunto enquanto componente da Natureza bem como os possíveis cuidados a terem e, de os partilharem em grande grupo, de forma a se proceder a uma ordenação oral dos conteúdos iniciou-se então a conversa. Assim sendo, as discussões iniciais, de âmbito mais geral, relacionaram-se com a Natureza mais especificamente a Floresta (o que é, o que faz parte dela, etc.). Assim iniciou-se pela leitura da história ao mesmo tempo que se ia refletindo acerca do que era contado e escutado. No final da leitura da história, surge a reflexão acerca da importância do que foi escutado:

Educadora: - então que aconteceu na história?

C1: foi uma família de coelhos morar para outra casa.

C2: e depois foram uns humanos brincar para lá

C3: esqueceram-se e deixaram o lume a arder.

C1: Não, pensaram que se tinha apagado.

C4: pois e depois quando veio vento tornou a arder.

C5: Foi por ali fora e as árvores começaram todas a arder.

C6: até a casa dos coelhinhos.

C2: E devia estar muito calor, não é?

Educadora: Se calhar estava. Então se ardeu tudo como ficou a natureza?

C7: Queimado.

Educadora: Sim e que mais?

C3: Tiveram de ir-se embora todos porque já não havia mais árvores nem nada para se esconderem.

Educadora: E se já não havia árvores e ficou tudo queimado e não se podiam esconder também podiam lá viver? Como ficou a natureza?

C9: Acho que não. Ficou assim tudo queimado, preto e sujo.

Educadora: Há bocado a C2 estava a dizer que - As árvores são importantes. Porque é que as árvores são importantes para nós?

C1: - “Porque elas nos dão ar. Sem elas nós morremos. Nós não conseguimos viver se não respirarmos.”

Educadora: - Muito bem. Pois é, e que nos dão mais?

C2: - “Maçãs...”

Educadora: - “Só maçãs? E que mais?”

C3: - “Ora e as laranjas e as bananas e as peras que comemos ontem! Dah!”

Educadora: - “Então e a isso que estás a dizer chamamos o quê?”

C1: - “Fruta, como do Heróis da fruta.

Educadora: - “Então as árvores dão fruta e que mais?”

C4: - “Casa para os pássaros”

C1: - “As árvores também são importantes porque são nossas amigas”

Educadora: - “Pois é são nossas amigas, dão fruta, servem para fazer os ninhos dos passarinhos e...”?

C1: “dão sombra para podermos brincar...”

C2: “oxigénio”

C6: Ah... e ainda há mais coisas pode ser lenha para a fogueira, foi o que foram buscar os meninos.

Educadora: - “Sim. Continuando, ainda nos dão mais coisas...”

A conversa foi continuando, levando as crianças a observar, por exemplo, os móveis da sala e deduzir que também há a madeira que faz os móveis. Que também se faz papel, etc.

Foi através desta conversa que se conseguiu uma forma de as crianças organizarem e planearem o seu trabalho, definindo as diferentes fases que iriam atravessar. Assim, mais tarde puderam referir aprendizagens e experiências que viveram no Jardim de Infância em momentos anteriores, e prever atividades a realizar. A promoção da expressão oral e da socialização das crianças foi uma constante, de forma que as crianças “responderam às suas questões e satisfizeram a sua curiosidade” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 36), a sua capacidade expositiva-argumentativa, a recuperação e organização de conhecimentos prévios sobre o tema e a aquisição de vocabulário.

Na verdade, este diálogo permitiu às crianças exporem oralmente os seus conhecimentos sobre as características das árvores, tipos e espécies de árvores, e simultaneamente opinarem sobre as atitudes ecológicas que favorecem a preservação das árvores.

Num momento posterior, no âmbito do projeto *Lanches saudáveis e fruta escolar* surgiu outra ideia a de semear as sementes da fruta que estamos hoje a comer e depois o registo individual do que foi relatado pelas crianças, procedendo-se assim ao registo fotográfico da atividade, ao desenho e escrita. As crianças sentaram-se nas mesas de trabalho e cada uma desenhou uma ou mais funções da importância das Árvores.



Figura 9 - Seleção das sementes de fruta - laranja



Figura 10 - Semear

Este diálogo contribuiu para a exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo escutar e valorizar o contributo de cada criança, promovendo algumas aprendizagens previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente: Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação e Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação produção e funcionalidade (OCEPE, 2016). Os registos elaborados pelas crianças em grande grupo e individualmente, são o reflexo dessas aprendizagens.





Figura 12 - Registo da criança de um Incêndio

Educadora: - Sim? E estava a arder muito?

C6 – Não, era só um bocadinho, mas depois acho que vieram os bombeiros.

Tem estado cá um calor. Foi o que elas disseram.

Educadora: - Quem?

C6 – A tia São e a mãe e outra mulher.

Educadora: - Pois é, nem parece outono. E se guardasses para nos mostrar a todos depois? (Nota de campo 27 outubro, 2017)

Para realizar esta atividade fizemos a análise dos diálogos e das atividades realizadas antes, a 20 e 24 de outubro, em que abordámos as características das árvores, tipos e espécies de árvores, etc. Após essa reflexão foi contada a história *O Dia em que a mata ardeu* e, assim, demos continuidade à anterior questionando onde e como se chama o local onde encontramos muitas árvores ou mesmo a tipologia das árvores que estão mais perto de nós:

Educadora: E onde há mais árvores?

C7: Lá fora.

Educadora: Pois lá fora! E quais são as árvores que estão lá fora? Como se chamam?

Surgiu então outra questão que nos levou ao desenvolvimento da atividade – **As árvores que conhecemos (na nossa aldeia)**

C5: Acho que temos de procurar.

Educadora: - Procurar. E onde vamos procurar?

C1: Olha... ali (aponta para os livros da biblioteca da sala)

C3: Achas? Eu nunca vi!

C1 e 2: É verdade não tem lá!

Educadora: - Ora vamos lá puxar essa cabecinha. Onde se pode mais procurar?

C1: No computador?

C4: Ou naqueles livros que trazes?

C5: Na escola grande? A professora Linda traz da biblioteca.

Educadora: - Ou então, também podemos para ser mais rápido, fazer como diz criança 1 e ir ao... (sendo interrompida)

Algumas crianças ao mesmo tempo: - Computador.

Educadora: - Bem, então vamos lá a organizarmo-nos. Quem vai ao computador? E o que vamos procurar?

C7: As árvores, que estão lá fora mais outras.

Educadora: Muito bem vamos lá então. Que árvores conhecemos na nossa aldeia?

C10: Olha aquela ali (aponta lá para fora) aquela é bem grande chama-se pinheiro, não é?

C12: E também tem aquela que cheira um cheiro e tem sempre folhas. Abana muito. (Nota de Campo, 27 de outubro de 2017)

Assim fomos conversando e procurando acerca das características das árvores e descobrimos que:

Algumas árvores que conhecemos e há na nossa aldeia são - o castanheiro; o pinheiro (bravo); o carvalho; o eucalipto; há mais pinheiros e eucaliptos do que castanheiros (só vimos 2), também há alguns carvalhos.

Na análise das várias conclusões que fomos aferindo vimos que em frente à nossa escola há um monte que é também o nome da escola - Escola de Monte – o monte também pode ser uma Floresta e uma floresta é um conjunto de árvores. E uma Floresta é muito mais do que um conjunto de árvores porque também há lá animais e outras plantas sem ser só árvores, Arvoredo – conjunto de árvores, Eucaliptal – conjunto de eucaliptos (mas é um bocadinho difícil de dizer para alguns), Mata – conjunto de árvores (que é o mesmo que arvoredo e floresta e monte), Pomar – conjunto de árvores de frutos, um Souto é um conjunto de castanheiros, um Pinhal um

conjunto de pinheiros, um Carvalhal é um conjunto de carvalhos....

Também aprendemos que as árvores são importantes e desenhámos o que elas nos podem dar entre outras coisas e fizemos uma árvore genealógica da nossa família e também a dos colegas da sala e o panfleto para os nossos pais respeitarem um pouco mais as árvores e não deitarem o cigarro pela janela do carro... (Nota de Campo, 3 de novembro de 2017).

C2. – Deitar cigarros fora da janela do carro? - ai ai, isso não!



Figura 13 - Árvore genealógica da criança



Figura 14 - Árvore genealógica do grupo

**Sequência III desenvolvimento da atividade** – Baseada no livro *Valéria e a Vida* de Sidónio Muralha – ilustração de Inês de Oliveira – Gailivro

Embora a exploração desta história estivesse prevista, não se iniciou pela planificação que era centrada no adulto mas sim pela iniciativa da criança, numa perspetiva de escuta da sua voz, visto seguir-se um modelo pedagógico baseado no *High Scope* e no MEM (Movimento Escola Moderna), promovendo o desenvolvimento das potencialidades da criança, com meios de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria, mediadas pelo educador, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, onde se efetiva um trabalho de equipa entre docentes e crianças numa perspetiva de participação democrática, respeito pela sua autonomia e capacidade de organização e planeamento já que a motivação para a

aprendizagem se apoia na importância das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do educador, colaborando as mesmas com o educador para a construção do seu dia-a-dia.

Assim, quando chegámos ao jardim-de-infância algumas crianças do grupo já estavam sentadas à volta dos livros:

- Professora, porque é que o passarinho está em cima da vaca?

- As vacas também não seguram coisas assim na boca” - refere também a C.11 de 5 anos.

- Acho que a vaca é amiga do passarinho por isso é que estão juntos o que achas? C.1

- Ora vamos lá ver esse livro! - Acrescentamos. Riem. (Nota de Campo, 3 de novembro de 2017)

Estamos a conversar sobre como é o meio ambiente onde as crianças vivem. Reúnem-se em grande grupo (...).

- Ao pé da minha casa há um rio que tem muito lixo e à volta tem árvores – diz a C. 9 (5 anos). E tem um parque também, as pessoas vão para lá comer e deitam os restos para o chão.

- No campo onde eu costumo ir com a minha avó há papoilas, malmequeres e plantas que cheiram um bocado bem-diz o C10 (4 anos).

- À beira da minha avó tem uma fábrica que deita coisas cá para fora e depois a água vai pela estrada e não cheira nada bem, vai pela estrada fora - diz a C3 (5 anos).

Eu também conheço um rio que tem à beira uma fábrica que deita água vermelha que vai para lá e a água fica toda suja – refere o C1 (5 anos). O pai diz que já não tem lá nada.

- Olha professora posso ler esta história? – Perguntou a C4 (5 anos).

-Claro! Ora vamos lá ouvir- respondi.

A C4 começa a “ler” a história fazendo uma leitura das imagens que vão aparecendo, a história que surge nada tem a ver com a história que está narrada no livro. No entanto a posição do adulto não é a de limitar a criança na sua criatividade pelo que incentiva essa forma de a criança se envolver e demonstrar a sua capacidade criativa.

No final deste conto questiona-se - E agora querem que conte eu a história?

Leu-se a história “verdadeira” e daqui surgiu o registo e a reflexão das crianças do grupo sobre o que é a poluição e algumas conceções sobre o Ambiente e cuidados a ter em casa o que nos leva à seguinte história e à água.

Após a leitura surge inevitavelmente a exploração da história e respetiva reflexão:



Figura 15 - Criança a Ler a história

Educadora: - “Gostaram do livro?”

As crianças responderam afirmativamente.

Educadora: - “E então será que é importante não deitar lixo para o chão? Porquê?”

C4: - “pois, não devemos deitar papeis e plásticos, porque assim estamos sempre a sujar tudo e depois fica feio e a cheirar mal”.

Educadora: - “acham que a Valéria fez bem ao mandar as cartas a todos os meninos?”

C3: - “Sim, porque ela assim lembrou a todos que era preciso fazer coisas boas e não deitar coisas fora sem mais nem menos.”

C1: - “nem deitar nas bancas para não ir para o rio”

C5: - E as fábricas também não devem deitar coisas para fora que também vão para o rio e suja a água.”

C 2: Deve-se por o lixo no balde e os papéis devem ser no contentor azul.

C1: E as pessoas devem limpar as florestas para não haver fogos.

Entretanto a C6 levantou-se e disse: - Não sei para que está acesa, (desliga a luz) vê-se bem. É preciso poupar. (Nota de campo, 3 – novembro)



Figura 16 - O Ambiente é de todos - Maquete

**Sequência IV desenvolvimento da atividade** – Baseada no livro *O Ambiente* de Françoise Rastoin - Faugeron, ilustração de Benjamin Chaud; Porto Editora

Com o propósito de apoiar o desenvolvimento sustentável e sensibilizar sobre o consumo exagerado através da EA, e coleta seletiva de resíduos aplicando a política dos 3 Rs, - Reduzir, Reaproveitar e Reciclar, contando inclusive com a participação dos pais, para a quarta atividade escolhemos a importância da reciclagem. Esta escolha incidiu sobre as dificuldades manifestadas, por algumas crianças do grupo, na seleção do ecoponto correto quando da arrumação da sala. É de referir que na sala ainda não estavam presentes os referidos recipientes - caixotes: os plásticos/metais, vidro, pilhão e papel/cartão.

O livro usado faz referência a vários temas incluindo o Ambiente e a Biodiversidade.

Educadora – O que é o ambiente?

C2: “ambiente é um “lugar” são as florestas, os montes, os rios, os animais, e tudo que está na natureza”

C1: “Tudo que está aqui, à nossa volta, árvores, plantas e os animais”

C6: “ambiente é não deitar lixo no chão e não fazer mal aos passarinhos”

C9: “Não fazer lume e deitar cigarros para o chão e são muitas coisas”

Educadora – Que coisas fazem parte do Ambiente?

C3: “Os brinquedos, e os animais e as árvores e os meninos e pais e mães”

C8: “e as professoras”

C2: “e as casas e os carros”

C11: “e...(pensa) também as...os supermercados, eu fui ao Shopping”

C12: “e as fábricas onde as mães trabalham”

C3: “são as flores, ar puro e as joaninhas”

C4: “as árvores, os animais e os pássaros”.

C6: “mas também há coisas feias”

Educadora – Pois é, às vezes também há. O ambiente será importante? Porquê?

“É porque é onde nós brincamos e no quintal também”

“e também é porque as árvores servem para os animais fazerem as casas e também para o oxigénio”

Educadora – E nós também fazemos parte do ambiente?

“sim...também tem algum ladrão em casa. Nós fomos à praia e quando viemos já lá tinha estado um”

“não sei, é só as árvores e a relva”

“sim porque é onde moramos”

“sim porque eu gosto de brincar e pendurar na árvore e comer as frutas dela”.

“e também não podemos viver sem o ar e a água”

“e não devemos deitar lixo para o chão”

Educadora – Pois e então o que devemos fazer para além de não deitar lixo para o chão?

“devemos então assim não misturar o lixo todo”

“pois é, separar e levar para o ecoponto”

“Os papeis vão para o azul”

“e para o pequenino vão as pilhas”

Educadora – Pequenino? Qual?

“Aquele que está de lado dos grandes, acho que é vermelho”

Educadora – Ah, sim o vermelho e para os outros o que vai?

“olha vê bem cabecinha de vento então não sabes”

Educadora – eu não! Diz lá!

“o amarelo põe-se os plásticos e no verde as garrafas de cerveja e os frascos”

Educadora – E só pomos as garrafas de cerveja e os frascos?

“não é as garrafas todas e o vidro”

Educadora – Ah! E tenho lá em casa uns copos partidos de vidro vou trazer.

“és mesmo tontinha não ouviste a outra senhora? Estavas na conversa?

Educadora – eu? Não estava a olhar para a C1 e a C3, o que disse ela?

“olha disse que é só os frascos e os vidros as luzes e as janelas e os copos não são”

Educadora – ah bom e então agora como vai ser? Onde tenho de os colocar?

“sei lá, acho que devias ter perguntado...”

Continuando na exploração, foi elaborado o cartaz em pequeno grupo. Uma vez que as crianças estão motivadas para a separação do lixo (tema que tem vindo a ser tratado no J.I.), achamos oportuno aproveitar a situação e visitar um local onde existiam os ecopontos. Pudemos assim conversar, trocar opiniões, ouvir as crianças e reforçar conceitos que à partida já estavam interiorizados.

Com todo este entusiasmo, “partimos” para a elaboração dos ecopontos no Jardim de Infância com caixotes em cartão pintados com as respetivas cores.

Fizeram também colagem procurando em panfletos diferentes materiais que devem ser colocados nos respectivos ecopontos.



Figura 17 - Separar o lixo - os ecopontos

Nota-se que esta atividade foi ao encontro dos interesses das crianças, conversam sobre o que serve ou não para reciclar, como separar e aproveitar materiais (até trazem de casa) para colocar no ecoponto (Nota de campo, 10 a17 – novembro).

Entretanto, e dando sequência ao tema do ambiente, foram feitas algumas experiências e uma delas foi, no dizer de uma criança do grupo, “muito importante porque estamos mesmo a ver que a água é mesmo importante e não deve ser suja nem poluída”.



Figura 18 - Construção de Ecopontos

Contando com a presença da engenheira do Ambiente da RESINORTE, também fomos sensibilizados para a temática da reciclagem: como e o que fazer para protegermos o meio que nos rodeia, acionar a participação da família nas atividades do jardim-de-infância e desenvolver a consciência ecológica. Mas isso era uma coisa que já nós estávamos a fazer. Por isso mesmo, foi um reconhecimento dos fatores que prejudicam o meio ambiente (Poluição, Incêndios, Desflorestação) e quais as estratégias para evitar estas situações. Que devemos fazer em caso de incêndio, como reflorestar e como preservar as maravilhas da natureza. Como ajudar a Natureza (Separar os lixos, Reciclar, Poupar Água, Poupar Energia), Cuidar dos animais e Plantas e como fazer em cada um deles. A reciclagem e a importância que esta ação representa para termos o ambiente saudável e limpo. O que são e para que servem os ecopontos. Como identificar e separar os diferentes resíduos. Como fazer para poupar a água e a energia nas nossas casas. (Notas de campo, 24 – novembro).



Figura 19 - visita Resinorte



Figura 20 - O Capuchinho vermelho e a reciclagem

Depois desta visita passou algum tempo que nos dedicamos a outras coisas para preparar o Natal e a festa de Natal mas ainda tivemos tempo para ir espreitar o site desta Instituição (<http://www.resinorte.pt/>) e ver alguns vídeos mas, como eram todos muito “grandes e nada como O Capuchinho Vermelho” C.7 procuramos outros na Internet sobre esta temática. E ...“giro... era irmos lá ver porque tem coisas muito lindas” C.9.

As crianças gostaram de andar a espreitar a página e as coisas muito lindas a que se referem são as imagens. Também ficaram muito curiosas por saber que das latas de sumo ao reciclá-las se fazem muitas coisas novas e uma e especial que todas gostam que é as bicicletas. Perante estas deduções e pesquisas das crianças fomos conversando sobre a possibilidade de organizar uma visita ao EcoCentro.

Entretanto, fomos avançando para o conto de uma outra história e já que estávamos a conversar sobre como poupar água continuámos a abordar a importância da Água para a vida, porque todos temos o dever de contribuir para a conservação da água:

- não há vida sem água; a água é um bem precioso indispensável a todas as atividades humanas;
- alterar a qualidade da água é prejudicar a vida do homem e dos outros seres vivos;
- a água é um património de todos e todos devemos reconhecer o seu valor; cada um de nós tem o dever de a economizar e de a utilizar com cuidado.

adaptado de Carta Europeia da Água, 1968

**Sequência V** – Baseada no livro *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos

Nesta sequência, foi explorado o livro *A Menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos, porque é um livro infantil que retrata a temática do ciclo da água, mas através do texto poético. Depois de ser contada esta história, foi também explorada através das questões colocadas oralmente, estratégia usada sempre para se poder avaliar os conteúdos adquiridos com a história e desenvolver e estimular a linguagem correta, aquisição de novos vocábulos e a desinibição do seu “eu” de forma positiva e saudável.

Educadora: - “A menina Gotinha de Água onde vivia?”

C1: - “No Mar.”

Educadora: - “Mas um dia veio o sol... E o que é que aconteceu à Gotinha de Água?”

C2: Mas também andou debaixo da terra e depois no rio e só depois foi para o Mar (...)

C6: - “Subiu, subiu no ar até à nuvem e depois caiu.”

C7: - “Foi outra vez para o rio grande”

Educadora: - “E depois o que aconteceu?”

C2: “Juntaram-se todas e fizeram a barragem”

Educadora: - “E produziu-se o quê?”

C4: - “A eletricidade.”

Educadora: - “O que é que aconteceu à água?”

C3: - “Correu, correu nos rios até chegar ao mar outra vez.”

Educadora: - “E onde podemos nós encontrar água?”

C10: - “No mar”

C7: - “No rio”

C5: - “No poço”

C3: - “No tanque da fonte”

C1: - “Na torneira”

Educadora: - “Na torneira! E como vem para a torneira?”

C7: - Humm... Não sei...

C5: - “Vem do poço”

C2: - “Acho que também vem do depósito”

Educadora: - “Qual depósito?”

C2: - “A minha mãe tem um e a água vai de lá!”

Educadora: - “E como chega ao depósito?”

C2: - Não sei, tens de perguntar-lhe!”



Figura 21 -  
Experiências com água -  
volume



Figura 22 - Experiências com água - forma



Figura 23 - Experiências  
com água - flutua/não flutua

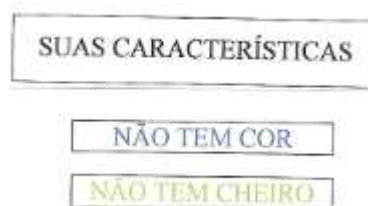


Figura 24 - Características da  
água

Foram assim identificados os locais onde podemos encontrar a água e foram dadas várias sugestões, as que constavam na história e mais algumas, todo o seu percurso, e estes foram representados através de trabalhos diversos (desenho, ilustração, identificação do momento e da visualização de outras situações). Depois, nos diferentes momentos distinguimos as características físicas da água, seus estados físicos (líquido, sólido, gasoso), o ciclo da água, a água potável da poluída, e onde encontrar em maior abundância cada uma delas. Também aprendemos a conhecer as suas características e através de diversas recolhas de água analisámos, identificámos e diferenciámos a água potável da poluída. Explorámos ainda este líquido e fizemos várias experiências para verificar o que flutua / não flutua, Dissolventes e não dissolventes, Miscíveis e não miscíveis, os estados físicos da água, etc.

Para validarmos o percurso da Gotinha de Água e os diferentes fenómenos da natureza, verificámos que devido às diferenças da temperatura da atmosfera podemos ter chuva, granizo, neve ou geada, esta última se as alterações forem ao nível do solo. Continuámos as nossas experiências e para a Evaporação utilizámos uma panela que colocámos ao lume com água e deixamos ferver. Colocámos uma tampa de vidro sobre o vapor da panela, e verificámos que em contacto com o frio do vidro e com a humidade do vapor, toda a tampa ficou baça formando pequenas gotas de água que deslizavam se juntavam e caíam. Depois, para observar esta humidade colocámos também uma folha de papel sobre o vapor e verificamos que esta folha ficava molhada. Para finalizar estas experiências sobre os estados físicos da água ainda pegamos num saco com água (imaginando a nuvem) e colocamos sobre o vapor da panela. Este deu origem a pequenas gotas que caíam do saco dando a sensação da chuva.



Figura 25 - a, b, c - Experiências com água – Condensação

Com o decorrer do projeto ainda aprendemos algumas lengalengas, e uma música que nos acompanhou quase sempre. Esta canção “A Gotinha de Água” fala-nos

do ciclo da água.

A Gotinha de Água	Todas as gotinhas
A gotinha de água	Subiu, subiu
Caiu, caiu	Na branquinha nuvem
Na terra molhada	Se transformou
Sorriu, sorriu	A gotinha de água
Veio o Sol brilhante	Tremendo de frio
Se transformou	Tropeçou na nuvem
E a gotinha de água	E a chuva
Evaporou	Caiu, caiu
Evaporou	Caiu, caiu
Evaporou	Caiu, caiu!

Quadro 1- As Gotinhas d'água – (Coro Infantil do Externato de Champagnat,22/03/2018).<sup>4</sup>

Para iniciar a exploração do livro, no momento de pré-leitura, apresentou-se às crianças um exemplar deste álbum no qual as crianças identificaram elementos gráficos presentes na capa (personagem principal da história), o título do livro, o nome do autor e o do ilustrador.

Após a exploração do excerto, fizemos em conjunto um resumo oral sobre este texto, assim como de tudo o que já tinha sido falado, recordando atividades realizadas anteriormente.

Nesta altura, achamos relevante perguntar às crianças se gostaram deste livro, já que o tipo de texto é explorado menos vezes do que o texto narrativo – o texto poético – pergunta à qual as crianças responderam afirmativamente.

A partir da exploração do texto, propusemos uma atividade do Domínio da Educação Artística nos Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

e Artes Visuais, que teve início com a preparação das personagens e



Figura 26 - Teatro - Menina Gotinha de água

<sup>4</sup> <http://snirh.apambiente.pt/junior/?menu=1.7&item=mp3>

cenário da história, a “Gotinha de Água”, sendo esta preparada pelas crianças sob a orientação do adulto e elaboração do cartaz representativo do Ciclo da água.

Esta sequência pedagógica, desenvolvida em torno do livro *A Menina Gotinha de Água*, serviu para consolidar alguns conhecimentos que as crianças possuíam acerca do ciclo da água, revendo alguns conceitos básicos deste ciclo, nomeadamente os fenómenos naturais, como a evaporação, condensação e precipitação, sendo estes retratados, neste texto poético, através da viagem da Gotinha de Água.



Figura 27 - Ciclo da água - cartaz

E como os homens poluíam tudo, para comprovar que podemos mesmo fazer mal também fizemos ainda mais uma experiência para o estudo sobre a influência dos poluentes misturados com água e concluímos que são prejudiciais aos seres vivos e a todo o ambiente em geral. Foi confirmado que manter a água limpa ajuda os seres vivos e que esta é muito importante para todos.

Para isso, usámos vários líquidos para regar várias plantas e só uma é que era regada com água sem aditivo a ver no que dava e o resultado está à vista:

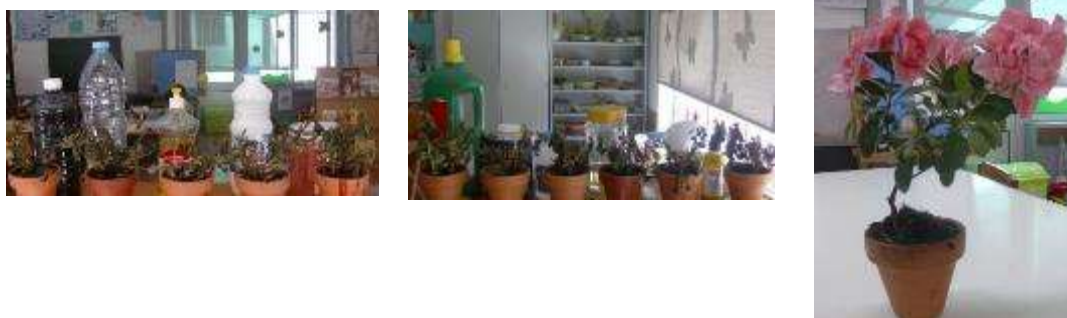


Figura 28 - Influência dos produtos nas plantas

### Sequência VI – Baseada no livro *O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha

*O dia em que o mar desapareceu*, de José Fanha, apela à construção de uma consciência ambiental, às preocupações de educação ecológica e ambiental, contando o que aconteceu ao mar azul quando um grupo de “pessoas” sujaram a praia e o mar e fizeram com que o mar ficasse triste e desaparecesse.

Surgiu a propósito da terceira fase do PCG “CRESCER RESPONSÁVEL”, “Eu sou capaz”, que está relacionada com o Meio Ambiente, onde se vai explorar a importância de preservar o nosso planeta. Será indispensável que cada criança identifique a importância da preservação da natureza (plantação de novas espécies), o que fazer e como evitar a sua destruição (fogos e cortes indevidos) e no que ao meio ambiente, respeita à não poluição das praias/do mar, para que o ciclo da água ocorra.

Começámos por mostrar o livro e analisar a informação da capa/contracapa. Sobre o que será esta história? As crianças falaram então sobre as ilustrações da capa, o título e identificaram o nome do autor e o da ilustradora. Nesta fase de pré-leitura, as crianças identificaram imediatamente o elemento peixe e disseram também que só podia ser sobre o Mar que é onde vivem os peixes. Ao que se foi perguntando: “Quantas sílabas tem a palavra mar?” (Nota de campo, 18 de maio de 2018).

Após esta conversa inicial com as crianças, principiou-se a leitura da história, analisando oralmente, com as crianças, as ilustrações e o texto presente em cada uma das páginas, auxiliando a compreensão dos acontecimentos, temas ou ideias-chave. As crianças foram acompanhando a leitura da história com muita atenção, uma vez que se trata de uma narrativa, pondo questões sobre alguns seres vivos marinhos, sobretudo corais, anémonas e búzios e os cavalos-marinhos, que foram identificados nas

ilustrações, num diálogo muito interessante que enriqueceu o grande grupo em termos de aprendizagens lexicais e que foram ainda reforçadas com o visionamento de ilustrações e informações de outros livros.

No final da leitura, realizámos uma reflexão oral em grande grupo, onde refletimos sobre a importância da preservação da natureza, nomeadamente a praia e o mar como estar em segurança na praia e aprendemos a identificar as três cores da bandeira e o que representa cada cor.

Esta etapa da leitura teve como objetivo: simplificar a organização, a análise e a síntese de ideias, facultando a partilha e a construção de significados entre todos os elementos do grupo. A leitura em voz alta deste livro lembrou alguns cuidados que devemos ter na preservação do meio ambiente, uma vez

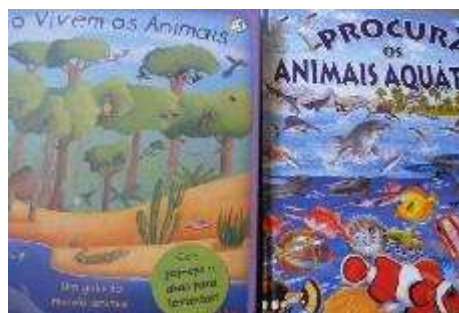


Figura 29 - Enciclopédias

que dependemos dele para sobreviver, cuidados esses que têm sido explorados desde o início deste trabalho de investigação, nomeadamente nas atividades apresentadas na primeira sequência pedagógica e que levaram ainda ao reforço dos saberes ficando registados pelas crianças e que responderam a algumas questões da teia de conhecimentos que ainda estavam por responder, como “o que fazer para poupar água? Ou para onde vai a água dos esgotos?”, “Por onde passa a água até chegar aos canos? e “Como se limpa a água?”. Após uma breve conversa sobre o que eram os esgotos, os canos e por onde passava a água fomos ver no jardim-de-infância, o trajeto da água no interior e no exterior (canalização, caleiros, tampas de saneamento e redes de esgotos) e deixamos o recado de respeito pelo mar, pelos rios que é para onde vão primeiro as águas das nossas casas e pela vida marítima assim como as condutas que devemos ter nas nossas casas.



Figura 30 - O que fazer para poupar água



Figura 31 - O que as mães não devem fazer



Figura 32 - As fábricas também podem ajudar a proteger o Ambiente



Figura 33 - Os barcos não devem derramar petróleo no mar



Figura 34 - Os barcos não devem poluir o Mar



Figura 35 - Como devem os pescadores pescar



Figura 36 - Não devemos pescar peixinhos pequenos

Importa-nos ainda, no final das várias explorações pedagógicas que têm vindo a ser encetadas, analisar os comportamentos, reações, expressões que as crianças manifestam. Considera-se também importante verificar se as crianças vão compreendendo as histórias apresentadas. E para finalizar estas sequências de exploração literária fomos ver um livro “fascinante”.



Figura 37 - Cartaz - selecionar os lixos para o Mar não poluir!



Figura 38 - Experiência - Como limpar a água



Figura 39 - Espécies em vias de extinção

**Sequência VII – desenvolvimento da atividade** – Baseada no livro *Popville*, de Carme Anouck Boisrobert e Louis Rigaud .Bruáa.

Numa primeira abordagem ao livro, verificamos que o livro não tem história. Só imagens que estão em pop-up, a três dimensões. As crianças tiveram uma reação muito positiva face ao livro, assim como os adultos que estão na escola (Diário de bordo, 18/05/18).

O momento de leitura das histórias ou outras formas de escrita era (sempre que planeado) feito em grande grupo e – geralmente - as crianças ficavam sentadas no tapete no chão, ou sentadas à volta da mesa. Este era um momento muito relaxante para o grupo onde se conseguia captar a atenção das crianças que se envolviam com determinação no que era contado.

Os comentários que vão fazendo perante o que vão observando são os seguintes:

Olha tem uma igreja (Cr1). E árvores (cr2). Relva (cr3.) Tem uma estrada (cr4) Olha aqui deve ser o WC da igreja (cr5) e também a sala da catequese cr6). Um carro na estrada (cr7). E a sala da catequese é branca (cr8).

Face à exploração do livro foi colocada a seguinte questão: *Gostavas de viver aqui? Ou não!?Porquê?*

As respostas obtidas foram várias:

“Gostava. Porque tem árvores e relva. Brincava lá com os amigos. Ao pega-pega. Jogava futebol e ao esconde-esconde. Fazia brincadeiras engraçadas. Parece em Vizela. No parque.”

“Sim gostava mesmo. Tinha a igreja. Eu gostava de ir lá à missa. Depois brincava fora da igreja à apanhada. Também podia brincar com as máquinas. Andar de bicicleta porque não tem muitos carros.”

“Sim. Porque podia brincar à bola e com os brinquedos. Andar de bicicleta”.

“Sim. Porque tem relva. Podia andar de bicicleta. Jogar às escondidas, jogar à bola e à apanhada”

“E também podias jogar à tesoura. Eu também gostava porque tem árvores”

“Sim. Porque podia subir às árvores, sentava-me num pau grosso a ver a vista mais longe e a casa das avós. Levava brinquedos pequeninos. Depois andava de bicicleta ia ver a igreja lá por dentro”.

“Fazia uma escada de madeira. Saltava de alto e aterrava na relva. Pelo caminho ainda andava de trotinete”

“Sim. Porque brincava às bruxas. Brincava com a Cr 6 às corridas. Às princesas e andava de bicicleta.”

“Sim. Porque jogava futebol com o Rafael. Andava de moto 4 e brincava com o dinossauro”.

“Sim. Porque dava para andar de skate. Dava para subir às árvores e ver a minha casa de longe. E ainda dava para jogar futebol com os meus amigos (cr7 e o cr9). E andava de trotinete e de bicicleta.”

“Sim porque andava de trotinete. Podia andar de bicicleta com o cr7 e o cr8. E com os outros de skate. Também dava para jogar às escondidas e à cabra cega.”

“Sim. Porque tem árvores. Podia subir e saltar para o chão. Brincava com os legos e jogava às escondidas atrás das árvores.”

“Sim. Porque jogava à apanhada, às princesas e às escondidas.”

“Sim. Porque subia às árvores. Brincava à apanhada, às escondidas e às princesas com a cr2.”

“Sim porque é muito colorido. É mágico. Brincava com a (cr1 e a cr5) às escondidas, princesas. Brincava à bicicleta com ela”.

“Sim. Porque podia subir às árvores para saltar para o chão. Jogar ao elefante colorido. Podia correr.”

“Sim. Porque podia também subir às árvores. Jogar às escondidas, à apanhada e andar de trotinete”.

“Sim. Porque subia às árvores com brinquedos pequenos no bolso. Andava de bicicleta e depois de skate e trotinete. Brincava com a cr2 e os brinquedos do bolso”.

No entanto, avançando na história, as crianças também apontam aspetos negativos para não gostarem de aí viverem:

“Não gostava deste sítio porque não podia fazer nada. Só fazer desenhos. Ficava cansado. Brincava com os brinquedos dentro do quarto e com os carros pequeninos”.

“Não porque tem casas, hotéis e carros. Não podia fazer nada. Ficava só a dormir com a mãe. Brincava dentro de casa.”

“Olha também nas estradas, começa a haver muitas casas e as estradas têm carros que são muito perigosos”.

“Não fazia nada. Só podia dormir. Brincava sempre dentro de casa com as bonecas no quarto. Tinha de estar em cima da cama.”

“Porque tem apartamentos, e candeeiros. Não podia brincar cá fora. Tinha de estar o dia todo dentro de casa a brincar com as bonecas. Podia brincar no sofá com puzzles”.

“Não se podia morar muito lá! Porque tem muitos carros, estradas e tinha de estar sempre dentro de casa a ver televisão.”

“Não. Porque tem muitos carros e candeeiros não podia brincar lá fora porque era uma grande cidade. Tem muitos carros que são perigosos e podia morrer atropelada. Só ia poder estar dentro de casa a brincar com as bonecas e sempre sozinha”.

“Não gostaria muito. Porque tem muitos carros e casas. Tinha de estar sempre em casa.

Só podia fazer desenhos.”

“Não porque quando cresceu ficou com muitas estradas e carros. Muitas casas, linhas de comboio e fábricas a deitar muito fumo. Estava sempre dentro de casa. Sentado no puf...(pausa) a ver televisão.”

“Não é assim tão pequeno... (pausa) tem carros (gestos) E tem linha do comboio... faz barulho. Tinha de estar sempre dentro de casa a brincar com as bonecas.”

“Não porque tem muitos prédios, fábricas, estradas, linhas de comboio. Deitavam fumo”.



Figura 40 - Uma cidade muito Pop

Entendemos que a imaginação da criança deve ser estimulada de forma a que esta consiga desenvolver as suas próprias emoções e ir ao encontro do seu potencial imaginário que lhe permita a (re)construção de soluções para os problemas que vivencia relativamente a determinadas situações que, por vezes, são difíceis de resolver e para que isso seja possível podemos fazê-lo recorrendo ao conto de uma história e para que esta possa efetivamente

“Prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem que estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de

reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 1988, p. 11)”.

Depois da exploração deste álbum, que foi feita da frente para trás e vice-versa, fizemos questões variadas sobre possíveis personagens, ocorrências, opiniões e brincamos com a “história” através de vários desafios lançados em que um deles foi “fazer um livro quase igual” (C. 7).

Podemos realizar a “leitura” de forma literária e prazerosa do livro, abordando aspetos exploratórios das expectativas das crianças sobre a história a partir do título e da capa do livro, chamando atenção a partir do desenvolvimento das diferentes páginas, para hipotéticas personagens, as ilustrações e discutindo sobre possíveis desfechos da trama a partir da imaginação das crianças.

Neste livro também se fez o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos sobre a temática do desenvolvimento industrial, do aumento da poluição e da segurança, preservação do ambiente etc., além de permitir o conhecimento do local/ espaço onde estamos e regiões distintas do planeta.

O espaço que representa e vai desenvolvendo este livro, poderá ser visto como um contexto físico e social que permite ao leitor pensar em diferentes relações que podem ir sendo reconstruídas no folhear do livro e a criança identificar-se com esse espaço porque

“o conhecimento das crianças sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribui para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido de pertença a um lugar (OCEPE, p. 90).”

São relações positivas que mostram as possibilidades de lidar com os problemas ambientais originados pelo próprio homem. As imagens com que nos deparamos poderão ter a função de incluir as crianças como “protagonistas” ou “personagens” da história recontada. Também podemos verificar através dos diálogos e registos das crianças em diferentes momentos que as diversas questões que lhes foram colocadas - ou por elas próprias - foram sendo explícitas nos resultados das aprendizagens que foram adquirindo, mas também o eram como nos dizem Leal et al (2006) conhecimentos que as crianças já trazem de sua casa com o convívio da família e serão aperfeiçoados e aprofundados no contexto do jardim-de-infância, “sendo

comummente aceite na literatura a grande influência destes contextos na promoção destas competências.” (p.2)

Após esta atividade de leitura e reconstrução coletiva de conhecimentos as crianças fizeram uma comparação entre um ambiente saudável e um ambiente onde “a mão do homem pôs o pé” comentando sobre o que iam fazendo e o que aprenderam.



Figura 41 - Cartaz do Ambiente - comparação



Figura 42 - O meio Ambiente

### 4.3. A Área da Biblioteca

A intencionalidade educativa inerente à prática docente «decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças» (OCEPE, 1997, p. 14). Sendo a biblioteca um espaço de acesso e produto de informação e conhecimento enquanto área essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita na educação pré-escolar, torna-se fundamental dinamizá-la, torná-la atrativa, dinâmica e funcional, para que as crianças possam desfrutar de bons momentos de prazer, onde possam manipular os livros, folhear as páginas e fazer referências às imagens, cuidar do livro e valorizá-lo, imitar o adulto, lendo histórias.

Como verificámos no início da nossa observação/avaliação, este foi um espaço que achamos ser importante referenciar e intervir sobre ele e como a organização do ambiente educativo implica, também, “que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (OCEPE, 2016, p.24); “Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado” (idem, p.15).

Nas OCEPE podemos também ler que “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (idem, p.26).

É nesta premissa que assenta a organização do espaço deste grupo. Analisou-se e delineou-se a organização, quer de espaço quer de materiais, para que se tornem centros promotores de aprendizagem ativa. Esta organização é flexível, pois está sujeita a reestruturação e a remodelação sempre que se torne necessário, é necessária no processo de aprendizagem, uma vez que é nele que a criança interage no dia-a-dia, influenciando o comportamento do grupo e condicionando a sua ação, positiva ou negativamente.

Na sala, deveremos dar prioridade à autonomia, à liberdade de expressão e ao respeito pelo outro. Para tal, é imprescindível que a estrutura organizativa do grupo de crianças permita que se desenvolvam diversos tipos de interações, importantes e significativas para o seu desenvolvimento harmonioso.

Uma vez que os contactos precoces com a leitura no jardim-de-infância são determinantes para a formação de leitores (Bastos, 1999) possibilitando que se tornem em “pequenos leitores envolvidos” (Mata, 2008, p. 71) porque ler ou contar pelo/a educador/a, ou recontar e inventar seja o adulto ou as crianças e, realizar o seu registo torna-se uma forma de desenvolver a curiosidade e suscitar o desejo de aprender a ler (OCEPE, 2016).

O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância. Neste sentido, “cabe assim ao/à educador/a proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem a criança a compreender a necessidade e as

funções da escrita, favorecendo também a emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções”). O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita (OCEPE, 2016, pp.66-67).

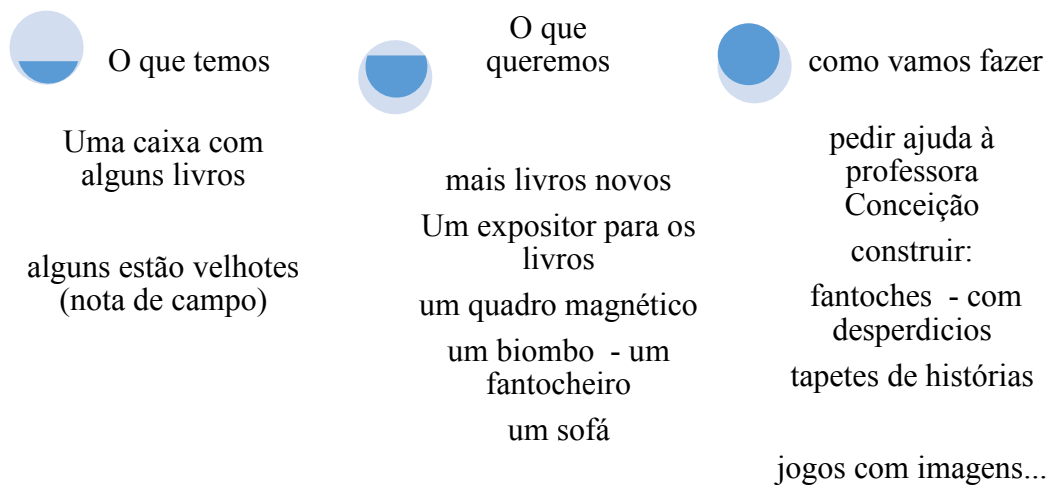
A área da biblioteca é uma área essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita na educação pré-escolar e pode apresentar um ambiente rico em oportunidades de contacto com a leitura, individual ou em grupo, com a exploração das histórias ou com a mesma história mais do que uma vez.

Nos jardins-de-infância os espaços são pensados e organizados em diferentes áreas de atividade, devendo o educador refletir acerca dos seus objetivos e finalidades da disposição física dos diferentes espaços por si criados, sendo a biblioteca um desses espaços. Estabeleceu-se uma conversa em grande grupo acerca do que já existia na área, o que faziam nesta, quando a escolhiam e o que gostariam de mudar. Surgiu então o problema – “só temos poucos livros e já estão velhos” (Nota de campo - Cr.3). Fomos então à procura de novas possibilidades a introduzir para melhorar o espaço em questão.

Assim, para a sua dinamização organizámos um pequeno projeto e para o iniciarmos começámos pela sua planificação, porque queremos saber mais do que já sabemos e ver mais do que vemos...

As crianças elaboraram o mapa mental sobre o que queriam mudar para melhorar este espaço e, como a biblioteca deve ser um local de prazer, acolhedor e cativante que proporcione um conjunto de atividades e interações de exploração, escolha e descoberta que auxiliem o desenvolvimento das crianças, o sentido estético; a funcionalidade da linguagem escrita e verbal, um lugar onde as crianças “simulam leitura com base na memória e em pistas visuais contidas em imagens, ouvem histórias, inventam...” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 202). Esta área será um espaço mais recatado e silencioso para atividades de leitura, de escrita e de criação de personagens mágicas, integrando, por isso, a oficina da escrita e do desenho. Aqui desenvolvem-se competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, o desenho, a correção da linguagem oral, a capacidade de expressão.

Por requerer silêncio mas também boa luminosidade, será colocada junto à janela para ter boa exposição solar e ser um local inspirador e será colocada num canto da sala de forma a tornar a área mais atrativa e dinâmica, serão colocados diferentes e novos materiais: mais livros com diferentes funções (literatura infantil/enciclopédias); Jornais, revistas; Dossiê de canções; Dossiê com fichas de leitura; Produções realizadas no âmbito de Projetos; Cartões de imagens para ordenar e contar histórias; Dados de imagens; fantoches de tamanhos variados; fantocheiro para decorar com as crianças; sofá e almofadas no chão da área; Estante de madeira; Radio; quadro magnético branco com as letras do alfabeto e um livro diferente todas as semanas, que estará destacado num expositor. De seguida, de maneira a torná-la mais funcional, discutir-se-ão as regras de funcionamento da área, assim como a arrumação dos livros na prateleira com as crianças. Neste sentido, é importante selecionar os diferentes livros da sala segundo o género (livros de histórias e de informação, banda desenhada...).



Quadro 2 - Mapa Mental da Biblioteca



Figura 43 - Seleção dos livros para a Biblioteca



Figura 44- Início da catalogação



Figura 45 - As Enciclopédias e os jogos

Para a seleção a introduzir nesta área, os livros foram colocados no chão e as crianças foram dando as suas opiniões acerca de quais os livros que queriam. A sua catalogação foi elaborada segundo a sua funcionalidade atribuindo cores consoante o tipo de livro. Exemplo: enciclopédias estão agrupadas com a cor verde, os livros de histórias, azul, os jornais, amarelo e as revistas vermelho, Jogos e imagens laranja. Deste modo, facilita a autonomia das crianças na arrumação e na própria identificação do tipo de livro.

Num outro momento procedemos à negociação e elaboração de possíveis regras de funcionamento da biblioteca permitindo que todos os elementos do grupo colaborem com as suas ideias. Essas ideias são registadas pelas crianças desenhando também o número de elementos que podem frequentar essa área bem como o inventário da mesma.



Figura 46 - Identificação de tarefas e inventário

No final, afixa-se no local enunciador da biblioteca.



Figura 47 - A Biblioteca - expositor



Figura 49 - jogos na biblioteca



Figura 48 - Consulta enciclopédica - jogo

#### 4.4 Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido

No início deste trabalho procuramos refletir sobre a importância do trabalho do educador assim como qual a influência da Literatura para a Infância na construção de uma consciência ambiental no jardim-de-infância através da colaboração da biblioteca escolar. Assim, procurou-se saber qual o Projeto educativo de estabelecimento/agrupamento e obter informação sobre o projeto curricular da sala/ Projeto curricular de grupo, cujo tema era “À Descoberta de Valores”. Em todas as atividades de Prática Pedagógica foram seguidas as orientações dos documentos antes mencionados, bem como a planificação centrada nas ações do adulto (mensal), sem no entanto descuidar os interesses das crianças que eram explícitos no Plano do Dia. No final do dia, após cada atividade, refletiu-se sobre aquilo que fizemos e de que maneira

o fizemos, ou seja, acerca das estratégias utilizadas, para de maneira harmoniosa poder-se ajudar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Porque o objetivo da investigação é, segundo vários investigadores, por exemplo Graue e Walsh (2003), “ficarmos a saber mais do mundo para podermos torná-lo num lugar melhor” (p.5). Mas para se saber o que é *um mundo melhor* para as crianças, é importante que o educador observe e escute as crianças para poder conhecer e perceber as suas necessidades e interesses, procurando todos os meios para planejar experiências educativas significativas, ser mais criativo e aplicar diferentes estratégias (Graue & Walsh, 2003) porque:

“As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (OCEPE 2016, p.85).

O professor ou educador tem um papel importante em todo o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos ambientais, na medida em que deverá saber guiar a criança e acompanhá-la devidamente ao longo de todo este processo. Para isso, deverá determinar as melhores formas de ensinar e encontrar atividades que mais se adequem à temática. Assim, no decorrer das diferentes atividades, deparámo-nos com algumas dificuldades em relação ao grupo de crianças visto que nem todas usufruíam das mesmas oportunidades e contextos. Isto é, a maior parte das crianças do grupo raramente saem do seu meio familiar e quando o fazem será para “visitar” o centro comercial. Por si só é um espaço grande mas não oferece grandes oportunidades de aprendizagem. Para que seja possível desenvolver esse papel há que ter conceitos, objetivos, valores e crenças concisos, a fim de que se possa ser coerente na forma de abordagem, na metodologia a utilizar, entre outros aspetos. Ou seja, o professor tem que demonstrar um determinado rigor quer cientificamente, quer metodologicamente, pois:

“Só o seu domínio científico poderá permitir abordagens simplificadas sem trair o rigor, e facilitará o esclarecimento das muitas questões sobre as temáticas ambientais que as crianças, motivadas pela sua curiosidade natural, formulam e para os quais o professor sente, não raras vezes, alguma impreparação” (Almeida, 2002, p. 11).

Na gestão do trabalho de grupo, para uma melhor gestão do tempo disponível, no momento de planificar optou-se na maioria das vezes por atividades em par e pequenos grupos, através de diferentes métodos e abordagens que defendem que as crianças estejam no centro da sua própria aprendizagem e que nos permitem observar com maior clareza o processo de aprendizagem, estratégias, personalidades e interesses individuais; interagindo de modo “sintonizado”, dando espaço para as crianças construírem a sua aprendizagem, tornando-se co-pesquisadores e co-construtores da aprendizagem, recorrendo por vezes a uma forma de trabalho mais individualizada, ao longo do dia, bem como à sistematização do que havia sido transmitido. As OCEPE (1997; 2016) evidenciam que o trabalho em pares e em pequenos grupos é essencial, pois é nesses momentos que as crianças partilham as suas opiniões e colaboram umas com as outras, referem ainda que trabalhar com diferentes idades favorece este processo e cria Crianças construtoras de significado em que Escutar as crianças proporciona *insights* e entendimentos dos modos como as crianças extraem sentido do mundo, estabelecem conexões, desenvolvem teorias, constroem hipóteses.

Após a realização da pesquisa teórica/bibliográfica, importa também aferir sobre o papel que desempenhará o professor bibliotecário e a influência que poderá estabelecer a Biblioteca Escolar (BE) relacionando a esfera de atuação destes com o meio ambiente e a educação para o ambiente. Estando já comprovado em diversos artigos e estudos que o professor bibliotecário (PB) é visto como um profissional que dissemina a informação (Stripling 1996; Fullan, 2001; Todd, 2002; Lance e Loertscher, 2002; Bastos, 2009), cremos que não pode ficar de fora das questões ambientais e suas discussões.

Todo o cidadão deve ter em conta fatores ambientais e servir-se do seu saber para direcionar a sua ação num horizonte de Educação Ambiental para a Sustentabilidade e o professor bibliotecário ao divulgar a informação ambiental também pode ir além podendo proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e “colocar em prática suas habilidades e competências como educador, contribuindo assim para ampliar a conscientização da comunidade onde atua, com o fim de contribuir para melhorar a qualidade de vida da população local” (Cardoso, 2010).

O desenvolvimento deste trabalho aconteceu pois, com a colaboração da BE e seus elementos em contexto de jardim-de-infância em atividades como: a pesquisa feita sobre os peixes, a água, as árvores...em que tentamos obter de cada criança a implicação e envolvimento assim como as técnicas que utilizaram para a sua pesquisa, bem como o que tinham ficado a conhecer sobre estes assuntos e a forma como o iriam comunicar tanto na sala como na escola (estabelecimento de ensino) como em casa.

Partindo desse contexto, a Biblioteca é um espaço que não contribuirá somente com o fornecimento de livros, poderá também, através de programação de diversas atividades, mostrar-se uma área de conhecimento que deve interligar-se à Educação Ambiental. Por conseguinte, o profissional/bibliotecário contribuirá para desenvolver pensamentos críticos, adquirir comportamentos ecologicamente corretos, além de poder vir a contribuir para o desenvolvimento sustentável do local, onde especialmente intervém.

Segundo Ramos-Pinto (2004), embora na década de 70 tenha tido uma visão institucional, a educação ambiental desenvolveu-se em Portugal principalmente nos anos 90, sendo introduzida no sistema educativo e na educação de diversas formas, instituindo-se principalmente através de projetos de Educação Ambiental promovidos em Jardins-de-infância e Escolas dos Ensinos Básico e Secundário e associações de defesa do ambiente.

Como vai adiantando Ramos-Pinto (2004), “a escola, no seu processo de aproximação à comunidade deverá abrir-se ao exterior através de articulações com o meio em que se insere uma vez que isoladamente não poderá acompanhar o ritmo acelerado da mudança da sociedade contemporânea” (p.6). Ora, para nós, tal como para o autor, essa “amplificação do conceito de espaço educativo torna-se pois inquestionável no novo modelo de escola” (idem), podendo e devendo ser alargado ao espaço da Biblioteca Escolar. Nesse contexto escolar, as bibliotecas, como agentes de difusão da informação e geradoras de conhecimento, são lugares favoráveis para a difusão da EA quando trabalhada nas escolas. Para esse efeito, no seu Plano Anual de Atividades e encontrando-se esta inserida num Agrupamento, deve prever atividades que insiram os diferentes níveis de ensino e diversas temáticas onde se inclua a deste estudo, ajudando da melhor forma possível a difundir a informação ambiental, criando estratégias, redes, projetos e outras ações para consciencializar os alunos e, através destes, as pessoas e tentar diminuir o impacto do ser humano no meio ambiente. Será

igualmente importante que o saber do professor bibliotecário seja atualizado, tendo em consideração as mudanças globais que se verificam constantemente.

Seguindo esta linha de pensamento, a atividade da biblioteca deverá ir além do currículo comum e das atividades técnicas como a catalogação, a classificação, ou a indexação, entre outras. É necessário que o professor bibliotecário se preocupe também com o meio ambiente, com a qualidade de vida, pois convive com crianças e jovens que serão os futuros responsáveis pela preservação do meio ambiente e os divulgadores dessas informações e ações, salientando a sua importância enquanto educador, levando conhecimento teórico e prático às pessoas, com o intuito de que estabeleçam ações ecologicamente corretas melhorando, assim, o "status" ambiental da região.

Dentro desse contexto, foi possível verificar que, no Plano de atividades das Bibliotecas pertencente ao Agrupamento de Escolas de Fafe, esta temática está representada e podem-se identificar trabalhos e projetos que possam incentivar o despertar da consciência ecológica.

## CONCLUSÕES

Como Uzzel et al. (1998) evidenciam, a educação tem um papel crucial para que se efetue uma possível consciencialização para os problemas ambientais, sejam eles locais ou globais. Os mesmos autores defendem por isso que o sistema educativo deve assumir esse papel de relevo relativamente à consciencialização para que se possa perceber e adquirir competências acerca das questões ambientais.

Mas não se trata apenas dessa consciência, a EA traz muitas vantagens e uma delas é, com toda a certeza, o relacionamento e a aproximação da criança com o meio. Se esta relação for incentivada no trabalho com as crianças mais pequenas, o gosto pelas temáticas ambientais e a preocupação para com o meio que nos rodeia crescerá gradualmente o que aliás é reforçado por Uzzel et al. (1998), “as crianças podem agir como importantes catalisadores de mudança tanto no meio familiar como na comunidade, transmitindo conhecimento ambiental e influenciando as atitudes e os comportamentos dos pais.” Por essa razão, os mesmos autores acreditam que estes agentes catalisadores devem ser agentes impulsores pois “Cada um destes grupos é um construtor ativo do ambiente em que vive” (idem, p. 22) influenciando amigos e familiares leva-os também a preocupar-se com o meio o que aliás é reforçado por Almeida (2002):

“O Pré-Escolar, como primeira etapa de um processo educacional formal, constitui uma oportunidade de contacto privilegiado das crianças com o mundo que as rodeia, devendo começar aqui a descoberta do meio envolvente à escola, e até de espaços mais longínquos, através de atividades multissensoriais que despertem tanto para a sensualidade do mundo como igualmente para alguns dos seus problemas” (p. 18) .

Esta aproximação da criança ao meio pode ser feita através de simples atividades ou projetos devidamente planeados e estruturados preferencialmente em cenários ao ar livre. Para o efeito, o professor deverá saber aquilo que pretende abordar bem como a maneira como o vai fazer em função do grupo de trabalho, do local onde vai executar as atividades e da linguagem que poderá utilizar, fazendo pesquisas que o auxiliem (Almeida, 2002). Assim sendo, inserida nesse processo, a escola deve emprestar a sua parte contributiva para a manutenção dessa “consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território” (OCEPE, 2016 p. 90) preterindo outras possibilidades de desenvolvimento que não a

cognitiva, aplicando-se assim, enquanto instituição como um dos principais mecanismos através dos quais a sociedade hegemónica garante o seu status quo.

Com a intenção de responder à questão principal que se traduz no principal objetivo desta pesquisa, ou seja, “Em que medida a literatura para a infância contribui para a evolução da consciência ecológica nas crianças em idade pré escolar?”, deu-se em primeiro lugar ênfase à obtenção de respostas às questões colocadas in loco às crianças, e observar se os objetivos da investigação foram alcançados.

Todas as respostas obtidas ao realizar esta pesquisa tiveram um caráter conclusivo para este estudo e foram fundamentadas através dos registos e notas de campo obtidos nos principais momentos de recolha de informação, ou seja, a prática pedagógica, a avaliação e comunicação das atividades, passando também pela avaliação das opiniões demonstradas pelas crianças ao nível da sua motivação, interesse, participação e satisfação na realização das mesmas e passagem de testemunho.

Podemos, no nosso caso, ter em conta o papel fundamental que a literatura infantil ocupou na promoção e desenvolvimento das atividades junto das crianças do grupo de jardim-de-infância, assim como a colaboração da BE no planeamento e desenvolvimento curricular. Para além disso, a demonstração final com as diferentes atividades levaram à implicação de outros ciclos escolares, nomeadamente os alunos do 2.º e 3.º ciclo, através de colóquios e a candidatura ao Programa Eco – escolas/ Projeto Eco-Escolas e, não pretendendo ser um fim mas antes um início, a presente investigação pretendeu constituir-se como uma mais-valia, por todos os resultados obtidos, quer em pesquisa quer em prática pedagógica, pois demonstrou a eficácia da implementação da aprendizagem cooperativa em contexto de sala com vista ao desenvolvimento de competências ao nível da proteção e prevenção ambiental.

Assim, se forem incluídas obras de literatura infantil no desenvolvimento de atividades ou projetos ambientais, esta poderá constituir um precioso aliado, não só a nível do incentivo que poderá trazer para a abordagem das temáticas ambientais como também poderá servir como fonte de inspiração para eventuais atividades (Almeida, 2002) e meio de promoção da BE.

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que a biblioteca tem uma função relevante na formação do ser humano, percebemos que é fundamental para o processo educacional das crianças e adolescentes da comunidade onde está inserida.

O principal objetivo da biblioteca é despertar o gosto pela leitura, o espírito crítico, a criatividade, o raciocínio lógico, proporcionar conhecimento, ampliar conceitos e visão de mundo, desenvolver valores, assim como melhor conhecer e promover a Linguagem, tanto escrita como oral. Tais intenções são de grande importância, pois é nos primeiros anos de vida que se deve ensinar o uso e divulgar a utilidade da biblioteca, despertando nas crianças o prazer em usar livros, ensinando-lhes a tirar a máxima vantagem dos serviços e atividades das bibliotecas, para que possam utilizá-las com o maior proveito.

Os educadores, juntamente com as bibliotecas escolares, devem criar oportunidades para discussões, troca de ideias, ou seja, proporcionando ocasiões nas quais a criança, além de desfrutar de recursos que não encontra em casa, possa ler, falar, ouvir, desenvolver o seu vocabulário e espírito crítico.

Esta pesquisa remete-nos a uma reflexão sobre a importância de nos mantermos atentos à “voz do Planeta”, no entanto é de todo impossível afirmar que conseguiremos resolver todos os problemas ambientais que nos rodeiam mas, devagar se vai ao longe, e será já um indício de alerta ao consciencializar quem de mais perto conosco convive. Limita-se a salientar o conhecimento que as crianças têm sobre esta problemática e as ações/influências que depois ocorrerão.

Por tal, não obtemos uma conclusão geral no nosso estudo, não significando contudo que não intentamos conclusões, ou seja, não tenhamos chegado a um nível de reflexão sobre a “postura ética da Humanidade em relação à Natureza, questionando o papel da espécie humana na Terra,...” (Almeida, 2002, p.18) e chegamos ao consenso já por muitos partilhado da mais-valia que constitui tanto o uso de literatura infantil como da abordagem à EA desde as primeiras idades.

Como qualquer estudo, este apresenta algumas limitações. Uma das limitações é a amostra e o contexto/espço, prende-se com o facto de este ser realizado numa única instituição de ensino, pelo que as conclusões referem-se apenas a este grupo concreto com quem foi feito este trabalho: Desta forma, poderá espelhar características específicas de sujeitos que não são representativos do seu universo, surgem, como referem Graue & Walsh, (2003 citando Cole, 1996, p.25) “como parte integrante de um único processo bio-socio-cultural de desenvolvimento”.

Este trabalho seguiu uma metodologia de estudo qualitativo, baseado num estudo de caso, pelo que não é possível fazer uma analogia com outros contextos, mas

tão-somente refletir sobre o trabalho que se está a desenvolver com vista a obtermos uma visão crítica e construtiva sobre o mesmo, podendo conduzir a uma melhoria das práticas neste contexto e, eventualmente, inspirar práticas similares noutros locais.

Uma outra limitação poderá ter sido o facto de não termos grupo atribuído, o que de certa forma limitou o tempo de prática no âmbito da Intervenção Educativa.

Por fim, outra limitação terá sido a própria extensão da temática. São muitos os temas relacionados à EA, por isso, torna-se impossível englobá-los a todos num só estudo. Por esse motivo, tornou-se um pouco difícil atingir todos os objetivos ancorados para este estudo de maneira integral. Para que tal acontecesse, teriam de ser acrescentadas mais umas mãos cheias de atividades.

Gostaríamos de sugerir o aperfeiçoamento da Biblioteca da sala através de aquisição de novo acervo, nomeadamente ao nível digital e implementação do acesso rápido à Internet, assim como um computador em local acessível às crianças, para incentivar o hábito de leitura e principalmente de questionamento e pesquisa. Além disso, caberia ao bibliotecário, como a qualquer prestador de serviços, procurar e formar a sua “clientela”, motivar leitores, transformando-os em utilizadores críticos da informação. Só assim, é possível justificar perante a sociedade a implantação de Bibliotecas escolares e a sua existência. A nossa sugestão deve-se ao facto de a biblioteca ser um setor que dentro de qualquer instituição de ensino dedica cuidados especiais à criança e ao adolescente, oferecendo o benefício de pisarem o caminho da informação e do conhecimento. Desta forma, estas bibliotecas são um dos meios educativos, ou seja, um recurso por excelência para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do educando.

Destaca-se a transmissão do gosto pelas questões ambientais às crianças e alunos da escola e, porventura, aos familiares e amigos das crianças, pelo que concluímos que foi possível ir ao encontro da finalidade deste estudo e, assim, conhecer as conceções e algumas características do trabalho desenvolvido pelo grupo de crianças e docentes envolvidos na prática educativa no âmbito da Educação Ambiental.

Concluímos concordando com vários investigadores dizendo que a prática de uma EA por parte de educadores de infância é importante para que possa haver uma dupla tomada de consciência por todos nós, quer no respeito por nós próprios quer no respeito pelo meio envolvente como tal. Não é suficiente falar apenas na temática, é

urgente contribuir para a mudança de atitudes, pois disso dependerá o nosso futuro e o futuro dos jovens que se seguirão.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F.(1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*, 5ª Edição. São Paulo: Scorpione.

ACEI (2011). Global Guidelines Assessment (GGA) Early Childhood Care and Education Program Assessment. Georgia: Association for childhood Education International.

AFONSO, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Afonso, N. e Canário R. *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores. Cadernos da Formação de Professores 4*. Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Cortez Editora.

ALMEIDA, A. (2002). *Abordar o Ambiente na infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALVES, M. (1999). Biblioteca escolar: tecnologias de informação e currículo. *Liberpolis: Revista das Bibliotecas Públicas*, 2, pp.69-80.

ANDRADE, M.E.A. (2002). A Biblioteca faz a diferença. In CAMPELO, Bernadete Santos *et al.* (2002). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

AQUINO, L. L. (2005). Professoras de Educação Infantil e saber docente. *Revista TELAS*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez, pp. 1-12. . Acedido em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23983/16954>. [03 de março 2017].

ARCE, A. (2002). *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*, Petrópolis-RJ: Vozes.

ARENA, Dagoberto B. (2009). Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, (p.160-172).

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

ARIÈS, P. (1986). La infância. *Revista de educacion n° 281*. Pp. 5- 17. Associação de Professores de Sintra. Sintra: Artes Gráficas.

ARNAL, J., Rincón, D., e Latorre, A. (1992). *Investigación educativas: Fundamentos e metodologias*. Barcelona: Editorial Labor, S.A.

BAIRRÃO, J. (1998). O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar? Alguns resultados acerca da Qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal. In Katz, Lilian; Bairrão, Joaquim; Lopes da Silva, Isabel; Vasconcelos, Teresa, 1998. *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.

BAKHTIN, M. (1992). *A Importância da Literatura para o Desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro. Martins Fontes.

BALAJOVSKY, A. (coord.) (2008). Contos tradicionais portugueses. *Revista Professores n°28*. Editora Ediba, pp.22 – 23.

BARROS, L. (2003) *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados* (Tese de Mestrado). Consultada do Repositorium da Universidade do Minho [16-agosto 2018].

BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BASTOS, G. (2009). Diálogos entre a Ciência da Informação e as Ciências da Educação: o caso da investigação em bibliotecas escolares, in Maria Manuel Borges, Elias Sanz Casado (coord.), *A Ciência da Informação Criadora de Conhecimento*, vol. II, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 315-323.

BETTELHEIM, B. (1988). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand.

BINDER, L. B. et al (2014). Projeto Brotar: o fazer educação ambiental com crianças. *Revista da SBE nBio n° 7*. Acedido em: <http://www.petbiologia.ufsc.br/files/2016/04/Artigo-Brotar.pdf>. [14-03-17 ]

BISHOP, K. (2007). *The collection program in schools: concepts, practices and information sources*. Westport: Libraries Unlimited (Library and information science text series).

BOGDAN, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BRASIL, I; Tanus Galvão, A C; (2009). *Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 61 () 73-83.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229019189008>. [04 de março 2017].

BRUNER, J. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.

BURGESS, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.

CAMPELLO, B. (2002). *A Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

CARPALLO, B. A. (2003). “La formación de usuarios en las bibliotecas escolares”. In: *Actas del Congreso Internacional La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. Madrid: C.E.S. D. Bosco, Universidade Complutense. Acedido em: [http://www.orienta.org.mx/biblioteca/pdf/Formacion\\_usuarios.pdf](http://www.orienta.org.mx/biblioteca/pdf/Formacion_usuarios.pdf). [ 27-01-19]

CARDONA, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. In: *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2008 Vol. VIII Nº1*, pp. 13-34.

CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora: Porto.

CARDOSO, N. B. (2010). A contribuição do bibliotecário para a educação ambiental. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 15(2), 140-162. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362010000200010> [ 14-03-17]

CARIDE, J. A., Meira, P. Á. (2001). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Instituto Piaget.

CARMO, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CASTRO, P. (2005). Crenças e Atitudes em relação ao Ambiente e à Natureza. In Luís Soczka (Org.) – *Contextos Humanos e Psicologia Ambiental*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

CAVACO, M. (1992). *A Educação Ambiental para o Desenvolvimento – Testemunhos e Notícias*. Lisboa: Escolas Editora.

CLIFFORD, R., Cryer, D., & Harms, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição Revista. Legis Editora.

COELHO, N. N. (2000). *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 5ª ed. São Paulo: Moderna.

COUTINHO, C. & JOSÉ, C. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.

CRUZ, H. (1985). *Ecologia e Sociedade Alternativa*. A Regra do Jogo, Edições, Lda.

CUNHA, M. V. da, (2003). O papel social do bibliotecário. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, (1er. Semestre) Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14701504> [ 14-09-17]

DAHLBERG, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

DAUBOIS, J. (1974). *A Ecologia na escola*. Editorial Estampa, Lda.

DENZIN, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs N. J: Prentice Hall

DEXTER, L. A. (1970). *Elite and specialized interviewing*. Evanston: IL: Northwestern University Press.

DIAS, A. B. & ALARCÃO, I. (1990). “As bibliotecas de estabelecimentos de ensino: contributos para uma facilitação da leitura”. In Isabel Alarcão & José Tavares (orgs.). *Análise psicológica e linguística do acto de leitura e a sua aplicação pedagógica em língua materna e em língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro [7º documento de trabalho].

DUMOUCHEL, G. et Audrey R. (2015). *Les bibliothécaires scolaires du Québec : un parcours de combattants depuis près de 40 ans*. Acedido em: <http://www.gabrieldumouchel.ca/nouvelles/les-bibliothe-caires-scolaires-du-quebec-un-parcours-de-combattants-depuis-pres-de-40-ans/> [14-03-17]

ESTEVES, L. (1998). *Da teoria à prática: Educação Ambiental com crianças pequenas ou o fio da história*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

FARIA, Sonimar C. de. et al. (1997). História e política da educação infantil. In: Fazolo, Eliane; Carvalho, Maria C. M. P. de; Leite, Maria L. F. P.; Kramer, Sônia. (Orgs.) *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Rival.

FERREIRA, M; Rocha, C. (1994). Alguns contributos para a compreensão da construção Médico-Social da infância em Portugal, 1820-1950. In *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 2. Porto: Edições Afrontamento, pp.59-90.

FERREIRA, M. (2000). *Salvar os corpos, Forjar a razão, Contributos para uma Análise Crítica da infância em Portugal, 1880-1940*. Lisboa: IIE.

FERREIRA, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Lisboa: Edições Afrontamento.

FERREIRA, S. (1999). Papiniano Carlos e A Menina das Gotas de Água In *A Página da Educação*. Ano 8, n° 84. Acedido em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=84&doc=7812&mid=2>. [ 12-03-17]

FIDEL, R. (1992). The case study method: a case study, In: GLAZIER, Jack D. & Powell, Ronald R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, p.37-50.

FOLQUE, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.

FOLQUE, M. A., Aresta, F. & Melo, I. (2017). Construir a Sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82 – 91.

FONSECA, E. (1983). *A Biblioteca escolar e a crise da Educação*. São Paulo. Pioneira.

FONSECA, R.B. et al. (2010). *Ambiente, Ciência e Cidadãos*. Esfera do Caos, Lisboa.

FORMOSINHO e Oliveira – Formosinho. (2012). A Educação de infância em Portugal: visão panorâmica e evolução da política Educativa. In Guimarães, C. e Cardona, M.J. (Orgs). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.

FORMOSINHO e Sarmiento T. (2000). “Prolongamento de horários nos Jardins-de-infância da rede pública do Ministério da Educação – de serviço à criança a um serviço à família”. In *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Pp. 122-131. Braga.

FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra S/A. Coleção Leitura. 26ª Edição.

FROEBEL, F. (2001). *A Educação do Homem*. Passo Fundo: UF.

FULLAN, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

FURTADO, J. A. (2000). *Os livros e as leituras. Novas tecnologias da informação*. Lisboa: Livros e Leituras.

GADOTTI, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em Perspectiva, 14 (2), 03-11. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. [14-03-17]

GALVÃO, R. M.(2014). *Estruturas conceptuais e técnicas de gestão bibliográfica: novas questões e perspetivas*. Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Informação e da Documentação. Acedido em : <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18181> [16-03-17]

GANZERT, S. de A. M.. (2010). Socialização e adaptação da criança na educação infantil. *Revista Espaço da Sophia*. n. 36, Ano III; Março/2010.

GARCIA, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.

GIL, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

GIODAN, A. & Souchon, C. (1997). *Uma educação para o Ambiente*. Lisboa: ME – Instituto de Inovação Educacional. Instituto de promoção Ambiental.

GOMES, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Caminho.

GONÇALVES, F., Pereira, R., Azeiteiro, U.M.M. & Pereira, M. (2007). *Atividades práticas em ciência e Educação Ambiental*. Lisboa. Editorial: Instituto Piaget.

GRAUE, M.E. & Walsh, D.L. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÜN, M. (2000). *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. 3<sup>a</sup> ed Campinas, SP: Papyrus Editora.

HAYCOCK, K. (2007). Collaboration: Critical success factors for student learning. In *School Libraries Worldwide*, 25-35. Acedido em: [https://scholarworks.sjsu.edu/slis\\_pub](https://scholarworks.sjsu.edu/slis_pub) [24-03-17]

HAYCOCK, K. (2003). *The crisis in Canada's school libraries: the case for reform and reinvestment*. Toronto: Association of Canadian Publishers. Acedido em: [http://accessola2.com/images/home/HaycockACP2\\_v2rev.pdf](http://accessola2.com/images/home/HaycockACP2_v2rev.pdf) [14-03-17]

HEIN, G. (1991). *Constructivist learning theory*. Paper presented at the CECA (International Committee of Museum Educators) Conference in Jerusalem, Israel, 15-22. Institute for Inquiry. Acedido em: <http://www.Exploratorium.edu/IFI/Resources/constructivistlearning.html>. [ 14-03-18]

HENDRICK, H. (1990). *Constructions of British Childhood: Interpretative Survey, 1800 to the Present*. In James A. Prout, A. (org.), *Constructing and Reconstructing Childhood*. The Falmer Press: Londres. Pp. 35-96.

HEYWOOD, C. (2004). *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre, Artmed.

HILLESHEIM, A., & Fachin, G. (1999). Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. *Revista ACB*, 4(4), 64-79. Acedido em <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/340/403>. [ 14-03-18]

HOCKEY, J. L., James A. (1993). *Growing Up and Growing Old, Ageing and Dependency in the Life Course*. London: Sage Publications: Londres.

HOHMANN, M & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

IFLA (2002). *Manifesto da IFLA sobre a internet*. Acedido em <http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm> [ 15-03-17]

IFLA- *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*. Acedido em <https://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100.pdf> [ 14-03-17]

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Acedido em: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> [ 14-03-17]

IFLA/UNESCO (2002). *School Libraries Guidelines*” Acedido em [www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm](http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm) [14-03-17]

IFLA/UNESCO. (2016). *Diretrizes da IFLA para as Bibliotecas Escolares*. Acedido em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf> [ 14-06-17]

KATZ, L. (1998). Cinco perspectivas sobre qualidade. In *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

KATZ, L.; BAIRRÃO, J.; Lopes da Silva, I.; Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.

DE KETELE, Jean-Marie & Roegiers Xavier (1999) – *Metodologia da Recolha de dados. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.

KISHIMOTO, T. M. (2005). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 107- 115.

KRAMER, S. (1988). O papel social da pré-escola pública: contribuições para o debate. In Souza, S. J. e Kramer, S. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, p.49-58.

KRAMER, S. (1997). Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin, In *Infância Fios e Desafios da Pesquisa*. Papirus, pp. 13-38.

KRAMER, S. (2005). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 117-132.

KUHLTHAU, C. (2006). *Information literacy through guide inquiry: preparing students for the 21st century*. Apresentação realizada na 35ª Conferência da IASL, Lisboa

KUHLTHAU, C.. (2002). *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para a pré-escola e ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica.

LANCE e Loertscher (2002). *Powering achievement: school library media programs make a difference: the evidence mounts*. 2nd ed., San Jose, CA: Hi Willow Research & Publishing. Leer Foundation.

LEAL, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J. & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar. *Psicologia*, vol. XXXIII (2), pp. 43-54.

LEAL, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (outubro de 2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In U. d. Minho (Ed.), *Actas do 6º encontro nacional (4º internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Casa da Leitura.

LEITE, C. et al (2000): *Contar um conto, acrescentar um ponto – Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, J. da S. (2006). *A importância do brincar e do brinquedo para crianças de três a quatro anos na Educação Infantil*. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro. Acedido em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf01.htm>. [ 14-10-16]

LINSINGEN, Luana Von. (2008). Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. *Ciência & Ensino*, vol. 2, n. 2, junho.

LONSDALE, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research*. Report for the Australian School Library Association. Published by the Australian Council for Educational Research 19 Prospect Hill Road Camberwell Victoria 3124. Acedido em: [https://www.researchgate.net/publication/234608717\\_Impact\\_of\\_School\\_Libraries\\_on\\_Student\\_Achievement\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Research/stats](https://www.researchgate.net/publication/234608717_Impact_of_School_Libraries_on_Student_Achievement_A_Review_of_the_Research/stats). [14-03-17]

LUDKE, M. & André, M. E. D. A. (2004). *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCATTO, C. (2002). *Educação Ambiental: conceitos e princípios*. Belo Horizonte. FEAM. Acedido em: [http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/index.php?option=com\\_abook&view=book&catid=4:educacao\\_ambiental&id=391:educacao-ambiental-conceitos-e-principios](http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/index.php?option=com_abook&view=book&catid=4:educacao_ambiental&id=391:educacao-ambiental-conceitos-e-principios). [14-02-17]

MARTINS, V. (2009). *Desenvolvimento de uma cultura de participação entre escola e a família. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

MATA, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

MÁXIMO, Azevedo e Formosinho, J. (2004). Tempos livres e brincadeiras – Para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização? In: *A criança na Sociedade Contemporânea*, / coord. Júlia Oliveira-Formosinho. pp. 97-129. Lisboa : Universidade Aberta.

MÁXIMO-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto Editora.

MÁXIMO-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.

MEDEIROS, A. B. et al. (2011) - A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 4, n. 1.

MERGULHÃO, T. (2008). *Vozes e Silêncio: a Poética do (Des)encontro na literatura para jovens*. Lisboa: FLUL. Acedido em <http://hdl.handle.net/10451/582>. [14-05-17]

MESQUITA, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.

MILANESI, L. (2002). *Biblioteca*. Brasil: Ateliê Editorial.

MINAYO, M. C. de S. (2007). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade – Carta da Terra*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Estudo temático da OCDE*. Lisboa: ME.

MONTIEL-OVERALL, Patrícia e Anthony C.R. Hernández (2012). *The Effect of Professional Development on Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, TLC-III Volume 15* Acedido em: [www.ala.org/aasl/slr](http://www.ala.org/aasl/slr). [14-05-17]

MORAES, M. A. C. (2008). *A inserção de crianças na educação infantil e sua relação com as dificuldades de aprendizagem*. Ciênc. Let., Porto Alegre, n.º. 43, p. 275-284, jan./jun. Acedido em: <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo19.pdf>. [14-09-17]

MORIN, E. (2002). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brazil.

MORIN, E. (2003). *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. 8ª ed. São Paulo. Cortez Editora, DF: Unesco.

NETO, Carlos A. F. (1997). *O jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.

NETO, Carlos A. F. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. São Paulo: Sprint.

NOVA, E.V. (1999). *Educar para o ambiente, projetos para a área escola*. Lisboa: Texto Editora.

OCDE (2001). *Starting Strong I – Early Education and Care*. Paris. OCDE. Acedido em [https://www.oecdilibrary.org/search?value1=Starting+Strong+%E2%80%93+Early+Education+and+Care&option1=quicksearch&facetOptions=51&facetNames=pub\\_igoId\\_facet&operator51=AND&option51=pub\\_igoId\\_facet&value51=%27igo%2Foecd%27](https://www.oecdilibrary.org/search?value1=Starting+Strong+%E2%80%93+Early+Education+and+Care&option1=quicksearch&facetOptions=51&facetNames=pub_igoId_facet&operator51=AND&option51=pub_igoId_facet&value51=%27igo%2Foecd%27) [14-03-18]

OLIVEIRA, S. M. L. (2005). A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 35-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia em Participação, In J. Oliveira-Formosinho & Gambôa, Rosário (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto Editora.

OLIVEIRA- FORMOSINHO J. (org), Lino, D., Niza, S. (1998) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. Porto Editora.

OMEPEP (s/d). *The OMEPEP Environmental Rating Scale – Sustainable Development in Early Childhood (ERS-SDEC)*. Acedido em: [http://eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE\\_03\\_01](http://eceresourcebank.org/index.php?hCode=SCALE_03_01). Acesso em 04-03-17

(ONU, 1987). Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acesso em 25-04-18. Acedido em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) [14-03-18]

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). (1975). *A Carta de Belgrado*. Coleção: *Educação Ambiental – Textos*. Editor: Instituto Nacional do Ambiente. Acedido em: [http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta\\_de\\_Belgrado.pdf](http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf). [04-03-17]

PAPALIA, D. E.; Olds, S. W. & Fedlman, R. D. (2007). *O Mundo das Crianças*. Lisboa: Ed. Mc Graw Hill, pp. 314-315, 326-327

PASCAL, C., BERTRAM, A. (1998). O Projecto «Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias» – Sucessos e reflexões. *Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI, n.º 2)*. Porto. Porto Editora.

PASCAL, C., BERTRAM, A. et al. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC.

PERUCCHI, V. (1999). A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de criciúma - Santa Catarina. *Revista acb: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, 4(4), Acedido em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/download/341/404> [04-03- 17]

ENC. INFANTIL DAS CIÊNCIAS SIMPLES (s/d) - PLANETA TERRA. Vol. 10. Resomnia Editores.

PETIT, M.. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIRES, C. C. (2001). Protagonistas *mudas* da história humana. *Temas, Ano II, n.º 7*, pp. 6-13.

PONTE, J. (1994). *O desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Educação e Matemática, 31, 9-12 e 20.

PORTAL DO AMBIENTE E DO CIDADÃO (2005). *Sobre a importância da biodiversidade*. Acedido em: <http://ambiente.maiadigital.pt/ambiente/biodiversidade-e/mais-informacao-1/sobre-a-importancia-da-biodiversidade> [28-06-18]

PORTUGAL, G. (2009) Desenvolvimento e aprendizagem na infância In I. Alarcão (coord) & M. Miguéns (Dir.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98), (Estudos e relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

PORTUGAL, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-610. set.-dez. 2012,pp.593-610 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689006> ISSN 1413-2478. [04 -03- 2017]

PROUT, A. (2000). *The Body, Childhood and Society*. Routledge:Londres.

QUIVY, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS, A. M & Vila, I. (2013). Relação Biblioteca / Família: o caso dos clubes de leitura para pais e filhos. *Comunicação apresentada nas I Jornadas Internacionais de Literatura Infantil y Juvenil, Promoción de la Lectura y Prácticas Educativas*, CEU – Escola do Maxisterio de Vigo.

RAMOS, A. M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. In *Solta Palavra n° 19, abril 2013*. Centro de Recursos e Investigação sobre literatura para a infância e juventude, pp.17-24.

RAMOS-Pinto, J. (2004). Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções. Em: *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto. 21: 151-165. Acedido em: [http://www.reasul.org.br/mambo/files/EA\\_Portugal\\_joquimpinto.pdf](http://www.reasul.org.br/mambo/files/EA_Portugal_joquimpinto.pdf) [27-04-18]

RBE - *Roteiro para uso da biblioteca escolar: escolas do 1.º ciclo do ensino básico e jardins-de-infância*. (2018). Rede de Bibliotecas Escolares – ME.

RIGOLET, S. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças – Como formar leitores activos e envolvidos. Porto: Porto Editora.

ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. USFC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações: Florianópolis.

RODRIGUES, A. (2000). A biblioteca escolar e os programas de Português. In F. Sequeira (org.) *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

ROLDÃO, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* (v. 12) n. 34, 94-103. Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> [25-04-18]

ROLDÃO, M. C. (Coord.). (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

ROLDÃO, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? In *RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, pp.176-197. Acedido em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf> [25-04-17]

ROLDÃO, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

RÖSING, Tânia M.K. (2005). Dinamizando a biblioteca, ressignificando a escola. In: Rösing, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (orgs). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UPF, (p.213-221).

SÁ-CHAVES, I. (2009). Prefácio. In I. Alarcão & M. C. Roldão, *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 9-13.

SANTOS, J. M. (2007). *Ética e Deontologia, Representações de Professores*, Associação de Professores de Sintra. Sintra: Artes Gráficas.

SARMENTO, M. J. (2002). Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade. Campinas, ano XVIII, n.78*, p.265-283, Abril.

SARMENTO, M. J. (2005).\_As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos - perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, M. J. e Pinto Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In *As crianças contextos e identidades*. Braga CESC. UM.

SARMENTO, T. (2002). As oportunidades das crianças nos prolongamentos de horário nos jardins de infância da rede pública. *Cadernos da Fenprof, n° 38*: Lisboa, pp 34-41.

SARMENTO, T. e Marques J. (2006). A Participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Eses. Interações v. 2, N°2*, Pp. 59-86. Acedido em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/291/247> [25-04-18]

SAVIANI, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Autores Associados.

SCHMIDT, L. (2003). *Ambiente no Ecrã: Emissões e Demissões no Serviço Público Televisivo*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years: DfES Research Report 356*. London: DfES, HMSO. Acedido em: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf> [25-04-17]

SOARES, N. F. (2001). Infância: Contornos e Dimensões”, In *Outras infâncias: A situação social das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 19-74.

SOROMENHO-MARQUES (2005). A Constelação Ambiental – Metamorfoses da nossa visão do mundo. In Luis Soczka (Org.) – *Contextos Humanos e Psicologia Ambiental*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.

SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

STRIPLING, B. (1996). Quality in School Library Media Programs: Focus on learning. Perspectives on Quality in Libraries. In *Library Trends*. Wntr, Acedido em [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1387/is\\_n3\\_v44/ai\\_18015827/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827/) [25-04-17]

TODD, R. (2002) – “School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice.” In: *68th IFLA Council and General Conference August 18-24*. Acedido em <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/084-119e.pdf> [25-04-17]

TODD, R. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. (Biblioteca RBE) Ministério da Educação. Acedido em: [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01\\_bibliotecarbe.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf) [25-04-17]

TODD, R., Kuhlthau, C. & Heinström, J. (2012). *Avaliação do impacto da biblioteca escolar*. Acedido em: [http://rbe.minedu.pt/np4/file/463/02\\_bibliotecarbe.pdf](http://rbe.minedu.pt/np4/file/463/02_bibliotecarbe.pdf) [25-07-17]

TOZONI-REIS, M. F. de C.. (2004). *Educação Ambiental, natureza, razão e história*. Campinas, SP, Autores Associados.

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

UNESCO (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Acedido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. [22-04-18]

UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. UNESCO.

UZZEL, D. et al (1998). *As crianças como agentes de mudança ambiental*. Porto: Campo das Letras.

WILLIAMS D, WAVELL C. e COLES, L. (2001). *Impact of school library services on achievement and learning* Acedido em: <https://www3.rgu.ac.uk/3AC6AB20-595B-11E1-BF5B000D609CB064>. [25-04-18]

VASCONCELOS, T. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal relatório preparatório*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

VASCONCELOS, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In *Relatório do estudo A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. pp. 141-196. Acedido em: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. [25-03-17]

VEIGA, I. (coord.), Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Acedido em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/file/94/lancar\\_rbe.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf) [25-04-17]

VIANA, F. e Ribeiro, I. (Coord.) (2014). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Santillana.

VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

ZEICHNER, K. (1993). Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote.

#### **Obras consultadas:**

*A Menina Gotinha de Água* de Papiniano Carlos Edições ASA.

*Há Fogo na Floresta* de [Ana Maria Magalhães](#) e [Isabel Alçada](#) Editor: Editorial Caminho. Outros recursos a propósito deste livro: <http://www.uma-aventura.pt/index.php?s=professores>

*O Dia em que a Mata Ardeu e O Dia em que o Mar Desapareceu* de [José Fanha](#) Editor: Edições Gailivro.

*O Meio Ambiente: por que não devemos jogar...chão?* de [Françoise Rastoin-Faugeron](#) Editora: [Ática](#) coleção: SAUDE E BEM-ESTAR

*Popville* de [Anouck Boisrobert](#) e [Louis Rigaud](#) Editor: [Bruaá](#)

*Valéria e a Vida* de [Sidónio Muralha](#) Editor: Edições Gailivro.

#### LEGISLAÇÃO Consultada:

Decreto - Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Decreto-lei nº 240 / 2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de desempenho profissional dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-lei nº 241 / 2001 de 30 de Agosto – Perfil Específico do desempenho profissional do Educador de Infância.

[Despacho n.º 9180/2016 - Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19](#)

Lei de Bases do Ambiente (Lei nº11/87, de 7 de abril) Acedido em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=752&tabela=leis&so\\_mio\\_lo](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=752&tabela=leis&so_mio_lo) [03.02.2017].

Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão Nova Consolidada – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Lei e Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro)

Lei-Quadro da Educação Pré-escolar em 1997 (Lei n.º 5/97-10/2)

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; Decreto -Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001

Nova lei de bases do ambiente (Lei nº 19/2014, de 14 de abril). Acedido em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=752&tabela=leis&so\\_mio\\_lo](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=752&tabela=leis&so_mio_lo) [02. 03.017].



## **Anexo1 – Pedido de autorização**

Maria do Carmo Costa  
R. do Pinheiro Manso  
Nº 822 Arões S. Romão  
Telefone: 917 039 644

Ex<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> Diretora do Agrupamento de Escolas de Fafe

Neste momento encontro-me a iniciar a minha dissertação de Mestrado para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta sob orientação da Professora Doutora Gloria Bastos. O meu interesse no que se refere à dinamização do currículo e pela Educação Ambiental conduziu-me a optar por realizar o trabalho investigação no âmbito da Literatura Infantil e em que medida esta pode contribuir para a evolução da consciência ecológica nas crianças em idade pré escolar.

Venho, assim, solicitar a vossa colaboração e consentimento da divulgação junto aos pais e do preenchimento da autorização que segue anexo. Agradeço que a mesma seja devolvida com a maior brevidade.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração

Atenciosamente,  
Maria do Carmo Costa



### Autorização

A presente autorização tem a pretensão de auscultar as crianças sobre as atividades praticadas pelas crianças em contexto de jardim-de-infância.

Utilizar-se-á a observação, as conversas informais, a aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância revista (ECERS-R) e as produções das crianças como instrumentos para a recolha de dados.

Esta autorização apela ao anonimato e à veracidade servindo apenas de recolha de dados para o desenvolvimento de um trabalho para a Universidade Aberta, Lisboa.

---

Autorizo a autora do presente estudo a efetuar a recolha de dados junto das criança para o desenvolvimento de um trabalho para a Universidade Aberta, Lisboa.

O(s) Encarregado (s) de Educação

---

---

## Anexo I Avaliação do Ambiente Educativo

(ECERS-R)

Tabelas de registo da avaliação dos itens da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância revista (ECERS-R):

Subescala Linguagem – Raciocínio		
Item - Livros e Imagens	Sim (S)	Não (N)
1.1– Muito poucos livros estão acessíveis.		x
1.2 – O pessoal raramente lê livros às crianças.		x
3.1– Alguns livros acessíveis às crianças.	x	
3.2. – Pelo menos uma atividade de linguagem recetiva, iniciada pelo adulto, realizada diariamente.	x	
5.1– Uma vasta seleção de livros está acessível durante uma parte substancial do dia.		x
5.2– Algum material adicional de linguagem é usado diariamente.	x	
5.3– Os livros estão organizados numa área de leitura.	x	
5.4– Livros, materiais de linguagem e atividades adequados às crianças do grupo.	x	
5.5– O pessoal lê informalmente livros às crianças.		x
7.1– Livros e material de linguagem são mudados regularmente para manter o interesse.		x
7.2– Alguns relacionam-se com atividades ou temas correntes da sala.	x	

Tabela 1 - Avaliação do item “Livros e Imagens” da subescala Linguagem - Raciocínio

Subescala Linguagem – Raciocínio		
Item – Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio	Sim (S)	Não (N)
1.1. – O pessoal não fala com as crianças sobre relações lógicas		x
1.2. – Os conceitos são introduzidos de forma inadequada.		x
3.1. – Às vezes o pessoal fala sobre relações lógicas ou conceitos.	x	
3.2. – Alguns conceitos são introduzidos de forma adequada para as idades e capacidades das crianças no	x	

grupo, usando palavras e experiências concretas.		
5.1. – O pessoal fala sobre relações lógicas enquanto as crianças brincam com materiais que estimulam o raciocínio.	x	
5.2. – As crianças são encorajadas a falar alto ou a explicar o seu raciocínio enquanto resolvem problemas.	x	
7.1. – O pessoal encoraja as crianças a raciocinar ao longo do dia, usando acontecimentos e experiências reais como base para o desenvolvimento de conceitos.	x	
7.2. – Os conceitos são introduzidos em resposta aos interesses ou necessidades das crianças na resolução de problemas.	x	

Tabela 2 - Avaliação do item “Uso da linguagem para desenvolver competências de raciocínio” da subescala Linguagem - Raciocínio

Subescala Atividades		
Item – Encorajar as crianças a comunicar	Sim (S)	Não (N)
1.1 - Nenhuma atividade é utilizada pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar.		x
1.2 - Muito poucos materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.		x
3.1 - Algumas atividades utilizadas pelo pessoal com as crianças para as encorajar a comunicar.	x	
3.2 – Alguns materiais acessíveis para encorajar as crianças a comunicar.	x	
3.3 – Atividades de comunicação são geralmente adequadas às crianças no grupo.	x	
5.1 – Atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades de grupo.	x	
5.2 – Materiais que encorajam as crianças a comunicar estão acessíveis em várias áreas de interesse.	x	
7.1 – O pessoal mantém um equilíbrio entre ouvir e falar de forma adequada à idade e capacidades das crianças durante as atividades de comunicação.	x	
7.2 – O pessoal relaciona a comunicação falada das crianças com a língua escrita.	x	

Tabela 3 - Encorajar as crianças a comunicar

Subescala Atividades		
Item – Uso informal da linguagem	Sim (S)	Não (N)
1.1 – O pessoal fala com as crianças essencialmente para controlar o seu comportamento e gerir as rotinas.		x
1.2 - O pessoal raramente responde ao que as crianças dizem.		x
1.3 – As conversas das crianças são desencorajadas durante a maior parte do dia.		x
3.1 - Algumas conversas entre o pessoal e as crianças.	x	
3.2 – É permitido que as crianças falem durante a maior parte do dia.	x	
5.1 – Muitas conversas entre o pessoal e as crianças durante o tempo de jogo livre e rotinas.	x	
5.2 – A linguagem é usada pelo pessoal essencialmente para troca de informação com as crianças e para interação social.	x	
5.3 – O pessoal acrescenta informação para expandir as ideias apresentadas pelas crianças.	x	
5.4 – O pessoal encoraja a comunicação entre as crianças incluindo as crianças com incapacidades.		NA
7.1 – O pessoal tem conversas individuais com a maioria das crianças.	x	
7.2 – São colocadas questões às crianças para as encorajar a dar respostas mais longas e complexas.	x	

Tabela 4 - Avaliação do item Uso informal da Linguagem

Subescala Atividades		
Item – 23. Areia/água	Sim (S)	Não (N)
1.1 Não há condições para brincar com areia ou com água, no exterior ou no interior.		x
1.2 Inexistência de brinquedos para utilizar em brincadeiras com areia ou água.		x
3.1 Há algumas condições para brincar com areia ou com água acessíveis no exterior ou no interior.	x	
3.2 Estão acessíveis alguns brinquedos para utilizar em brincadeiras com areia.		x
5.1 Há condições para brincar com areia e com água (no exterior ou no interior).		x
5.2 Uma variedade de brinquedos está acessível para brincar.	x	

5.3 Possibilidade para as crianças brincarem com areia <i>ou</i> água pelo menos 1 hora por dia	x	
7.1 Há condições para brincar com areia e com água tanto no interior como no exterior.		x
7.2 Diferentes atividades feitas com areia e água		x

Tabela 5 - Avaliação do item “Natureza/Ciência” da subescala Atividades

Quadros de registo de avaliação ambiental dos itens da Escala OMEP para o desenvolvimento sustentável na primeira infância (*ERS-SDEC*) - [anexo I a):

<b>Sustentabilidade Cultural e Social</b>	Sim (S)	Não (N)
1.3. Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.		x
1.2. Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social		x
1.3. Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.		x
1.4. Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual		x
3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).		x
3.2 Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspetos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.	x	
3.3. As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.	x	
5.1 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).	x	

5.2. Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex.: visitas à comunidade, multimídia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.	x	
5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de gênero (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).		x
5.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.	x	
7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua cultura e sobre outras culturas, em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.	x	
7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.	x	
7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos de forma aberta e regular, dentro da sala de aula.	x	
7.4. Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).		x

Tabela 6 - Avaliação do item "Sustentabilidade Cultural e Social"

<b>Sustentabilidade Económica</b>	Sim (S)	Não (N)
1.1 As referências ao consumo na instituição de papel, água e eletricidade são raras ou inexistentes	x	
1.2 As oportunidades dadas às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar, são raras ou inexistentes.	x	
1.3 Não é feita reciclagem de recursos na instituição	x	
3.1 As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de faz-de-conta e com tecnologias de compra e venda (ex.: caixa registadora, etc.).	x	
3.2 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em decisões face a compras na instituição.	x	
3.3 As crianças envolvem-se, ocasionalmente, em atividades	x	

de reciclagem na instituição.		
3.4. Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a eletricidade são controlados e poupados		x
5.1 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais. quer conservando ou reciclando materiais e recursos como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa.		x
5.2. As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em decisões face a compras na própria instituição.		x
5.3 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em atividades de reciclagem na instituição.		x
5.4 As crianças são sensibilizadas para prestar atenção a assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional (ex.: discutindo uma reportagem da TV, sobre temas desencadeados por outras crianças).	x	
5.5 Quando se justifica, são tomadas medidas, na instituição, para apoiar as famílias dos alunos com baixos rendimentos, de modo a proporcionar-lhes o acesso e a participação em saídas de estudo, aulas de música, etc.	x	
7.1 As crianças são incentivadas e apoiadas a questionar os custos-benefícios implícitos a um conjunto de produtos (ex. alimentos processados, carros de alta cilindrada, etc.).		x
7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem (ex. relacionados com o consumo de papel, água e eletricidade).		x
7.3 Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projetos de pequenos negócios (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.).		x
7.4. Quando a instituição é paga, são tomadas medidas para que as crianças de famílias de baixos rendimentos tenham acesso a todos os bens e serviços.		x

Tabela 7 - Avaliação do item Sustentabilidade Económica

<b>Sustentabilidade Ambiental</b>	<b>Sim (S)</b>	<b>Não (N)</b>
1.1 Não existem na instituição referências à sustentabilidade ambiental.		x
1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.		x
1.3 As crianças nunca participam em visitas ambientais a locais de beleza natural		x
1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.		x
1.5 O pessoal ou as crianças não lavam habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.		x
3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental (ex. posters, livros).	x	
3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.	x	
3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma atividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais	x	
5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.		x
5.2. As crianças são envolvidas na identificação de diversos temas de proteção ambiental e encorajadas a exprimir as suas próprias ideias sobre como os resolver.	x	
5.3. As crianças participam frequentemente em projetos e em atividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.	x	
7.1. As salas, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias amigas do ambiente.		x
7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.	x	
7.3. O currículo e o planeamento das atividades, incluem, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.		x

Tabela 8 - Avaliação do item "Sustentabilidade Ambiental"

## Anexo 2 Registos das crianças

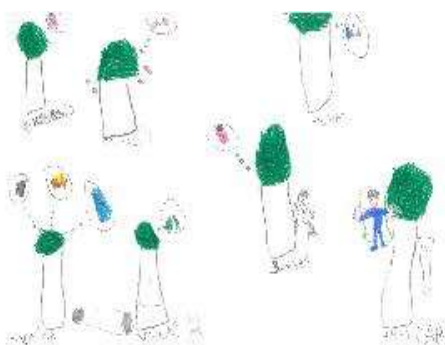
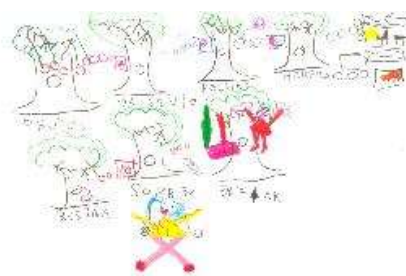
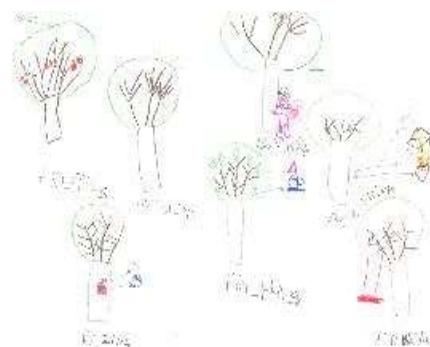
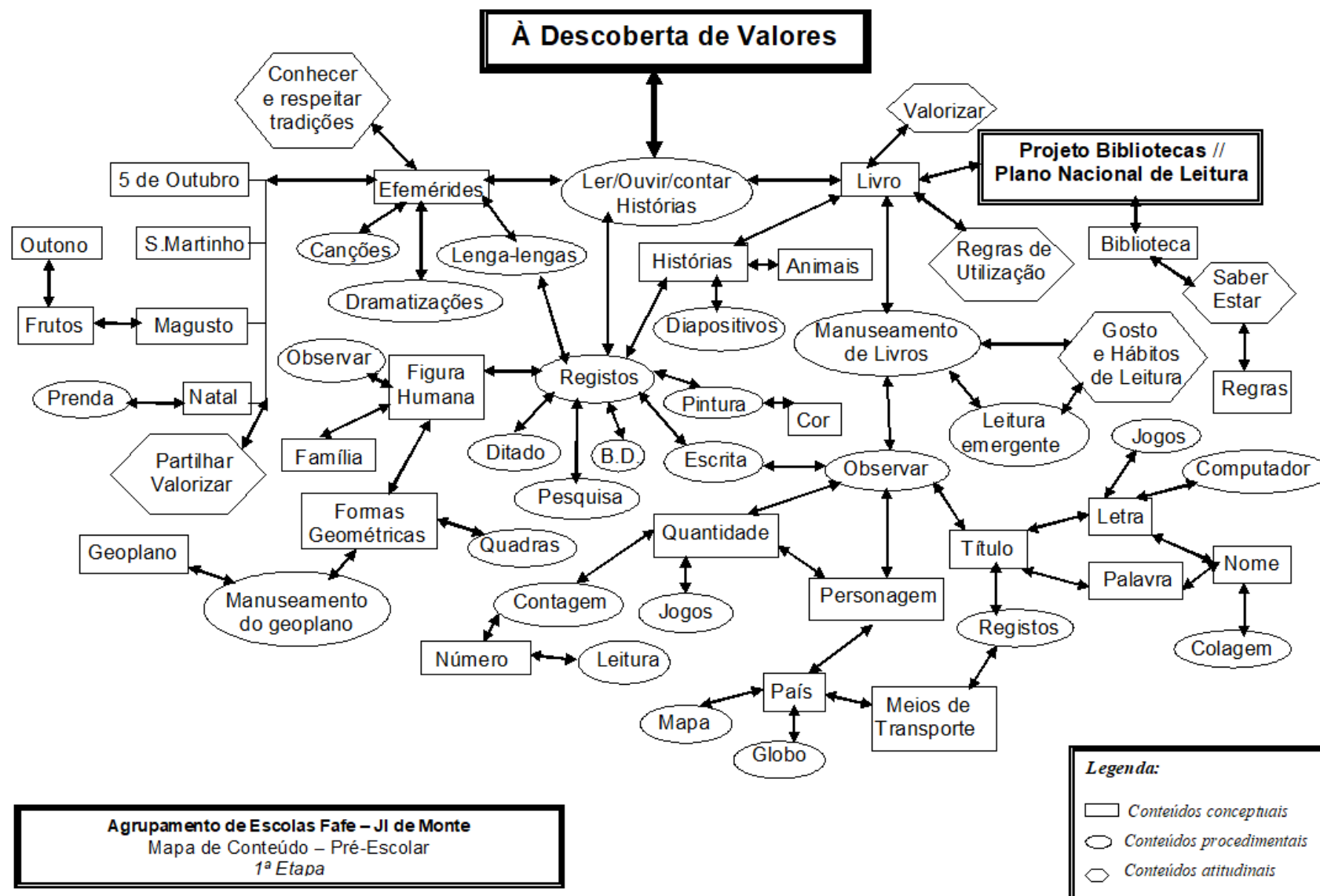
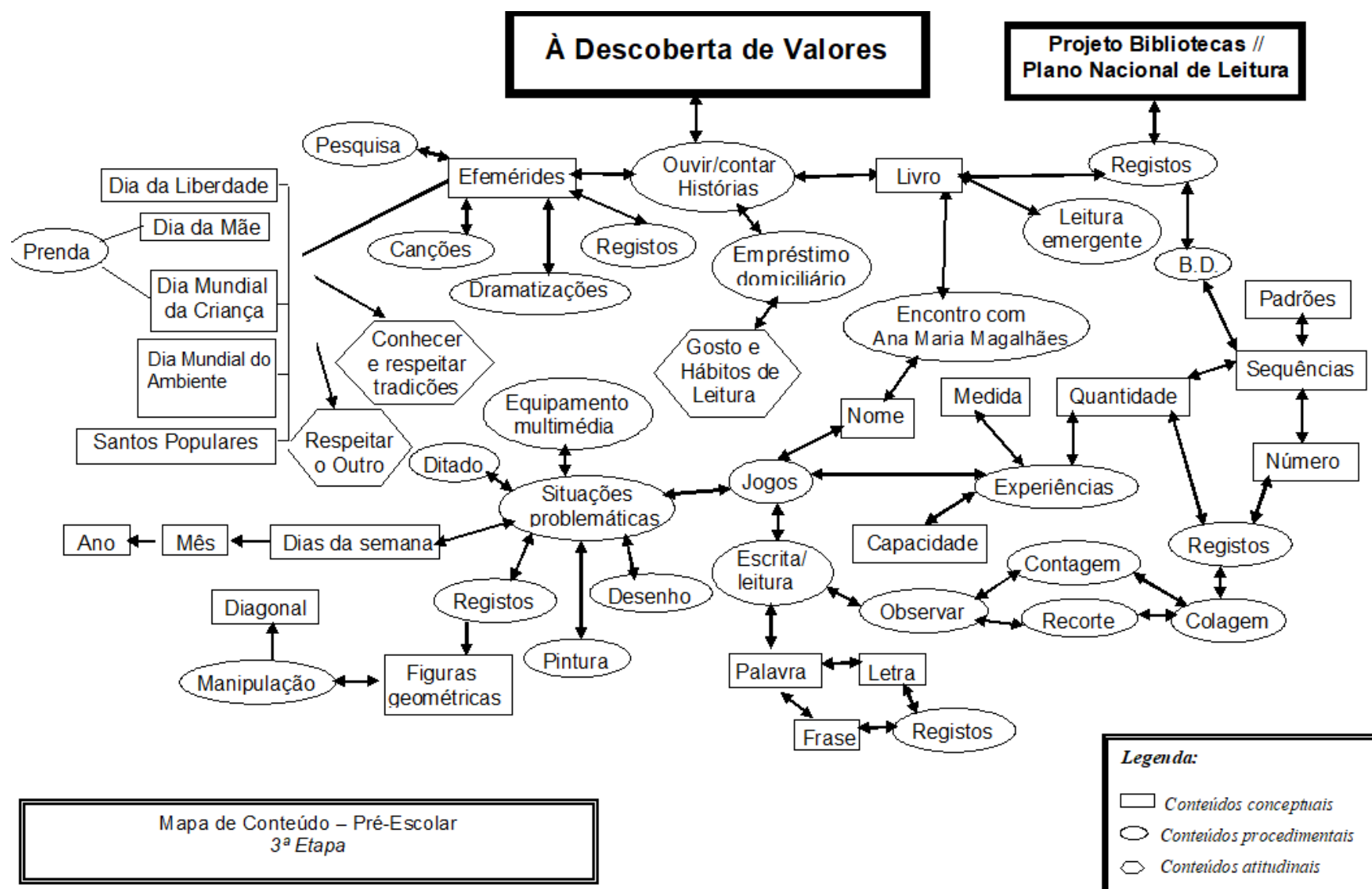


Ilustração 1 - 1 - Registo das crianças - O que nos dão as Árvores

Anexo 3 - Planificação centrada no adulto







Anexo 4 – Planificação de atividades centrada na criança



Figura 50 - Planificação das atividades



Figura 51 - Diário de grupo