

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCADORES DE INFÂNCIA MARIA ULRICH

**OS CONTOS POPULARES DE OUTRAS CULTURAS
NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Cecília Cristina Robalo Farinha Pereira Henriques

Relatório final da Prática de Ensino Supervisionada

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

Orientador: Professor Rui Marques Veloso

Lisboa

Outubro de 2016

Dedico este trabalho a todas as crianças que tive o privilégio de acompanhar e que me inspiraram durante os últimos dez anos. Dedico-o também à minha mãe, por me ter mostrado que existem muitos mundos dentro do mundo, e que é quase transparente o véu que os separa.

AGRADECIMENTOS

O processo longo e turbulento de redação deste trabalho permitiu-me desenvolver um sentimento de profunda gratidão por todos aqueles que acompanharam, de perto, a minha jornada dos últimos anos.

Agradeço ao professor Rui Marques Veloso a disponibilidade constante, a paciência e a amabilidade com que orientou e acompanhou a elaboração deste relatório; à querida professora e mestra *contadeira*, Joantina Duarte d'Almeida, pela presença luminosa e inspiradora, por todos os universos maravilhosos que transporta consigo, por ter acreditado em mim, por ter acompanhado, sempre, o meu percurso e por me ter iniciado na arte de contar histórias; à professora Celeste Ribeiro, por se ter mantido uma presença apaziguadora, disponível e comprometida com a excelência e o sucesso académico de todos os seus alunos, abrangendo-me a mim e a este trabalho nesse compromisso; à amiga e colega Ana Morgado, pelo companheirismo e pela partilha de uma trajetória, muito semelhante à minha; à Eveline Brigham, pela inspiração e por acompanhar o meu percurso com tanto carinho e apoio, há tantos anos; à Bárbara Ramos Dias, pelos conselhos úteis, preciosos e decisivos, pelo incentivo, por me ter aberto portas para universos artísticos e pedagógicos inexplorados; à Branca, a minha educadora, por permanecer, até hoje, a minha grande referência na área da educação; ao Amílcar Monteiro, por estar presente em todos os desafios, tornando a vida mais colorida e enaltecendo sempre o melhor que há em mim; à minha mãe, por se manter viva através de mim, dando-me a honra de transportar a sua herança luminosa; ao meu pai, por ter tornado possível todo este percurso e por me ter povoado a infância com universos mágicos, repletos de aventuras épicas e personagens encantadas, mostrando-me o papel do *maravilhoso* na nossa relação com o mundo.

Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire. / A educação não é o encher de uma vasilha, mas sim o atear de um fogo.

William Butler Yeats

Durante milhares e milhares de anos, éramos só nós e a natureza.

E, na verdade, não existia uma verdadeira separação – nós de um lado; as plantas, os animais ou os rios do outro. Éramos verdadeiramente próximos porque dependíamos do meio natural no seu estado selvagem para sobreviver: precisávamos dos frutos e das bagas que cresciam nas árvores; do peixe dos rios e dos mares; dos animais, grandes e pequenos, que nos esforçávamos por caçar.

A natureza era misteriosa. Começávamos, então, a adivinhar os seus ritmos, mas tudo acontecia como que por magia (...).

A natureza era também poderosa. Nada podia travar a força de um rio enfurecido, não havia meio de prever uma tempestade, nem invenções capazes de tornar as colheitas mais abundantes.

Maria Ana Peixe Dias, *et al.*

O que a humanidade é capaz de amar por mero dever ou exortação moral é, infelizmente, muito limitado. (...) O necessário cuidado flui naturalmente se a pessoa tiver uma consciência alargada e aprofundada, de modo que a proteção da Natureza é sentida e concebida como a proteção de nós próprios.

Joanna Macy

RESUMO

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, pretendeu-se perceber o modo como os contos populares de outras culturas se podem inserir na educação ambiental e explorar formas de abordá-los que sejam promotoras do interesse e do questionamento das crianças na primeira fase de um trabalho pela metodologia de projeto. Investigaram-se estas questões através de uma revisão de literatura científica e da elaboração, concretização e análise de um plano de ação pedagógica, sob a lente de investigação qualitativa e interpretativa, recorrendo-se à observação participante e à redação de notas de campo como instrumentos de recolha e análise de dados. Este plano destinou-se a apresentar, em duas etapas complementares, a tundra do norte do Alasca e o povo Inuit, e a floresta tropical da Amazónia e o povo Ticuna, tendo como ponto de partida a narração de contos provenientes do repertório oral desses dois povos. Verificou-se uma correspondência entre a literatura consultada, os objetivos traçados e a adesão das crianças relativamente ao plano de ação, tendo-se concluído que os contos populares de outras culturas se inserem na educação ambiental porque promovem uma aproximação afetiva entre as crianças e realidades que se encontram distantes, levam-nas a contactar com perspetivas de vida distintas das suas, veiculam uma perspetiva biocêntrica do mundo e modos sustentáveis de relação com o ambiente e predispõem-nas a maravilhar-se e a sentir curiosidade por aspetos biofísicos do planeta. Concluiu-se também que o envolvimento das crianças em assuntos relativos à educação ambiental, durante o lançamento de um projeto, pode ser promovido através do recurso a dois planos complementares – um maravilhoso e simbólico, veiculado através dos contos populares, e um concreto e objetivo, veiculado através do recurso às novas tecnologias para visionamento de fotografias, sons e pesquisa de informação.

Palavras-chave: Contos populares de outras culturas; educação ambiental; motivação e interesse; lançamento de trabalhos pela metodologia de projeto

ABSTRACT

Within the context of Supervised Teaching Practice in Preschool Education, it was our aim to understand the terms in which folktales of other cultures can play a role in environmental education and explore ways to approach them that can promote the involvement and the questioning process of children during the launching phase of a project. These subjects were explored through a literature review and the elaboration, execution and analysis of a pedagogical intervention plan, within the lens of the qualitative and interpretative investigation paradigms. Participant observation and field notes were the instruments used for data collection and analysis. The intervention plan was aimed to present, in two complementary stages, the tundra of northern Alaska and the Inuit people, and the Amazonian tropical forest and the Ticuna people, using folktales that belong to the oral repertoire of both cultures as a starting point. A correspondence between the reviewed literature, the projected goals and the end results has been verified, and it has been concluded that folktales of other cultures play a role in environmental education for the following reasons: they promote an emotional proximity between children and distant realities; they allow them to establish contact with life perspectives different than their own; they convey a biocentric perspective of the world and ways of maintaining a sustainable relationship with nature; they awaken their wonder and curiosity about biophysical aspects of the planet. It was also concluded that the involvement of children in matters that have to do with environmental education during the launching phase of a project can be promoted through two complementary approaches: one that is wondrous and symbolic, through the use of folktales, and another one that is objective and concrete, through the use of photographs, sounds and internet research.

Keywords: Folktales from other cultures; environmental education, children engagement, the launching phase of the project approach

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico e metodológico	7
2.1. Apresentação do objeto de estudo	7
2.2. Revisão de literatura	7
2.2.1. Conto popular	7
2.2.2. Educação ambiental	9
2.2.3. Imaginação, literatura e apreensão da realidade	12
2.2.4. O conto popular na educação ambiental	15
2.2.4.1. O conto popular de outras culturas na educação ambiental	16
2.2.5. O conto popular enquanto objeto pedagógico	20
2.2.6. Metodologia de trabalho de projeto	23
2.2.6.1. O lançamento de projetos	25
2.3. Opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno	26
3. Caracterização do contexto institucional	31
3.1. Enquadramento organizacional do local de estágio	31
3.1.1. Caracterização geral	31
3.1.2. Identidade, valores e metodologias adotadas	31
3.2. Práticas correntes na instituição relativamente ao objeto de estudo	34
3.2.1. As histórias na instituição	35
3.2.2. A educação ambiental na instituição	36
3.2.3. O lançamento de trabalhos pela metodologia de projeto na instituição	36
3.3. Contextualização do objeto de estudo a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	37
4. A Prática de Ensino Supervisionada	43
4.1. Caracterização do contexto que originou a proposta de intervenção pedagógica	43
4.2. Descrição do plano de intervenção pedagógica	48
4.3. Análise e reflexão sobre as atividades realizadas	57
4.3.1. A utilização do faz-de-conta e do maravilhoso enquanto estratégias de captação do interesse e do envolvimento das crianças	57
4.3.2. A fantasia como ponto de partida para o conhecimento do mundo	60

4.3.3. Abordagens promotoras de uma atitude de questionamento e do pensamento crítico nas crianças	63
4.3.4. Apreensão de características biofísicas do planeta	64
4.3.5. Apreensão de diferentes culturas	65
4.3.6. Noções de sustentabilidade e interdependência	66
4.3.7. O papel do envolvimento afetivo proporcionado pela literatura na educação ambiental	67
4.4 Acontecimentos relevantes após a intervenção pedagógica	68
5. Considerações finais	71
Bibliografia	81
Webgrafia	85

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação do plano de ação	87
Anexo 2 – Contos populares utilizados – versões originais	99
Anexo 3 – Contos populares utilizados – versões traduzidas	111
Anexo 4 – Relatos de memória	123
Anexo 5 – Alguns desenhos das crianças referentes à etapa 3 do lançamento do projeto	195

1. INTRODUÇÃO

Define-se o presente trabalho como o relatório final do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Integrado na área científica de Prática de Ensino Supervisionada (PES), debruça-se sobre um objeto de estudo que emanou diretamente dessa prática, mais concretamente de um período de estágio de dez semanas, realizado no âmbito da educação pré-escolar, numa sala de cinco anos de uma instituição de ensino privado, entre 22 de abril e 28 de junho de 2014.

Dos objetivos que presidiram ao estágio (e que se encontram descritos no guião da PES da ESEI Maria Ulrich, do ano letivo de 2013/2014), este relatório incide sobre aqueles que se inserem na área de Intervenção Pedagógica, designadamente a colaboração no projeto pedagógico da sala de um modo que favoreça aprendizagens significativas, diferenciadas e que considerem a criança o sujeito do processo de aprendizagem; a revelação de criatividade na experimentação de diferentes metodologias; o reconhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e das orientações curriculares; a organização de situações e materiais de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de ação pedagógica diversificadas.

O objeto de estudo foi elaborado a partir de um período de observação direta e participante do grupo de crianças e das práticas pedagógicas levadas a cabo na sala, bem como de uma análise das orientações curriculares da educação pré-escolar (OCEPE), dos princípios orientadores e das práticas correntes da instituição, em interação colaborativa com a educadora cooperante e com outros agentes da ação educativa. Manifestou-se numa proposta de intervenção pedagógica fundamentada, que pretendeu dar resposta a necessidades identificadas nesse contexto, a partir de uma perspetiva alternativa e complementar às práticas observadas.

A delimitação do tema que deu origem ao objeto de estudo resultou da necessidade, comunicada pela educadora cooperante, de se realizar um projeto – a partir da metodologia de trabalho de projeto – sobre educação ambiental. Tendo em conta alguns constrangimentos do contexto (que se encontram explicitados no capítulo 4), definiu-se que eu ficaria encarregue do *arranque do projeto*, ou, mais concretamente, da fase que se destina à captação do interesse das crianças para o tópico a abordar e à partilha de “informações, ideias e experiências (...) [que visem o estabelecimento] de uma base comum [ou] perspectiva partilhada” (Katz & Chard, 1997, p. 172) entre todos os elementos do grupo, para posterior definição dos planos de investigação.

O trabalho de projeto é uma metodologia recorrentemente utilizada nesta sala e instituição, considerada complementar ao modelo pedagógico adotado, o Movimento Escola Moderna (MEM). Ambos têm como requisito fundamental a exploração de temas a partir do interesse e da motivação intrínseca das crianças, para garantir que estas são construtoras de conhecimento e sujeitos ativos das suas próprias aprendizagens.

Propus-me explorar instrumentos pedagógicos que tivessem a capacidade de sensibilizar as crianças para a temática da educação ambiental de um modo particularmente apelativo e envolvente, porque verifiquei a existência de uma grande heterogeneidade nos níveis de adesão e de envolvimento deste grupo às propostas pedagógicas da sala, nas quais se incluíam os trabalhos de projeto. Se algumas crianças aderiam entusiasticamente e se envolviam profundamente no processo de descoberta e aprendizagem, outras revelavam-se significativamente alheadas do mesmo e com grande dificuldade, depois do processo vivido, de descreverem aquilo que tinham apreendido. Acresce a esta constatação o facto de ter percebido que muitas das crianças revelavam uma certa resistência em levar a cabo algumas das práticas de preservação e melhoramento do ambiente já realizadas nesta sala.

Baseando-me na premissa de que apenas se deseja preservar aquilo que se conhece e que se ama, escolhi o conto popular de outras culturas como instrumento de intervenção pedagógica e ponto de partida para a exploração da temática da educação ambiental. Pretendi explorar o poder evocativo da literatura, ou, mais especificamente, a potencialidade que o conto popular transmitido oralmente tem para despertar a curiosidade, maravilhar, inspirar e estabelecer um elo afetivo entre um grupo de crianças e assuntos que até esse momento se encontravam ausentes ou distantes do seu universo de referências. A escolha de contos populares provenientes de outras culturas prende-se com a intenção de revelar-lhes, de um modo íntimo, apelativo e adequado ao seu nível de desenvolvimento, aspetos da diversidade biofísica do planeta e povos conhecidos pela sua relação mais direta com o meio natural e com uma tradição de práticas de adaptação ecologicamente sustentáveis.

Este trabalho visa aprofundar as potencialidades deste tipo de contos no âmbito da temática selecionada, descobrir modos profícuos e formativos de utilizá-los em contexto educativo de jardim de infância e averiguar os contributos dessa abordagem dentro dos parâmetros da educação ambiental.

No capítulo 2 será delimitado o objeto de estudo deste trabalho e definidas as questões que dele emanam; será apresentada uma revisão de literatura onde se articulam todas as temáticas implicadas nessas questões e serão expostas as opções metodológicas e os procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno.

No capítulo 3 será caracterizado o contexto institucional onde a prática de ensino supervisionada foi exercida – características gerais, valores pelos quais se rege a instituição, metodologias adotadas e práticas correntes nas áreas sobre as quais o objeto de estudo se debruça; serão ainda analisadas as OCEPE (vigentes à data em que a prática foi estabelecida) no âmbito das temáticas exploradas neste trabalho.

No capítulo 4 será caracterizado pormenorizadamente o contexto educativo que deu origem ao objeto de estudo e à proposta de intervenção pedagógica; será apresentado o plano de intervenção e fundamentados os seus objetivos e serão analisadas as atividades realizadas com base nos resultados observados e registados sob a forma de relatos de memória (reconstituição, de memória, de notas de campo perdidas).

Por último, no capítulo 5 serão expressas as considerações finais deste trabalho sob forma de reflexão sobre o percurso vivido, os resultados obtidos e possíveis respostas às questões colocadas; serão avaliados os constrangimentos do trabalho e perspetivados novos caminhos de intervenção.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

2.1. Apresentação do objeto de estudo

Define-se como objeto de estudo deste relatório o papel dos contos populares de outras culturas no lançamento de um trabalho de projeto sobre a educação ambiental.

As questões que emanam desse objeto, às quais procurarei dar resposta através de uma revisão de literatura e da planificação, concretização e análise de um plano de intervenção pedagógica, são:

1. Como é que os contos populares de outras culturas se podem inserir na educação ambiental?
2. Que modos de abordar os contos populares de outras culturas são promotores do interesse e do questionamento das crianças, na primeira fase de um trabalho de projeto?

2.2. Revisão de literatura

2.2.1. Conto popular

Um conto é uma narrativa de curta duração e de estrutura linear, conforme evidenciam Reis e Lopes (2011) e Cervera (1991). O facto de ter as suas origens na oralidade, onde é geralmente narrado num ato único, explica a sua extensão reduzida, condicionadora de alguns dos seus aspetos distintivos, nomeadamente “um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma ação simples, (...) [a concentração dos eventos] em torno de uma peripécia particular [e uma] escassa caracterização das personagens” (Reis & Lopes, 2011, p. 79). Diz-nos Cervera (1991) que a peça central do conto é a personagem principal e que todas as ideias surgem materializadas nas ações dessa personagem e das outras que vão surgindo à sua volta – ações essas que servem para demonstrar a conduta de cada uma. O foco que é colocado na conduta das personagens revela-nos uma vertente transversal a quase

todos os contos, a moralizante, que se faz acompanhar de outra, não menos constante, a vertente lúdica, de acordo com as palavras de Reis e Lopes (2011) e de Guerreiro (1983). A existência de fórmulas, geralmente estereotipadas, para dar início e término ao conto e o posicionamento da ação num passado indefinido servem para transportar o recetor para um universo irreal (Cervera, 2011). Segundo este autor, no conto “a verdade é substituída pela coerência” (p. 114) que, uma vez garantida, liberta o conto da necessidade de verosimilhança, pois é da sua ausência que o prazer provocado por ele advém.

Ao usarmos o termo *conto popular*, reportamo-nos a um objeto de definição controversa e não consensual. Silva (1982) inclui-o na noção mais abrangente de *texto literário oral*, por considerar essenciais à sua definição os códigos que o compõem e que são necessária e marcadamente distintos dos códigos da literatura escrita. Pires (2005) prefere o termo *conto tradicional*, pois, reportando-se às palavras de Guerreiro (1983), atribui importância primordial ao facto de este “vir de longe, do passado, transmitido, de geração em geração, até aos dias de hoje, onde permanece vivo.” (Guerreiro, 1983, citado por Pires, 2005, p. 46). Guerreiro (1983), não negando o aspeto oral nem o aspeto tradicional destes contos, opta por chama-los de *contos populares*, por considerar que o seu verdadeiro fator distintivo é o facto de não serem eruditos. Diz-nos que a literatura popular, onde estes contos se inserem, é aquela que

“começa por ter um autor, letrado ou iletrado (...) e que depois, de boca em boca, se vai tornando anónima. E, no longo trânsito por que passa, vai-a fazendo sua cada um dos que a repetem, acomodando a seu modo de ser o que já era do sentir comum (...). Só neste sentido a temos por coletiva; por outras palavras: uma sucessão de variantes em que muitos colaboram, cada um por sua vez, sem lhes pôr assinatura. E assim se perpetuam, atualizando-se, os temas universais.” (pp. 10 e 11).

O conceito de *povo* – entidade que dá vida a estes contos – é, segundo Reis e Lopes (2011), “relativamente ambíguo [e] denota, de forma difusa, um ser coletivo

preferencialmente situado num espaço rural periférico, pouco permeável a contaminações da cultura urbana”. (p. 82)

O conto popular “cobre um vasto conjunto de narrativas bastante diversificadas do ponto de vista temático”, sendo que

essa diversidade tem suscitado várias propostas de classificação que refletem a existência de um número relativamente elevado de tipos de conto: contos maravilhosos ou de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, contos religiosos, contos etiológicos, facecias, contos de adivinhação. (Reis & Lopes, 2011, p. 82)

Guerreiro (1983) atribui a definição “hesitante e confusa” da literatura popular ao facto de esta não corresponder a uma antiga concepção de literatura, que era associada, durante muito tempo àquilo que é “expresso em palavra escrita” (p. 9). Mas, apesar da especificidade dos códigos que a compõem e que provêm de um registo oral, a literatura popular força essa antiga noção a ampliar-se para a abarcar, pois é, como toda a literatura, um fenómeno estético, simbólico e cultural, segundo apontam Silva (1982) e Guerreiro (1983).

2.2.2. Educação ambiental

Percebemos que o conceito de educação ambiental resulta da interação entre valores ou ideologias e ciência, ao termos em conta aquilo que nos diz Fonseca (2007), quando se reporta a outro conceito a ela associado, a ecologia. O autor distingue a definição desse termo enquanto “estudo científico das interações que determinam a distribuição e a abundância dos organismos” (p. 27) daquilo que apelida por *ecologismo* e que, segundo o mesmo, “apesar de se fundamentar numa ciência, constitui já uma abordagem não científica da realidade, extrapolando a partir da ciência princípios éticos e normas de conduta”. (p. 27)

Verificamos que a definição de ambiente proposta por Fernandes (1988), inclui, também, uma ideologia, ou seja, a afirmação de uma crença ou de um ponto de vista sobre a realidade

que surge em contraponto a uma crença anterior, que propõe reformular. Pelas suas palavras, o ambiente

é o conjunto de todos os elementos da natureza física, química e biológica que constituem os fundamentos naturais do Mundo em que vivemos, assim como o conjunto dos fatores sociológicos, históricos, culturais, filosóficos, morais e políticos que resultam da evolução da sociedade humana e determinam o comportamento individual e coletivo de cada Homem vivendo em sociedade. (p. I – 3)

Fernandes (1988) recusa, assim, situar “o Homem fora do ambiente como um ser superior e alheio às misérias da matéria bruta”, recusando ainda que o ambiente se limite a ser uma “moldura que contém tudo aquilo que envolve o Homem no lugar que vive” (p. I – 3).

A urgência de reformulação profunda desta concepção de ambiente, no sentido de se perceber o lugar que o Homem verdadeiramente nele ocupa enquanto “uma das componentes e não o ator para quem se elaborou o cenário, o palco e o teatro”. (p. I – 3) fornece sem dúvida pistas relativamente aos significados atualmente aceites de educação ambiental.

Colaço (2011) diz-nos que a educação ambiental é “uma educação à qual está inerente o desígnio de conduzir à sustentabilidade”, através do encontro de “novos caminhos de relação com os sistemas vivos” (p. 51) e ainda que “a educação ambiental pode bem ser a oportunidade para realizarmos este trabalho de reconciliação do homem consigo mesmo e com a corrente de vida da qual emergiu” (p. 53).

A noção de sustentabilidade, atual herdeira dos conceitos mais antigos de conservação e desenvolvimento sustentável, ao surgir associada à educação ambiental, confere-lhe o seu caráter de urgência, pois contém em si a inferência de que o ser humano incorre atualmente em atitudes opostas àquelas que a noção acarreta e exige. Esta noção consiste, segundo Fonseca (2007) na

utilização pelo ser humano dos recursos no sentido de uma melhoria na condição humana (desenvolvimento) que, teoricamente, deverá poder manter-se indefinidamente (sustentado,

continuado), promovendo o bem-estar e garantindo as condições de sobrevivência não apenas das gerações atuais mas também das vindouras. (p. 28)

Fernandes (1983), Giordan (1996) e a Direção Geral da Educação (DGE) (<http://www.dge.mec.pt/educacao-ambiental-para-sustentabilidade>) estão de acordo quando afirmam que a educação ambiental se encontra focada na aquisição de novos comportamentos e valores que visem uma participação ativa e direta na proteção e melhoramento do ambiente a um nível local e imediato. Salientam, no entanto, que a aquisição destes comportamentos e valores é indissociável de uma atividade de consciencialização, sensibilização e aquisição de conhecimento sobre as características do ambiente global, a estrutura da biosfera em toda a sua diversidade e a presença do ser humano dentro da mesma.

Fernandes (1983), colocando o foco nas crianças em contexto escolar, refere que essa necessidade de sensibilização deve ser o ponto de partida para que estas possam, por vontade própria, procurar soluções para os problemas concretos do seu ambiente imediato.

A educação ambiental constitui um processo de reconhecimento dos valores e de clarificação dos conceitos graças aos quais a pessoa humana adquire as capacidades e os comportamentos que lhe permitem abarcar e apreciar as relações de interdependência entre o homem, a sua cultura e o seu meio biofísico. (p. 22)

Colaço (2011) aponta-nos a direção que deve ser tomada para que essa sensibilização das crianças para o ambiente seja profunda e autêntica. Segundo a autora, a verdadeira educação ambiental, aquela que é capaz de promover “transformações duráveis (...) precisa de entender claramente as raízes da atual crise ecológica e humana (...). A questão é, se a educação ambiental não trabalhar sobre a essência do problema, transformando as suas causas, não passará de mais uma operação cosmética sem reais consequências”. (p. 51)

A investigadora afirma que a crise económica e humana é fruto de uma falta de consciência generalizada, concluindo que as soluções para essa crise passam inevitavelmente “pelo resgate da nossa capacidade de pensar pelos nossos próprios meios, por encontrarmos a partir do sentir que emerge da experiência os nossos próprios valores e por nos permitirmos sonhar, voltando a acreditar que os ideais podem comandar a vida” (p. 52).

Fonseca (2007), mostra estar de acordo com esta linha de pensamento, ao citar Gomes Guerreiro, que nos diz que “a contradição em que vivemos manter-se-á enquanto o homem estiver convencido de que só o crescimento contínuo e exponencial lhe permitirá alcançar a felicidade e o bem-estar” (p. 28). Faz alusão ao paradigma de prosperidade social do mundo capitalista, que se preocupa exclusivamente com o produto final, não tendo em conta a intervenção que este implica nos sistemas naturais da biosfera nem a formação do produto bruto que lhe dá origem. Recorrendo mais uma vez a Gomes Guerreiro, fala-nos ainda do ser humano na sua qualidade de hóspede, de “ser dependente e de constituição frágil mas que, munido de cérebro, possui enorme capacidade de imaginação” (p. 28) que o imbui, pois, da capacidade absolutamente original, no âmbito das restantes expressões de vida no planeta, de se desligar da sua realidade para construir meios que permitam uma manutenção temporária da ilusão de que os recursos naturais são ilimitados e de que este é detentor de uma supremacia sobre o meio e os restantes seres vivos que o habitam.

2.2.3. Imaginação, literatura e apreensão da realidade

Fernandes (1988) considera que as faculdades imaginativas do Homem, que podem manifestar-se de um modo pernicioso, alheando-nos perigosamente da realidade, podem também ser utilizadas construtiva e criativamente, conduzindo-nos à tomada de consciência de que nos fala Colaço (2011).

É a partir da faculdade imaginativa e das suas potencialidades no estabelecimento de uma relação entre a criança – ser humano em formação – e o ambiente ao qual pertence, que começamos a explorar o possível contributo de um objeto de cariz literário para a educação ambiental.

Assim, faz sentido destacar a tese de Vygotsky (2012), que se debruçou longamente sobre a impossibilidade de se divorciar o real do imaginário, evidenciando os elos de ligação existentes entre realidade e fantasia. Segundo este, por um lado, toda a fantasia revela, necessariamente, aspetos do real, pois são estes que lhe servem de ponto de partida, por mais afastados dela que aparentem estar. Segundo as suas palavras,

A análise científica de algumas das mais fantásticas elaborações afastadas da realidade, por exemplo, os contos, mitos, lendas, sonhos, etc., convence-nos de que as fantasias mais elaboradas que representam não são mais do que uma nova combinação de elementos semelhantes, de facto retirados da realidade, mas apenas submetidos à alteração ou à reelaboração pela ação da nossa imaginação. (p. 30)

Por outro lado, quando apreendemos mentalmente a noção de uma realidade que se encontra inacessível à nossa experiência direta, por estar longínqua quer no espaço, quer no tempo, sucede o fenómeno inverso ao anteriormente descrito. Vygotsky (*idem*), a título de exemplo, fala-nos dos conhecimentos históricos que, por mais que se baseiem na realidade, serão sempre apreendidos pelas faculdades imaginativas do ser humano, encontrando-se inevitavelmente imbuídos de fantasia. Fundamenta o seu raciocínio ao afirmar

Quando eu, na base do estudo das descrições dos historiadores ou dos viajantes, imagino para mim mesmo o quadro da grande Revolução Francesa ou dos desertos em África, então, em ambas as situações o panorama obtido é o resultado da atividade criativa da minha imaginação. Ela reproduz o que foi por mim percebido nas experiências anteriores, mas cria, a partir destas experiências, novas combinações. (p. 34)

Ao reportarmo-nos à infância, percebemos mais claramente o papel que a fantasia desempenha na construção de noções sobre a realidade. Albuquerque (2000) fala-nos sobre

esse assunto, dizendo que “é no imaginário que a criança procura a explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado”.

(p. 113)

Bettelheim (2006), ao reportar-se ao imaginário presente nos contos de fadas, diz-nos que a linguagem simbólica contida no universo fantástico permite à criança relacionar-se com situações que lhe dizem respeito com uma distância protetora, ou seja, sem nelas se ter que sentir implicada. Assim, o imaginário é um local onde a criança deposita de forma intensa a sua afetividade.

Segundo Albuquerque (2000) “são realmente fatores afetivos que permitem à criança conferir ao mundo e à vida uma sistematização, utilizando então o seu potencial de fantasia com uma função afetiva de reconciliação e de ordenação do próprio mundo.” (p. 110)

Cervera (1991) acrescenta a esta ideia que a criança tem perfeita capacidade para distinguir a realidade da fantasia e que, ao escolher a fantasia, fá-lo por esta responder mais adequadamente às suas necessidades e pelo prazer que ela provoca.

Manila (2007) aponta que “os processos mentais – entre eles, o exercício do pensamento imaginário – resultam da interação entre o organismo e o que o rodeia” (p. 18), referindo o papel que a linguagem tem no estabelecimento de um encontro afetivo com a realidade, tão necessário para a compreensão e para o desenvolvimento da inteligência da criança. Segundo o autor “cada ser humano terá de descobrir o que o rodeia: as estrelas do céu e as árvores da terra, os animais, os gestos das pessoas e tudo o que existe” (p. 17), percebendo, ao mesmo tempo, que outras pessoas, que vieram antes de si, se relacionaram com esse mesmo entorno afetivamente, tendo imprimido os significados dessa relação nas ficções que foram criando e perpetuando para a mediar, até aos nossos dias.

2.2.4. O conto popular na educação ambiental

Fernandes (1988), consciente do importante papel da imaginação do ser humano no modo como este interpreta e age sobre a realidade, fala-nos do enorme potencial da literatura orientada para o público infantil, para condicionar as ideias, os valores e a atitude perante o mundo e, neste caso, o ambiente. Para ilustrar esta ideia, reporta-se ao caso da obra de Júlio Verne. Refletindo na perfeição as crenças vigentes na época e no lugar que lhe deram origem, esta contém, segundo o investigador, implícita a proposta do

uso indiscriminado dos recursos que a tecnologia fosse pondo à disposição do Homem e uma confiança cega nessa mesma tecnologia, que ele apresentava capaz de encontrar soluções para todas as dificuldades (...). Ensinou-nos (...) a observação parcial do real (...) não nos levando a ser humildes perante o nosso saber, que dificilmente se adapta à consideração da forçada e permanente interação de todos os elementos do universo [levando-nos, em vez disso] a considerar, como valores absolutos, os conhecimentos parcelares da realidade que gradualmente vamos adquirindo. Júlio Verne, como arauto desta tentação, foi, sem o imaginar, muito responsável do comportamento das gerações que o leram e nele formaram o seu pensamento e a sua filosofia de vida. (pp. I – 13 e I – 14)

O mesmo investigador acrescenta que a literatura também contém o potencial de transmitir às gerações mais novas a ideia de que o Homem está, como todos os seres, submetido às leis universais que tornam possível a sua existência. Conclui dizendo que essa “visão não será (...) criadora sem que se dê asas à imaginação”. (p. I – 16)

É na busca de um tipo de obras que nos revelem uma relação adequada entre o Homem e o ambiente que chamamos à nossa presença os contos populares.

Manila (2007) compara a atitude que levamos a cabo ao preservarmos e valorizarmos as obras da tradição oral com a necessária atitude de preservação da biodiversidade. É que, para o autor, os contos fazem parte da realidade na mesma medida que os recursos físicos do planeta.

Se considerarmos que os contos populares provêm, na sua maioria, de um contexto rural e de origens remotas, apercebemo-nos que os eventos e temas por eles relatados, apesar da sua universalidade, têm como pano de fundo uma relação muito direta do ser humano com o ambiente natural, que o redimensiona e revela enquanto elemento interdependente e sujeito a leis que o transcendem, às quais tem que se adaptar. Guimarães (2007), que compara o processo de sobrevivência dos contos populares à lei da seleção natural de Darwin, diz-nos que os ensinamentos que se mantêm com mais vigor na tradição oral ajudam a comunidade humana que a originou a adquirir características de adaptabilidade ou predisposição para a sobrevivência.

A mesma investigadora acrescenta que os contos populares se relacionam com a educação ambiental na medida em que nos falam dos *lugares do medo*, tais como a floresta, as intempéries naturais ou a noite. A vulnerabilidade do ser humano que habita em sociedades urbanas encontra-se atenuada perante tais elementos. Segundo a autora, a noite foi conquistada pela eletricidade, as florestas pela invasão do ser humano. Esta conquista subjetiva permite ao ser humano perpetuar a sua ilusão de desconexão e soberania perante o meio que o envolve. O contacto, através dos contos populares, com estes lugares, possibilita um acesso indireto às emoções que eles provocam. “O conto funcionaria como o lugar de experimentação da ausência do humano, propiciando a nível do imaginário a experiência de *wilderness*, uma necessidade vital para aqueles que hoje em dia propõem um paradigma mais biocêntrico e menos antropocêntrico” (Guimarães, 2007, pp. 34 e 35).

2.2.4.1. O conto popular de outras culturas na educação ambiental

Tendo em conta que uma abordagem aos contos populares portugueses seria, sem dúvida, um caminho possível para a revelação de dados relativos ao ambiente natural que nos rodeia

e ao lugar que nele ocupamos, apercebo-me também da validade, em alguns pontos coincidente e em outros diversa, do recurso à tradição popular proveniente de outras culturas.

De um dos documentos que ajudaram a forjar as atuais noções de educação ambiental, a Carta de Belgrado (1975), destaca-se que

A educação ambiental deve considerar o ambiente na sua globalidade, natural e criado pelo homem, ecológico, político económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético; (...) deve adotar uma abordagem interdisciplinar (...); deve examinar as principais questões do ambiente numa perspetiva mundial, respeitando, no entanto, as diferenças regionais. (p. 5)

Por seu lado, a Carta da Terra

(http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf), sublinha que “é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos a nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações” (p. 1) e ainda que “devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre bem como com a nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual a dimensão local e global estão ligadas” (p. 1).

Assumindo a importância de abarcar o conhecimento das diferentes culturas humanas no conceito de educação ambiental e do papel que a literatura e, particularmente, os contos populares de outras culturas podem desempenhar neste processo, recorro às palavras de Eliade (1989), que nos relembra que

O Mundo é sempre o “nosso mundo”, o mundo em que se vive. E, embora o modo de existência humana seja o mesmo entre os Australianos e entre os Ocidentais contemporâneos, os contextos culturais que envolvem a existência humana variam bastante. (...) Portanto, o “Mundo” é sempre o mundo que se conhece e em que se vive. Ele difere de cultura para cultura. Há, por conseguinte, um número considerável de “Mundos”. (p.41)

A literatura popular trata, em grande medida, da universalidade da experiência humana, pois as obras, provenientes da oralidade, que se eternizam, fazem-no precisamente por

obedecerem a esse requisito (Guerreiro, 1983). Mas, paralelamente a esse aspeto que trespassa diferenças – neste caso culturais –, a literatura oral pode assumir também o papel de relatar a particularidade da experiência de determinado povo, cuja cultura e forma de apreender o mundo se encontram sempre e necessariamente condicionadas pelo meio físico onde esse povo se situa.

O conto popular, segundo Traça (1992), é polissémico, “para lá da sua mobilidade no espaço e no tempo” (p.31). A autora, referindo que “cada olhar que sobre ele é pousado tende a constituí-lo num objeto diferente” (*idem*), enumera a natureza das perguntas que estudiosos das mais variadas áreas – antropologia, narratologia, psicanálise, folclore, linguística, entre outras – têm colocado ao conto popular, das quais destacamos a etnologia, que incide sobre aquilo que o conto revela acerca do meio onde é contado. Nesse âmbito a investigadora reforça que “não é necessário insistir sobre o valor cultural do folclore em geral e dos contos populares em particular como elementos de identidade cultural de um povo” (p. 113) e ainda que “uma leitura pedagógica dos contos deverá sublinhar os pontos comuns e as diferenças dos contos de diversas culturas” (p. 115).

Decourt (1993) alerta-nos para o facto de incorreremos atualmente no perigo da uniformização e do etnocentrismo, dizendo-nos que a abertura cultural supõe um esforço permanente, ao qual o conto de cariz etnográfico pode servir de auxílio. Manila (2007) reforça esta tese, dizendo que

a comunicação literária oral permite-nos fugir do imaginário normalizado e globalizador. Não porque tenhamos de concentrar-nos unicamente [na] literatura (...) que surgiu ao nosso lado, no quintal da nossa cultura mais próxima, mas porque seja qual for a sua procedência, ao passar através da voz passa a fazer parte do nosso imaginário. (p. 16)

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE, 1997), em vigor à data que se realizou a prática pedagógica, mostram-nos como o conhecimento de outras culturas constitui, em si, educação ambiental. “A educação ambiental pode também implicar uma

observação e recolha de informação (...) do património natural e cultural”. Referem ainda a transversalidade da educação ambiental, na medida em que esta não decorre só de práticas ou hábitos promotores da preservação do meio ambiente, mas “este contacto com a natureza e a cultura é, ainda, um meio de educação estética”. (OCEPE, 1997, p. 84).

As OCEPE que entraram em vigor no ano letivo de 2016/2017 colocam a necessidade de criação de hábitos de respeito pelo ambiente em paralelo com a necessidade da criação de hábitos de respeito pela cultura. Fazem ainda alusão ao facto de o estabelecimento de um “sentido afetivo e relacional” (p. 88) ser facilitador da compreensão e apreensão do meio por parte da criança, indicando que este sentido se encontra presente quando as suas explorações são efetuadas no seu meio próximo e imediato. Todavia, tendo em conta a atual influência dos *media* e das tecnologias digitais, as OCEPE (2016) dizem-nos, paralelamente, que não podemos ignorar o acesso que as crianças de segunda infância têm a realidades que se encontram distantes e que, apesar disso “também fazem parte do seu mundo, e, de que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando” (p. 88) Na iniciativa de as abarcar no contexto educativo do jardim de infância, importará então garantir que o sentido afetivo e relacional que facilita a apreensão da realidade por parte das crianças de segunda infância se estenda a estas realidades mais longínquas e inacessíveis à sua experiência imediata.

Parece-me válido afirmar que os contos populares de outras culturas são um dos veículos promotores do estabelecimento da referida relação afetiva com realidades longínquas, pois, segundo Manila (2007), estes têm propriedades vinculadoras.

Eu sinto-me africana – disse a grande narradora de histórias Catherine Zacarte – cigana, chinesa, pele-vermelha. Através dos contos, podemos sentir-nos perfeitamente vinculados à nossa terra, ao nosso povo, aos povos amigos, à Humanidade, naquilo que a Humanidade tem de mais humano. (Manila, 2007, pp. 16 e 17)

Paralelamente aos aspetos já mencionados, referimos um outro aspeto, que se aplica a uma grande parte dos contos populares de outras culturas, o *maravilhoso exótico*. Segundo

Todorov (1977) o *maravilhoso exótico* consiste no relato de acontecimentos sobrenaturais que são apresentados como relatos verdadeiros sobre as características de mundos longínquos e desconhecidos. “(...) Supõe-se que o recetor implícito dos contos não conhece as regiões nas que se desenvolvem os acontecimentos; por consequência, não há motivo para pô-los em dúvida” (p. 51). Segundo o investigador, é frequente que, no relato de lugares e seres a partir do *maravilhoso exótico* exista “uma mescla de elementos naturais e sobrenaturais” (p. 52), apesar de o recetor dos contos que desconheça estas realidades os situe ao mesmo nível, tomando-os a todos como naturais. Deste modo, a receção de contos de outras culturas que contenham elementos do *maravilhoso exótico*, ao mesmo tempo que introduzem informações acerca de características biofísicas de lugares distantes e desconhecidos que terão, em alguns casos, correspondência com a realidade, têm também um forte poder atrativo, pelo seu carácter de novidade e estranheza.

2.2.5. O conto popular enquanto objeto pedagógico

É importante ter em consideração alguns aspetos ao trabalhar o conto popular enquanto ponto de partida de um trabalho de projeto.

As suas dimensões estética, simbólica e cultural revelam-no enquanto objeto formativo completo e mostram-nos a importância de se ter em atenção, ao contá-lo num contexto educativo que visa explorar, a partir dele, um determinado tema, a sua integridade e autonomia.

Cerrillo (2006) critica o uso da imaginação enquanto objetivo para se atingir um fim instrutivo, reportando-se a uma tendência com origem no período Iluminista do século XVIII, apologista da razão e do pragmatismo, onde “a criatividade, a imaginação ou a sensibilidade não eram valores em si mesmos (...) mas sim um meio de que os educadores se podiam socorrer para que crianças e jovens aprendessem, de uma forma mais fácil, os segredos das ciências ou qualquer tipo de lição” (p. 34) O autor defende que o gosto, o prazer e o

enriquecimento pessoal que uma obra literária provoca são os motivos centrais para se recorrer a essa obra. Assim, qualquer abordagem que dela se origine, deverá partir desses aspetos, caso contrário, corremos o risco de que a utilização do deleite imaginativo para a instrução faça com que “a instrução se [imponha] de tal maneira que [acabe] por afogar o deleite” (p. 34).

Nesta linha de pensamento, Traça (1992) evoca as potencialidades do domínio estético dos contos, através das palavras de Villasante (1980):

A educação estética “por meio do folclore afina a sensibilidade, que é inseparável da inteligência; as crianças criadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que as outras. Os psicólogos e os professores sabem-no muito bem. Porque a educação estética começa no berço”. (p. 114)

A mesma investigadora, recorrendo às palavras de Bryant, (1981) diz-nos que a função essencial do conto é “dar alegria; na alegria e pela alegria, excitar e alimentar o espírito” (p. 114).

Bettelheim (2006) evoca, por sua vez, as potencialidades do domínio simbólico dos contos, relembrando-nos que o efeito formativo do conto se passa ao nível do inconsciente e pré-consciente da criança, palco no qual esta se sente compreendida e auxiliada, uma vez que, “depois de a história ter dado corpo [às suas angústias], ela garante à criança que o fim será bom”. (p. 243 e 244).

Traça (1992) desenvolve esta ideia, dizendo-nos que

As descobertas essenciais para a condição humana – a vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento – são muitas vezes feitas pela criança ao nível do simbólico que lhe propõem primeiro os contos, que apreende intuitivamente para em seguida os decifrar a pouco e pouco no plano do intelecto. A distância introduzida pelo símbolo serviria em muitos casos para proporcionar forças à criança, para tornar progressivo o choque da descoberta. (p. 115)

Ora, os sentidos do conto são, em certa medida, inesgotáveis, e os efeitos psicológicos que produzem em cada criança transcendem sempre, em alguma medida, a compreensão e a intencionalidade do educador. Assim sendo, cabe a este, na sua qualidade de narrador, dar espaço para que os contos cumpram o seu papel, sem interferir de forma muito literal na interpretação do seu significado e sem os remeter para o mero utilitarismo.

Mata (2006), adianta que o momento de contar histórias a crianças representa uma oportunidade privilegiada de captação da sua atenção e do seu interesse, sempre que o adulto que as conte tenha a capacidade de estabelecer uma atitude empática e de partilha com a sua audiência.

Assim sendo, interessa explorar o papel que o educador, na sua qualidade de narrador, deve desempenhar no momento de contar uma história, para garantir que este interesse é despertado.

Os critérios de seleção da história a contar e a preparação do momento da narração revestem-se de grande importância. Cerrillo (2006) acentua que a qualidade da obra é, entre outros critérios, determinada pela sua “capacidade para nos emocionar ou para nos fazer vibrar, sentir, sonhar ou compartilhar” (p. 38). Estando de acordo com esta ideia, há que destacar, como afirma Castro (2012), a importância da procura de variedade, na medida em que “será mais interessante selecionar relatos (...) que no seu conjunto nos apresentem um mundo mais amplo e diverso do que aquele que conhecemos” (p.109).

Quanto aos imprescindíveis do mediador, são, na opinião de Cerrillo (2006), entusiasmo, compromisso, conhecimento do grupo, uma certa dose de imaginação e criatividade, a crença firme no trabalho de mediador e a capacidade para aceder a informação suficiente e renovada. Traça (1992), por sua vez, defende que este deve “ter um bom conhecimento da história que (...) quer contar, um perfeito domínio das suas estruturas narrativas a fim de se tornar possível

um certo grau de improvisação, real ou construída; ter o domínio do corpo e da voz, o que pressupõe uma preparação segura; ter um bom conhecimento do seu auditório.” (p. 124)

Quanto ao modo de contar, é preciso ter-se em conta que a narração oral e a leitura provocam efeitos muito distintos. Guerreiro (1983), Traça (1992) e Castro (2012) estão de acordo quando afirmam que um conto contado possibilita uma experiência de fusão, onde narrador e audiência formam um todo, superior à do conto lido, pois não existe uma barreira física que os separe e, conseqüentemente, as palavras e a expressividade do narrador são informadas pelas reações que este capta, no imediato, da audiência. Para que esta experiência aconteça com sucesso, Traça (1992) e Castro (2012) dizem-nos que o narrador tem que se apropriar do conto de tal maneira que consiga vivenciar, ele próprio, cada evento que está a narrar. Nas palavras de Traça (1992) “O contador deve assimilar bem a história para poder contá-la, agarrá-la, vibrar com ela, antes de tentar transmiti-la” (p. 137) e para isso deve estar emocionalmente e esteticamente implicado.

Relativamente à discussão posterior diz-nos ainda esta autora que as crianças colocarão, tendencialmente, questões ou farão comentários acerca do conto que ouvirem. De acordo com o que já foi referido anteriormente, diz-nos que é das suas questões que o educador deve partir para uma abordagem a temáticas que surjam a partir do conto e não de um discurso inteiramente pré-programado que não tenha em consideração o modo como estas o vivenciaram.

2.2.6. Metodologia de trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica considerada adequada para todas as idades do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, que visa promover “o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores e professores”, segundo Vasconcelos, coord., (s.d., p. 11).

Poder-se-á afirmar que esta metodologia tem, em si mesma, implícitos os valores e as práticas inerentes à educação ambiental, tais como a ecologia dos recursos utilizados para se alcançar determinado fim e a interdependência de cada indivíduo na coletividade maior que o contém. Segundo Vasconcelos, coord., (s.d.), este trabalho dá uma “importância fulcral à individualidade de cada um” ao mesmo tempo que valoriza uma “atenção ao coletivo que é tecido de outros”, uma vez que “é a ressonância da nossa voz nos outros que dá sentido e qualidade à execução no coletivo. Como se o outro fosse a caixa de ressonância do nosso próprio ser”. (p. 7)

Dado o seu carácter transdisciplinar e abrangente, esta metodologia aceita várias definições. Segundo Katz e Chard (1997), todas têm em comum o facto de darem “ênfase à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (p. VIII). As mesmas autoras dizem-nos ainda que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3).

Sucintamente, apoiando-nos nas caracterizações feitas por Katz e Chard (1997) e por Vasconcelos, coord. (s.d.), falamos de uma metodologia que influi, em simultâneo, no modo como se aprende e no tipo de conteúdos que se aprendem, tendo como pilares essenciais a aprendizagem ativa das crianças, o significado pessoal que estas atribuem aos temas a explorar, a sistematização da aprendizagem e o desenvolvimento da meta cognição, ou seja, de uma reflexão acerca dos processos que levaram à descoberta e à consolidação de um saber ou competência adquiridos. Estes requisitos são garantidos através de uma valorização, por parte do educador, da curiosidade das crianças, da interação destas com o meio que lhes é próximo e de uma verbalização das dúvidas que vão identificando.

Não se afirmando como “a única resposta ao desafio de envolver as mentes das crianças mais novas”, a metodologia de trabalho de projeto assume-se antes como um “meio

promissor de estimular predisposições que permanecerão durante toda a vida”, e que é complementar a outras abordagens, conforme nos dizem Katz e Chard (1997, p. 265)

Para que estes objetivos se realizem com eficácia, é imperativo que os projetos levados a cabo obedçam a uma estrutura rigorosamente definida, que se divide em fases.

Katz e Chard (1997) dividem um projeto em três fases distintas, enquanto Vasconcelos, coord (s.d.) o divide em quatro, sendo que em ambos os casos se reportam à mesma estrutura. Esta inicia-se com a definição de um problema baseado nos interesses das crianças; passa pela planificação dos métodos de obtenção de informação e avaliação dos recursos já existentes; segue para a aquisição da informação (através de pesquisa, realização de visitas ao exterior ou receção de convidados que sejam especialistas na matéria) que é depois devidamente registada e sistematizada e conclui-se com a apresentação ou divulgação à comunidade do que foi aprendido e devidamente registado num suporte à escolha, guardado para consulta futura.

2.2.6.1. O lançamento de projetos

Focando-nos concretamente na primeira fase de um projeto, que tem como requisito fundamental a captação do interesse das crianças, percebemos, através das palavras de Katz e Chard (1997) que “alguns projetos exigem o interesse das crianças desde os primeiros minutos; outros requerem um esforço maior da parte do professor” (p. 207). Compreendemos também que “nem todas as crianças se interessarão por todos os tópicos. No entanto, a forma como o professor apresenta o projeto pode ser um fator importante” (p. 207).

As autoras, apesar de recomendarem, para que as crianças lhes atribuam um significado direto, que uma parte significativa dos projetos levados a cabo se relacionem diretamente com elementos presentes no seu dia-a-dia, assumem ao mesmo tempo a importância de se abordarem temas que se encontram mais distantes do seu quotidiano, indicando ainda que o

tema escolhido pode partir diretamente de uma questão de uma ou mais crianças, de algo que aconteceu recentemente em contexto educativo e lhes diga respeito ou ainda de uma escolha da educadora, que utiliza o seu discernimento e a sua sensibilidade para perceber a relevância que determinado tema poderá ter para aquele grupo.

Katz e Chard (1997) dão pistas para que a adesão das crianças seja mais propícia, dizendo que o “invulgar e o inesperado atraem facilmente a [sua] atenção (...) especialmente quando [estas] conseguem relacionar o que é novo com algo que já conhecem” (p. 207) e frisando que é muito importante causar-se um grande impacto nas crianças durante a discussão introdutória. Designam ainda algumas das ferramentas passíveis de serem utilizadas, das quais destacamos as histórias. “É uma boa ideia apresentar algo que prenda, que atraia, que desperte a sua curiosidade e que suscite o interesse. O professor pode contar uma história, e mostrar ou distribuir um ou mais objetos” (p. 209).

2.3. Apresentação das opções metodológicas e procedimentos utilizados na observação empírica e análise do problema no terreno

O projeto de investigação que originou a elaboração deste relatório seguiu o método de abordagem relativo às Ciências Sociais e Humanas, assente no paradigma qualitativo e interpretativo. Considerou-se este paradigma o mais adequado, uma vez que a investigação se baseia nas experiências da prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar, ou seja, num contexto em que o investigador observa e analisa o comportamento das crianças ao mesmo tempo que se encontra pessoalmente envolvido (participante).

A metodologia interpretativa afirma-se como ideal porque, como defende Bolster (1983, citado por Walsh *et al.*, 2010), é aquela que

(...) revela maior potencial para gerar um conhecimento que seja proveitoso e interessante para os professores (...) [tendo] como enfoque os significados situados que incorporam as variadas reações e perspetivas dos alunos. Em comum com a perspetiva do professor, ela contempla as causas e

motivações dos vários acontecimentos em toda a sua multiplicidade; a sala de aula é vista como um sistema social complexo em que se operam influências diretas e indiretas. (p. 1040)

Numa investigação qualitativa-interpretativa, por se privilegiar a compreensão dos factos mediante as perspetivas dos participantes, a formulação das questões de investigação e a seleção dos métodos de pesquisa resultam da experiência e da observação do investigador no contexto em estudo (Jacob, 1988, citado por Walsh *et al.*, 2010, p. 1038).

Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 47), a investigação qualitativa caracteriza-se por cinco aspetos: a fonte direta de dados ser o “ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47), devendo, por isso, investir numa relação de proximidade com os sujeitos observados, na medida em que os dados recolhidos incidem na observação direta dos comportamentos naturais das pessoas envolvidas; os dados recolhidos traduzirem-se numa descrição exaustiva e detalhada de tudo o que é observado pelo investigador (p.48); o interesse ser “(...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49); a análise apresentar um carácter indutivo, em que o investigador analisa, reflete e interpreta os dados recolhidos com base nas experiências vivenciadas no ambiente, nos conhecimentos teóricos e na familiarização com e profundo domínio do contexto; o “significado” ser de vital importância (p. 50), orientando a investigação para que se compreenda aquilo que os sujeitos “experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan e Biklen, 1999, p. 50).

Os instrumentos utilizados neste projeto de investigação foram a observação direta e participante e as notas de campo. A observação direta e participante implica uma participação ativa do investigador que, através do contacto direto com o meio natural e as pessoas que nele se movem, elabora descrições pormenorizadas e realistas que visam uma melhor compreensão das situações observadas. Segundo Afonso (2005, p. 91), “esta técnica de

recolha de dados é particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”.

As notas de campo são registos escritos resultantes das observações realizadas pelo investigador, nos quais este descreve detalhadamente aquilo que vê, ouve, pensa e sente, realizando-se posteriormente uma reflexão sobre as informações recolhidas. Bogdan e Biklen (1999) especificam que as notas de campo incluem dois sistemas de registo: o descritivo, que, de forma metódica e rigorosa, visa descrever uma imagem detalhada, precisa e extensiva dos acontecimentos observados; e o reflexivo, onde a subjetividade é maior, colocando-se ênfase na “(...) especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” do investigador (p. 165).

Após a redação das notas de campo mediante os critérios de seleção e relevância do investigador, procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos. Para tal, o investigador analisa os registos escritos, observando padrões de semelhança e diferença que lhe orientam a classificação e interpretação das notas obtidas. Esta análise, sempre em conformidade com a problemática de investigação, é “(...) moldada pelas perspetivas e posições do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 232).

No presente trabalho, a observação participante foi registada sob a forma de notas de campo relativas a acontecimentos anteriores à intervenção pedagógica – cujas observações, inferências e análises contribuíram para as escolhas efetuadas – e relativas a acontecimentos inerentes e posteriores a essa intervenção – cujas observações, inferências e análises serviram para refletir sobre o cumprimento, a validade e possíveis resultados das minhas práticas.

É importante referir, no entanto, que as notas de campo iniciais se perderam, tendo de ser reconstituídas mais tarde, motivo pelo qual os dados apresentados no Anexo 4 são denominados *relatos de memória* e não *notas de campo*. A sua estrutura, apoiando-se na

memória do que aconteceu e do que tinha sido, inicialmente, escrito, é necessariamente menos precisa do que uma nota de campo registrada pouco tempo depois do evento que relata.

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL E DA COMUNIDADE ENVOLVENTE

3.1. Enquadramento organizacional do local de estágio

3.1.1. Caracterização geral

A PES em que se baseia o presente relatório decorreu numa instituição de ensino particular e cooperativo, pertencente ao concelho de Almada, que serve as valências de creche, jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Com capacidade para 600 alunos, todas as suas valências se situam num mesmo edifício de grandes dimensões, bem equipado, com dois pisos e um amplo espaço exterior, que foi construído já com o propósito para o qual atualmente se destina. A creche e o jardim de infância situam-se no piso 0 e os 1º, 2º e 3º ciclos no piso 1.

A instituição é rodeada por um espaço amplo, constituído por pinhais, zonas verdes e áreas residenciais modernas compostas por moradias, ficando a três quilómetros de distância da praia.

Pode considerar-se que a creche e o jardim de infância constituem um todo com uma identidade própria, que se demarca das restantes valências de ensino, já que as educadoras acompanham o mesmo grupo de crianças durante um percurso que vai desde o berçário até à sala dos 5 anos. O corpo docente destas duas valências estava composto, no ano letivo de 2013/2014, por oito educadoras e dez auxiliares, e a regra é que haja uma educadora por sala e, no caso das auxiliares, uma por sala de jardim de infância e duas por sala de creche.

3.1.2. Identidade, valores e metodologias adotadas

Passarei a enunciar, em traços gerais, aqueles que considero serem os aspetos identitários mais relevantes da instituição em termos gerais e do jardim de infância em particular, na

medida em que possam enquadrar as minhas escolhas no âmbito do objeto de estudo delimitado neste trabalho. Basear-me-ei, para tal, nos documentos oficiais da instituição que tive a oportunidade de consultar, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2012), o Projeto Educativo do Jardim de Infância (PEJI) (2013) e o Projeto Curricular de Grupo da sala onde realizei a minha prática (PCG) (2013). Complementarei esta caracterização com os dados observacionais que pude recolher durante o período de dez semanas em que integrei o contexto institucional.

Através da leitura do PEE (2012), percebemos estar a debruçar-nos sobre uma instituição que se assume como uma referência de qualidade na área de oferta que abrange e que se propõe, com as suas iniciativas, a deixar um marco consistente e transformativo na sociedade, na qual deseja intervir através da formação cívica e humanista dos seus alunos e de iniciativas de consciencialização e participação real dos mesmos nos mais diversos dilemas que o mundo atual apresenta, tais como os efeitos da globalização, as desigualdades sociais, os avanços tecnológicos e as questões ambientais.

Considerem-se, como alguns dos seus pilares identitários, a educação humanista, aberta a “diferentes convicções políticas e credos religiosos” (PEE., 2012, p. 17); a preocupação com a educação do indivíduo na sua globalidade; a educação compreensiva, que pretende “proporcionar a todos as mesmas oportunidades para serem diferentes” (PEE, 2012, p. 17); a promoção do pensamento crítico e de uma atitude de questionamento perante o mundo; a oferta de contextos que promovam a criatividade, para que o aluno se torne num “crítico construtivo que consiga reinventar a realidade” (PEE, 2012, p. 19); a vivência comunitária e colaborativa, onde todos, independentemente das hierarquias existentes, são parceiros educativos; a defesa do meio ambiente através da promoção de ações concretas e da consciencialização dos alunos.

Verificamos que a oferta educativa desta instituição tem uma orientação de cariz marcadamente social, muito direcionada para o mundo natural e social envolvente e para uma vivência de integração transformativa do indivíduo na comunidade.

As características gerais que o PEE atribui à sua população estudantil vêm reforçar a intenção que esta instituição tem de sensibilizar os seus alunos para os dilemas da realidade envolvente. Se este documento os caracteriza como sendo “curiosos, interessados, participativos” (PEE, 2012, p. 18), também regista a observação, nos mesmos alunos, cuja proveniência posiciona numa realidade socioeconómica média-alta a alta, de algum

alheamento da realidade circundante e do contexto socioeconómico atual, verificando-se (...) que estão pouco despertados para outras realidades e para as preocupações do mundo que os rodeia, questionando pouco e não sentindo necessidade de pensar soluções, nem de agir em conformidade, na tentativa de melhorar situações que não reconhecem. (p. 18)

A instituição tem parcerias com diversas escolas superiores de educação, pelo que recebe estagiários em todas as suas valências, durante todo o ano letivo. Estes são também encarados como parceiros e a instituição procura integrá-los intensamente nas atividades letivas, numa tentativa de proporcionar-lhes uma noção realista do que é estar imerso na profissão para a qual concorrem e para que tenham várias oportunidades de enriquecer as práticas pedagógicas da instituição com os seus contributos.

Pertence ao programa *Eco-Escolas*, fundado na década de noventa pela Fundação para a Educação Ambiental e posto em prática nas escolas portuguesas desde 1996 pela Associação Bandeira Azul da Europa, que assume como objetivo “encorajar ações e reconhecer o trabalho desenvolvido pela Escola em benefício do ambiente (...) visando a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental à vida quotidiana da escola” (Gomes, M. s.d., p. 4). Este programa pressupõe a implementação de planos de ação que impliquem diretamente as crianças e um processo de envolvimento com a comunidade local cujos resultados são avaliados pela associação em períodos de três em três anos.

De salientar que o tema do Projeto Curricular de Escola para o período de tempo entre setembro de 2012 julho de 2014 se intitula: “Pela sustentabilidade do planeta” e que o seu subtema, dedicado ao ano letivo 2013/2014 se denomina: “Pensar e agir ecologicamente, por um mundo melhor”.

O modelo pedagógico adotado pela creche e jardim de infância desta instituição é o Movimento Escola Moderna. O trabalho de projeto é uma metodologia que, usada recorrentemente em todas as salas, se considera parte integrante deste modelo.

No que diz respeito ao Movimento Escola Moderna, o jardim de infância assume-se, recorrendo às palavras de Niza (1998, citado em PCG, 2013), como um

espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p. 13)

Relativamente ao trabalho de projeto destaca-se, no PEJI (2013, p. 31), que o recurso a essa metodologia vai ao encontro dos objetivos desta instituição, nomeadamente os que se propõem a modificar o estatuto da criança, no sentido de responsabilizá-la pela sua aprendizagem, dando-lhe espaço para que esta se perca no seu próprio processo de tentativa e erro; a modificar a relação entre a criança e o educador, que deve ser de confiança, cooperação e participação; e ainda a modificar o papel da escola, que se deve abrir à vida, num intercâmbio entre o meio e as famílias.

3.2. Práticas correntes na instituição relativamente ao objeto de estudo

As práticas que passarei a descrever baseiam-se na minha observação e em relatos da educadora cooperante, com quem tive a oportunidade de conversar, em diversas ocasiões, desde os momentos de integração inicial no estágio até à planificação das últimas atividades.

Uma vez que o objeto de estudo se debruça sobre contos populares de outras culturas, a educação ambiental e a metodologia de trabalho de projeto, passarei a descrevê-los separadamente, pois não foram observadas ou relatadas práticas que os articulassem entre si.

3.2.1. As histórias na instituição

As histórias são contadas nas salas de jardim de infância desta instituição com uma frequência mínima de uma história por semana; esta atividade decorre geralmente no primeiro tempo a seguir ao recreio da hora de almoço, num momento intitulado *Hora da história*. Regra geral, são contadas três histórias por semana. São sempre destinadas ao grande grupo, já que, numa parte significativa do dia, as crianças se encontram distribuídas por diferentes áreas da sala. Estas histórias são habitualmente obras de autor, às quais a educadora recorre ora através de livros pertencentes à biblioteca da sala, ora através de livros seus, que não constam da biblioteca. É a educadora que escolhe as histórias consoante os temas que considere necessários serem trabalhados em grupo ou para assinalar momentos importantes, como, por exemplo, o 25 de abril. A história é contada no tapete pela educadora, e a auxiliar, geralmente, está a assistir à mesma junto das crianças. Costuma ser iniciada por uma conversa acerca do título do livro e da ilustração da capa, na qual as crianças procuram adivinhar os assuntos nela contidos. A educadora investe na expressividade da sua voz ao contá-la, envolvendo as crianças de tal maneira que estas não a interrompem. Ao finalizar-se a história, surge sempre uma conversa acerca dos assuntos principais, das motivações das personagens e do que sentiram as crianças ao ouvi-la.

Há, na Bebéteca (espaço de brincadeira livre preparado para bebés que também serve de espaço polivalente da instituição), cerca de uma vez por mês, um momento de dramatização de uma história, geralmente pertencente à tradição oral, à qual assistem várias salas e que é representada por alguns educadores. As histórias são contadas, na instituição, para fruição

dos alunos e os aspetos posteriormente trabalhados são geralmente inerentes à própria história, sendo que dela podem também surgir outras atividades relacionadas.

Exemplificando, ao aproximar-se o 25 de abril, a educadora contou uma história que abordava esse tema e de seguida realizou, com as crianças, uma experiência na qual, através da utilização de um corante, cravos brancos se tornam vermelhos.

3.2.2. A educação ambiental na instituição

O programa *Eco-Escolas* encontra-se integralmente implementado nos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e consiste numa “metodologia de trabalho (...) que, articulando atividades de exploração de diversos temas, contribua para uma melhoria global do ambiente da escola e da comunidade.” (Guia Eco-Escolas, p. 5). No caso do jardim de infância, esta iniciativa traduz-se exclusivamente na implementação de ações concretas que possam ser interiorizadas pelas crianças e se traduzam em práticas sustentáveis que estas realizarão ao longo da vida.

Na sala onde realizei a minha prática, eram as crianças que separavam e depositavam o lixo produzido na sala em pequenos contentores destinados ao papel, ao plástico e aos resíduos orgânicos, com as cores correspondentes de azul, amarelo e castanho. Todas as semanas, duas crianças da sala levavam o lixo para os contentores situados no exterior da instituição, sendo acompanhados pela educadora ou pela auxiliar. Existe uma horta, no recreio, na qual as crianças da sala já depositaram resíduos vegetais provenientes do refeitório, com o intuito de fertilizarem a terra. Uma vez por semana, uma criança está encarregue de regar a horta e as plantas do recreio.

3.2.3. O lançamento de trabalhos pela metodologia de projeto na instituição

Não assisti, durante o período em que decorreu o meu estágio, ao lançamento ou desenvolvimento de trabalhos realizados pela metodologia de projeto. Pude questionar a

educadora cooperante, no entanto, acerca de projetos realizados durante este ano letivo, nomeadamente um projeto sobre frutos e outro sobre o modo como nascem os bebés. Passarei a descrever o que me foi relatado acerca do lançamento destes projetos. Ambos surgiram motivados por questões que crianças colocaram explicitamente durante a reunião de conselho que se realiza, todas as manhãs, na sala. A educadora perguntou às restantes crianças, durante essa mesma reunião, se gostariam de saber mais sobre aqueles assuntos, tendo obtido uma maioria de respostas afirmativas e nenhuma objeção. No dia seguinte, questionou as crianças sobre o que já sabiam acerca dos temas e o que gostariam de saber mais, mediando a conversa até ficarem definidos os temas exatos a trabalhar e quais os recursos que se utilizariam para obtenção das respostas desejadas.

Os temas de projetos nunca foram lançados a partir de histórias. Nem todos surgem por iniciativa direta das crianças, podendo ser a educadora a selecionar um tema que considere importante ser trabalhado. Nestes casos, as estratégias já utilizadas pela educadora, durante outros anos letivos, foram os seguintes: levar à sala um especialista que fizesse uma apresentação do tema às crianças; mostrar algum objeto alusivo ao tema, perguntando às crianças o que sabiam sobre ele; realizar uma visita de estudo.

3.3. Contextualização do objeto de estudo a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Se tivermos em conta as três áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (1997) e os assuntos contidos no objeto de estudo deste trabalho, poderemos, numa análise mais linear, enquadrar o ato de contar e ouvir histórias na área de Expressão e Comunicação e a educação ambiental nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo. O que acontece, no entanto, é que estas três áreas de conteúdo, conforme é frisado, em diversos momentos, no documento, não podem ser analisadas separadamente, mas sempre de forma articulada “visto

que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns”. (OCEPE, 1997, p. 48).

Pode ler-se que a área de Expressão e Comunicação

constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posição perante o “mundo” social e físico. Dar sentido a esse mundo passa pela utilização de sistemas simbólico-culturais. (p. 21)

Ao debruçarmo-nos sobre a utilização de contos como ponto de partida para a abordagem de temas referentes à educação ambiental, devemos ter em consideração que os contos, representando uma linguagem própria que veicula valores estéticos e simbólicos são, simultaneamente, meios através dos quais se obtém informação acerca do mundo. Diz-nos o documento que o domínio das diferentes linguagens contidas na área de Expressão e Comunicação é “importante em si mesmo”, mas que estas linguagens “também são meios de relação, de sensibilização estética e de obtenção de informação”. (OCEPE, 1997, p. 21). Por outro lado, “o conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação.” (OCEPE, 1997, p. 49).

Uma abordagem articulada entre os contos populares e o conhecimento do mundo não deve significar, no entanto, uma sobreposição entre linguagem simbólica e método científico, ou, por outras palavras, entre o imaginário e o factual. Tal como referem as OCEPE (1997),

numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como (...) exploração de diferentes *mundos*. (p. 56)

O despertar da curiosidade e do espírito crítico nas crianças que frequentam a educação pré-escolar depende, segundo o documento, desta capacidade de articulação adequada das

áreas de conteúdo por parte do educador. Esta concorre para uma “formação global [da criança] que será o fundamento do processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p. 22).

Uma das principais premissas da educação pré-escolar é a de encarar a criança como a construtora do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, “como sujeito e não como objeto do processo educativo” (1997, p. 19). Para garantir que tal acontece é sempre necessário partir-se do seu universo de referências, ou seja, daquilo que já sabe.

Assim, o educador deve escolher o modo de articular as diferentes áreas enquanto tem em conta não só os seus objetivos educativos, mas também o sentido que as crianças irão atribuir aos assuntos abordados. O conhecimento e sensibilidade que tenha em relação ao grupo vai permitir-lhe “partir da escolha de uma *entrada* por uma área ou domínio para chegar a todos os outros”. (OCEPE, 1997, p. 50).

Relativamente ao conhecimento do mundo, o educador deverá ter em conta o contexto imediato da criança, aquele que lhe é diretamente acessível e que esta procura compreender e significar. Mas é importante ter em conta que,

se o meio próximo tem um sentido afetivo e relacional que, facilitando a sua apreensão, fornece quadros explicativos para outras situações mais distantes, a fantasia das crianças permite-lhes o acesso a “realidades” que não se limitam ao mundo próximo. Também hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexas e dispõem, através dos media, de saberes que ultrapassam a realidade próxima. (OCEPE, 1997, p. 80)

Sugere-se, assim, que a área de Conhecimento do Mundo “poderá ir mais longe do que (...) se admite [tendo-se em conta o que] crianças de determinados meios sociais, com maior estimulação familiar e uma grande diversidade de experiências” (p. 80) sabem sobre o mundo e que se encontra distante.

São contemplados nesta área “conteúdos relativos à biologia, [ao] conhecimento (...) dos animais, do seu habitat e costumes”, aspetos estes que, por mais adaptados que tenham que

ser à faixa etária para a qual se destinam, “deverão corresponder sempre a um grande rigor científico”. (OCEPE, 1997, p. 80)

A educação ambiental, associada à educação para a saúde, na medida em que promove bem-estar e qualidade de vida, relaciona-se com iniciativas concretas, que se querem quotidianas, tais como “manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão”. (OCEPE, 1997, p. 84). Apesar de evidenciar como essenciais práticas que visem a criação de hábitos com resultados efetivos no dia-a-dia das crianças, a educação para o ambiente é referida também na sua vertente de aquisição de conhecimentos acerca de realidades naturais e culturais. “A educação ambiental pode também implicar uma observação e recolha de informação (...) do património natural e cultural”. É referida a transversalidade da educação ambiental, na medida em que esta não decorre só de práticas promotoras da preservação do meio ambiente, mas “este contacto com a natureza e a cultura é, ainda, um meio de educação estética”. (OCEPE, 1997, p. 84).

Refere-se ainda que a área de Formação Pessoal e Social “integra todas as áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo”. (OCEPE, 1997, p. 49).

4. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

4.1. Caracterização do contexto que originou a proposta de intervenção pedagógica

A sala de jardim de infância onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada era composta por 17 crianças, das quais 12 eram de sexo feminino e 5 de sexo masculino. Em termos etários, tratava-se de um grupo homogéneo, no qual 7 das crianças completariam 6 anos até ao final do ano letivo e as restantes 10 terminá-lo-iam ainda com 5 anos. A amplitude de idades entre o aluno mais velho e o aluno mais novo era de 11 meses.

O plano de ação que se propôs explorar as questões colocadas pelo presente trabalho e que pus em prática de 9 a 16 de junho de 2014, decorreu num período próximo do final do ano, que abrangeu algumas atividades preparatórias da transição para o 1º ciclo e ensaios e preparativos para a festa final, o que condicionou a sua duração e o espaçamento entre as atividades projetadas. A educadora cooperante indicou-me durante este período que sentia um clima de cansaço geral e de desinvestimento nas atividades letivas por parte das crianças.

O grupo era considerado pela educadora cooperante como desafiante, com expressas dificuldades no cumprimento de regras, e com níveis de motivação e adesão aos trabalhos e projetos realizados na sala muito heterogéneos. Verifiquei, nesse âmbito, que algumas das crianças da sala eram bastante participativas, estando habituadas a explicitar os seus interesses e curiosidades e aderindo com entusiasmo aos trabalhos propostos pela educadora. Esta indicou-me que o comportamento dessas crianças era um reflexo do seu compromisso, desenvolvido ao longo de 3 anos, de contemplar a motivação intrínseca do grupo no planeamento das atividades da sala, levando-o a adotar uma atitude de questionamento face ao mundo circundante e a refletir sobre as etapas necessárias à aquisição de novos conhecimentos e competências, no âmbito de um processo de responsabilização pelas próprias aprendizagens, preconizado quer pelo Movimento Escola Moderna, quer pela

metodologia de trabalho de projeto. Pude observar, no entanto, que outras crianças da sala tinham um comportamento contrastante ao deste primeiro grupo, revelando não aderir com entusiasmo às iniciativas propostas e tendo dificuldade em, posteriormente, durante a avaliação do processo vivido, identificarem qual foi o tema trabalhado e o que havia sido apreendido, conforme se pode verificar nos relatos de memória (RM) nº 1 e nº 2. A educadora informou-me que este segundo grupo de crianças, revelador de um certo alheamento, falta de interesse e de motivação face às propostas de aprendizagem levadas a cabo em contexto escolar, era alvo da sua preocupação, indicando-me ainda que era constituído por elementos que, segundo a sua perspetiva, pareciam ser pouco estimulados no seu contexto familiar.

O tema e o âmbito da minha intervenção pedagógica foram determinados por uma conversa que tive com a educadora, na qual esta me indicou ter ainda a intenção de levar a cabo um projeto (a partir da metodologia de trabalho de projeto) focado na educação ambiental. Sentindo que não havia abordado formalmente, ao longo do ano, o referido tema e assumindo não ter disponibilidade para o fazer durante as semanas seguintes, a educadora propôs que eu concebesse e concretizasse com as crianças a primeira fase de um projeto dessa natureza e que, findo o meu estágio – nas duas últimas semanas letivas após a festa final – esta daria continuidade ao trabalho, debruçando-se sobre as fases seguintes.

Tendo liberdade para escolher a abordagem que considerasse mais adequada, foi minha intenção escolher uma que fosse original, distinta das práticas já levadas a cabo na instituição mas que lhes fosse complementar.

Katz e Chard (1997) definem a primeira fase de um trabalho de projeto como o momento destinado a captar e garantir o interesse das crianças para a temática escolhida. Assim, o desafio de conseguir criar um impacto suficientemente grande que conseguisse envolver, não só as crianças tipicamente mais entusiastas, mas também aquelas que se revelavam, regra

geral, menos motivadas, tornou-se um aspeto central das escolhas que posteriormente efetuei, e a adesão destas crianças uma forma de avaliar o cumprimento dos meus objetivos.

A conceção de educação ambiental veiculada, simultaneamente, por Fernandes (1983), por Giordan (1996) e pela DGE (<http://www.dge.mec.pt/educacao-ambiental-para-sustentabilidade>) abrange duas vertentes complementares. Qualquer uma das referidas fontes afirma que a educação ambiental comporta, necessariamente, o estabelecimento de práticas concretas que visam proteger e melhorar o ambiente, a um nível local e imediato; paralelamente, defendem que esta inclui ainda um processo de consciencialização, sensibilização e aquisição de conhecimento sobre as características do ambiente global, a estrutura da biosfera em toda a sua diversidade e a presença do ser humano dentro da mesma. Fernandes (1983) acrescenta que qualquer uma destas componentes pode e deve ser fomentada no âmbito da educação infantil – período fértil para o estabelecimento de hábitos e para a formação de mentalidades.

A primeira vertente, associada à construção de práticas ecologicamente sustentáveis, já se encontrava incorporada nas rotinas da sala, apesar de algumas crianças se revelarem ainda pouco motivadas para cumprir essas práticas. A instituição em causa é uma *eco-escola*, que assume a responsabilidade, em todas as valências, mas principalmente a partir do 1º ciclo, de promover nos alunos atitudes ecológicas. Conforme já foi referido no capítulo 3, o grupo de crianças da sala já levava a cabo, desde os 3 anos, práticas tais como a separação do lixo, a reciclagem de materiais usados ou a manutenção de uma horta. Sendo que a distribuição do lixo no ecoponto e a rega da horta no recreio eram momentos desejados – possivelmente pela exclusividade que representavam para as crianças que, acompanhadas pela educadora ou a auxiliar, abandonavam momentaneamente o contexto da sala – já os pedidos para que fosse poupado o papel, feita a separação do lixo na sala, ou poupada a água das casas de banho eram frequentemente ignorados ou cumpridos com alguma resistência.

Verifiquei, no entanto, através da observação direta e baseando-me nas preocupações reveladas pela educadora, que a segunda vertente da educação ambiental, associada à consciencialização, à sensibilização e ao conhecimento das características do meio ambiente ainda não tinha sido trabalhada formalmente, compondo-se, até à data, de um conjunto de comunicações de natureza informal que a educadora concluíra não terem sido eficazes (RM nº 3 e nº 4). Numa conversa realizada durante uma assembleia de turma, observei ainda a educadora a comunicar às crianças que deveriam ter cuidado com a conservação do papel da sala, lembrando-as que este era feito a partir dos troncos das árvores e que, quanto mais papel se gastasse, mais árvores teriam que ser cortadas para que este voltasse a ser produzido (RM nº 5). Observei, posteriormente, a educadora a chamar outra vez a atenção de algumas crianças para o gasto excessivo de papel, o que me indicou que o seu discurso não tinha surtido os efeitos desejados.

Penso poder afirmar que o grupo de crianças desta sala não associava as palavras expressas pela educadora e pela auxiliar às realidades por elas evocadas, ou não lhes atribuía um significado pessoal.

Considera-se que a criança de 5 e 6 anos não consegue ainda atribuir significado a explicações de causa-efeito que abordem, de modo abstrato, realidades ausentes da sua experiência imediata. Piaget situou estas idades na fase pré-operatória da construção do conhecimento, durante a qual Peterson e Collins (1986) indicam existir ainda uma dependência da utilização dos sentidos, apesar da emergência gradual de uma capacidade de utilizar a linguagem para representar aquilo que está ausente. Os mesmos autores acrescentam sobre a fase pré-operatória que

o pensamento é egocêntrico [sendo que] não só a criança vê as coisas a partir da sua perspetiva, como também está inconsciente do facto de que a opinião das outras pessoas pode não coincidir com a sua (...) [A criança pré-operatória] pensa que grande parte daquilo que acontece no mundo foi criado para seu interesse e gozo próprios. Em vez de utilizar a lógica,

(...) raciocina e explica os acontecimentos em função da intuição ou pressentimentos ou da aparência das coisas ao seu olhar. (pp. 17 e 18)

Compreendendo que relatar factos acerca do ambiente, ou descrever os mecanismos de causa-efeito de ações praticadas pelas crianças não representa, por si só, uma estratégia eficaz para sensibilizá-las para as questões ambientais e para o impacto global das suas ações, propus-me explorar veículos capazes de abordar esta segunda vertente da educação ambiental de um modo impactante, profundo e significativo para as crianças, em harmonia com as suas capacidades emergentes e necessidades de desenvolvimento.

Apoiei-me, para a escolha dessa abordagem, na tese de Colaço (2011), de que o cerne da educação ambiental – e também o seu fim último – é a oportunidade que esta apresenta de uma “reconciliação do homem consigo mesmo e com a corrente de vida da qual emergiu” (p. 53). Segundo a investigadora, a atual crise ecológica e ambiental é o resultado da falta de consciência do ser humano relativamente às relações de interdependência existentes entre este e tudo o que o envolve, ao papel que verdadeiramente ocupa na totalidade da vida e às reais repercussões dos seus atos. O motivo dessa falta de consciência, relembrando o pensamento de Fernandes (1988), prende-se com a tendência, existente há vários séculos, de se estabelecer uma dicotomia entre Homem e Natureza, como se o ser humano se situasse “fora do ambiente como um ser superior e alheio às misérias da matéria bruta”, e o ambiente fosse uma mera “moldura que contém tudo aquilo que envolve o Homem no lugar que vive” (p. I – 3). Essa tendência repercute-se, naturalmente, em atitudes e estilos de vida veiculados pela sociedade, cujos comportamentos as crianças absorvem, sem disso terem consciência, através de processos de modelagem.

A escolha do veículo a utilizar começou a delinear-se no dia em que uma das crianças mais motivadas e participativas da sala levou para a escola uma caderneta de cromos, onde cada página representava uma zona do planeta, e os cromos os respetivos animais que a

habitavam (RM nº 6). Esta caderneta, para além de associar diferentes animais a diferentes áreas do globo, fazia-se acompanhar de lendas que os nativos dessas zonas contavam sobre alguns dos animais.

Aproveitando o material que essa criança havia trazido para a sala e o entusiasmo que várias crianças revelavam acerca do mesmo, comecei por realizar algumas atividades de exploração do seu conteúdo, (RM nº 7), durante as quais constatei que o fascínio destas por aquele material era cada vez mais intenso, apesar de o grupo de crianças que caracterizei como sendo menos participativo manter um comportamento de dispersão e aparente desinteresse. Percebi ainda que o grupo, na sua totalidade, tinha poucas referências relativamente aos animais e aos biomas ali representados e entendi que o motivo do seu fascínio era o exotismo daquelas espécies e daqueles lugares.

O dono da caderneta e outras crianças da sala, particularmente entusiasmados pelo facto de algumas das páginas desta conterem lendas sobre animais fantásticos associados a diferentes partes do mundo, perguntaram-me se eu poderia verificar em casa a veracidade daquelas lendas e se lhes podia contar mais lendas sobre animais (RM nº 7).

4.2. Descrição do plano de intervenção pedagógica

Tendo em consideração a importância que Vasconcelos, coord. (s.d.) e Katz e Chard (1997) atribuem a iniciarem-se projetos a partir de assuntos que suscitem, espontaneamente, o interesse das crianças, através de um aproveitamento daquilo “que tem um significado pessoal para elas” (p. 5), considerei que o interesse destas por animais e lugares exóticos poderia ser um excelente ponto de partida para um trabalho de projeto sobre a educação ambiental.

Considerei, assim, que a literatura poderia ser um veículo com o potencial de levar as crianças a sentirem-se afetivamente mais ligadas ao meio natural que as envolve, aos seres

humanos e restantes seres vivos que nele habitam, independentemente destes se encontrarem fisicamente próximos ou distantes, e ainda com o potencial de estimular uma atitude de maravilhamento e de curiosidade perante características biofísicas do planeta capazes de revelar a diversidade e interdependência de toda a vida. Vali-me, nessa decisão, da noção, defendida por Albuquerque (2000) de que “são realmente fatores afetivos que permitem à criança conferir ao mundo e à vida uma sistematização, utilizando então o seu potencial de fantasia com uma função afetiva de reconciliação e de ordenação do próprio mundo” (p. 110)

Pesquisei e selecionei, como instrumentos pedagógicos, um conto pertencente à tradição oral do povo Inuit, proveniente da tundra do Alasca, e um conto pertencente à tradição oral do povo Ticuna, proveniente da floresta tropical da Amazónia. Acedi a versões escritas destes contos, cuja transcrição e referências bibliográficas podem ser consultados nos Anexos 2 e 3. Esta seleção assentou em diversos imperativos. Para além da sua qualidade estética e simbólica e de os considerar adequados à faixa etária para quem se destinariam, estes dois contos têm em comum diversos aspetos: o facto de pertencerem ao repertório oral de povos cuja relação com o meio natural é bastante mais direta – pelo modo como obtêm e transformam as matérias primas que utilizam para a sua sobrevivência e construção da sua cultura e pela visão menos antropocêntrica que detêm da vida e que veiculam através das suas tradições; o facto de relatarem as características físicas, a fauna, a flora, características culturais e processos de adaptação ecologicamente sustentáveis de cada um dos povos aos respetivos locais, imiscuindo relatos factuais com elementos do *maravilhoso exótico* (Todorov, 1977); o facto de se debruçarem, em qualquer um dos casos, sobre biomas que, apesar de serem considerados lugares relativamente virgens da influência direta do Homem, encontram-se atualmente ameaçados devido à influência planetária do ser humano sobre o ambiente. A par destas semelhanças, os dois contos relatam características biofísicas contrastantes – o clima frio e seco, o minimalismo, monocromatismo, escassez de animais e

ausência de árvores da tundra contrastam com o clima quente e húmido, a exuberância de cores, diversidade de espécies e abundância de vegetação da floresta tropical. Este contraste, para além de esteticamente apelativo, pode ser facilitador de uma compreensão da relação entre o meio físico e as características dos seres vivos que nele habitam.

O plano de ação que elaborei a partir destes contos (Anexo 1) focou-se exclusivamente na fase que Katz e Chard (1997) denominam de *arranque do projeto*, tendo-se concretizado em várias etapas, durante um período de seis dias. Nos quatro primeiros dias realizaram-se as etapas 1 e 2 – em quatro momentos, um em cada dia – consistindo este período em estratégias de captação de interesse e discussões introdutórias de apresentação dos dois locais referidos. A tarde do quarto dia e os dois últimos dias foram utilizados para a realização da etapa 3, que consistiu em atividades destinadas a consolidar e a verificar a compreensão e o interesse das crianças pelos assuntos abordados e discutidos.

Dos quatro dias iniciais, o primeiro e o segundo dia destinaram-se à apresentação da tundra do Alasca e dos Inuit em duas etapas distintas e complementares, a partir do conto *A velhinha e o seu urso*. O terceiro e o quarto dia destinaram-se à apresentação da floresta tropical da Amazónia e dos Ticuna a partir do conto *Asas de borboleta*, e obedeceu à mesma sequência utilizada para apresentar o local anterior (etapas 1 e 2).

No quadro 1 pode observar-se um resumo destas duas etapas, aplicadas a cada um dos lugares e povos, nos primeiros quatro dias do plano de ação.

	ETAPA 1: Momento de imersão imaginária no <i>maravilhoso exótico</i> evocado por cada um dos contos	ETAPA 2: Momento de exploração de dados factuais sobre os locais e interação entre a imaginação e as novas descobertas
APRESENTAÇÃO DA TUNDRA DO ALASCA E DOS INUIT	Dia 1 – 9 de junho: As crianças ouvem a história <i>A velhinha e o seu urso</i> na Bebéteca enquanto é projetado na parede um cenário alusivo à tundra e se recorre ao faz-de-conta.	Dia 2 – 10 de junho: Mediante o que lhes tenha suscitado o interesse no dia anterior, as crianças visualizam na sala fotografias de locais, fauna, flora, povo e costumes, escutam sons de animais da tundra e canções tradicionais dos <i>Inuit</i> , discutem as suas conceções sobre o observado e ouvido e realizam um exercício de visualização imaginativa a partir destes novos dados.
APRESENTAÇÃO DA FLORESTA TROPICAL DA AMAZÓNIA E DOS TICUNA	Dia 3 – 11 de junho: As crianças ouvem a história <i>Asas de borboleta</i> na Bebéteca enquanto é projetado na parede um cenário alusivo à floresta tropical e se recorre ao faz-de-conta.	Dia 4 – 12 de junho: Mediante o que lhes tenha suscitado interesse no dia anterior, as crianças visualizam na sala fotografias de locais, fauna, flora, povo e costumes, escutam sons de animais da floresta tropical, discutem as suas conceções sobre o observado e escutado e realizam um exercício de visualização imaginativa a partir destes novos dados.

Quadro 1

A etapa 1 e a etapa 2 têm objetivos distintos e complementares.

Na etapa 1 propus-me enaltecer ao expoente máximo as potencialidades encantatórias do conto popular que retrata o *maravilhoso exótico*. Apoiei-me nas ideias dos diversos investigadores que defendem a integridade do conto popular e que o caracterizam enquanto objeto formativo completo, que visa o enriquecimento pessoal (Cerrillo, 2006), a capacidade de “dar alegria, na alegria e pela alegria, excitar e alimentar o espírito” (Bryant, 1981, citada por Traça, 1992, p. 114), de mostrar um mundo mais amplo do que aquele que conhecemos

(Castro, 2012) e de proporcionar à criança vivenciar simbolicamente aspetos da condição humana que o seu intelecto ainda não tem a capacidade de apreender (Traça, 1992). A partir do conto, apresentei um universo que pretendi que fosse vivenciado pelas crianças como maravilhoso, pelo exotismo dos locais retratados durante a narração, que imiscuem características reais do meio com características irreais e reveladoras de uma experiência subjetiva destes lugares. A título de exemplo, no conto *Asas de borboleta*, os animais transformam-se em outros animais, o que representa um aspeto do *maravilhoso exótico* que, ao mesmo tempo, pode retratar a perceção subjetiva de alguém que decida aventurar-se pela floresta tropical da Amazónia, pois a diversidade e a quantidade de animais, plantas, cores e formas que rodeariam essa pessoa e o facto de alguns animais e plantas mimetizarem outros animais ou plantas poderia facilmente dar a impressão de seres vivos a transfigurarem-se uns nos outros.

As crianças, obtendo uma perspetiva subjetiva destes dois lugares, ao mesmo tempo que apreendem imaginativamente características objetivas dos mesmos, dos seres vivos e das culturas humanas ali existentes, têm ainda a oportunidade de estabelecer um elo afetivo com cada um desses elementos, dada a linguagem simbólica do conto popular que, segundo Bettelheim (2006), trabalha no inconsciente da criança situações que lhe dizem respeito e com as quais se relaciona em ambiente protegido, sem ter que sentir-se pessoalmente implicada, o que resulta numa projeção intensa da sua afetividade nas personagens desses contos. Uma vez contada a história, ainda durante a etapa 1, procurei compreender como as crianças tinham reagido à mesma, dando-lhes espaço para que comunicassem o que lhes parecesse mais relevante, tentando compreender se consideravam que aqueles lugares existiam mesmo e perguntando-lhes se gostariam de explorar alguma informação acerca destes, registando as informações solicitadas.

Como estratégias para a concretização dos objetivos desta etapa, considerei importante contar o conto oralmente, uma vez que a narração oral proporciona uma experiência de fusão entre contador, audiência e narrativa superior à do conto lido, conforme nos dizem Guerreiro (1983), Traça (1992) e Castro (2012), apesar de ter em consideração a advertência de Castro (2012) e de Cervera (1991) relativamente à impossibilidade de se comparar a narração oral realizada em contexto de jardim de infância com a narração oral existente em zonas rurais onde o conto se faz conhecer por passar de boca em boca, pois, na maior parte das vezes, os textos a que acedemos, ainda que tenham sido registados para que pudessem ser contados oralmente, encontram-se quase sempre em registo escrito; segundo Cervera (1991) “a sua nova versão oral não poderá evitar as reminiscências literárias” (p. 115). Considerei, também, que o ambiente em torno da narração – o espaço físico, o modo como as crianças são conduzidas para este, o clima relacional estabelecido – deveria ser alvo da minha atenção antes, durante e após a narração, para que a experiência imersiva num “outro mundo” fosse plenamente vivida pelas crianças. Assim, recorri ao faz-de-conta, indicando às crianças, por exemplo, antes do conto *A velhinha e o seu urso*, que deveriam *vestir os agasalhos*, gesticulando como se colocasse um casaco, luvas e um cachecol imaginários, pois iriam deslocar-se para um lugar muito frio. Ao entrarem na sala onde o conto seria contado, mantive a atitude de faz-de-conta, falando-lhes como se estivéssemos prestes a embarcar numa viagem. Recorri também ao elemento surpresa, levando as crianças para esta sala sem as avisar previamente sobre o que iria acontecer. A educadora e a auxiliar, à imagem da restante instituição, discutiam habitualmente com as crianças aquilo que iria ser abordado ao longo da semana e de cada dia, durante as planificações matinais em conselho. Combinei com a educadora que não se falaria acerca de nenhuma das atividades introdutórias do projeto pois, tendo em conta algumas características das crianças e do contexto educativo previamente descritas – nomeadamente o cansaço geral do grupo nesta altura do ano e a

dificuldade de alguns elementos na adesão aos trabalhos pela metodologia de projeto – considerei que o efeito surpresa e o faz-de-conta seriam fatores importantes para a captação do interesse e para a adesão de todo o grupo, por contrastarem com as práticas habituais da sala. Projetei, em toda a extensão da parede onde me iria sentar, uma imagem que representava a paisagem do lugar que seria o pano de fundo da narrativa e que era composto, num retroprojektor, por pedaços de papel celofane colorido, cartolina e plástico de bolhas, recortados para simular as paisagens e as silhuetas dos animais associados à história em questão. A imagem projetada era pouco literal, sugerindo meramente as formas dos animais e das paisagens, para ampliar a ambiência onírica do momento e para potenciar a imaginação, sem condicioná-la excessivamente. As luzes estavam apagadas para que o foco principal fosse o cenário.

Na etapa 2 – realizada no dia seguinte para dar espaço a que os aspetos estéticos e simbólicos da narrativa tocassem o íntimo de cada criança – propus-me revelar, a partir de recursos audiovisuais, elementos objetivos referentes às realidades apresentadas a partir do conto, respeitando o que as crianças haviam solicitado. Recorri a um mapa-múndi, a fotografias digitais, com a melhor qualidade possível e apresentadas a partir de um *slide-show*, a sons produzidos por animais e por elementos da natureza provenientes de cada um dos lugares e, quando possível, a canções tradicionais dos povos.

Contei com o interesse e a curiosidade das crianças, porque o momento destinava-se a dar resposta a solicitações suas, porque a promessa de revelar-lhes o solicitado ficara suspensa de um dia para o outro e porque esperei que já existisse um envolvimento afetivo com as realidades que iriam ser reveladas, agora no plano do concreto. Após a revelação das imagens e dos sons, promovi uma discussão acerca do que havia sido visto e ouvido, onde procurei compreender as preconcepções das crianças e o modo como tinham relacionado as realidades imaginadas com os elementos concretos agora apresentados, verificando se

existiam dúvidas ou questões a explorar (ou suscitá-las, caso estas não se verificassem). Registei as questões levantadas e propus que estas fossem investigadas pelas crianças, com o auxílio de um adulto, e comunicadas numa ocasião posterior. Nesta etapa atribuí especial importância ao rigor científico das minhas comunicações e, tratando-se de uma discussão introdutória, baseei-me nos passos propostos por Katz e Chard (1997) para esta fase, procurando não dar respostas definitivas às perguntas efetuadas e não contrariar inteiramente preconceções incorretas, propondo, em vez disso, manter em aberto as questões para posterior investigação, já que a averiguação e correção das mesmas se destina a uma fase posterior do projeto e dado ser importante manter questões em aberto para garantir a manutenção do interesse e do entusiasmo. No final desta etapa, propus um exercício de visualização, no qual as crianças se deitavam, espalhadas, no tapete, de olhos fechados e, enquanto ouviam sons provenientes do local em questão, se imaginavam a percorre-lo, guiadas pela minha voz, imaginando o que se passava nesse lugar e descrevendo posteriormente, caso o desejassem, o que haviam imaginado.

A decisão em abordar, em primeiro lugar, as etapas 1 e 2 da tundra do Alasca e, só depois destas terminadas, abordar as etapas 1 e 2 da floresta tropical da Amazónia, prendeu-se com o facto de acreditar que o impacto provocado pelo segundo lugar e povo seria maior e mais inesperado, e que a oportunidade de comparação entre dois lugares de características biofísicas tão contrastantes como a tundra e a floresta tropical seria mais clara e mais interessante.

As duas etapas descritas encontram correspondência com as propostas de captação de interesse e de discussões introdutórias de Katz e Chard (1997). Estas apontam para a necessidade de se recorrer ao “invulgar e inesperado [para se atrair] facilmente a atenção das crianças” (p. 207); recomendam, entre outras estratégias, o contar de uma história e a mostra de gravuras ou diapositivos enquanto bons estímulos introdutórios, “principalmente se houver

muitas oportunidades para posteriormente aprofundar as questões postas pelas crianças” (p. 208), indicam que “a discussão introdutória deve causar um grande impacto nas crianças” (p. 209) e que “o professor não deve ter demasiada pressa em corrigir as crianças na situação de grupo, uma vez que isto pode inibir a participação na discussão. Em vez disso, a atitude do professor neste ponto deverá ser a de chamar a atenção para as oportunidades que terão para descobrir mais coisas e para clarificar as suas compreensões” (p. 211). Acrescentam ainda que “os pais podem envolver-se no trabalho de projeto” (p. 216) fornecendo às crianças informações relevantes de resposta e aprofundamento a questões levantadas durante as discussões realizadas na escola.

A etapa 3 deste projeto consistiu na realização de “atividades relativamente desorganizadas” que, segundo Katz e Chard (1997) “são da maior utilidade para que o professor avalie a compreensão precedente das crianças” (p. 211). As autoras sugerem “atividades como o jogo dramático, a pintura, o desenho e a escrita de memória de experiências pessoais relacionadas com o tópico” (p. 211). Para compreender o modo como as crianças tinham apreendido as etapas 1 e 2, pedi que cada uma desenhasse, numa folha de papel, o lugar ou o povo que mais tinha captado o seu interesse e a sua curiosidade. A partir dos desenhos realizados, dividi a turma em dois grupos, solicitando a cada grupo que, mediante o apreendido durante as sessões vividas em contexto escolar e o que tivesse sido descoberto nas investigações posteriores realizadas em casa, elaborassem uma dramatização ou uma apresentação expositiva sobre o local selecionado e os seres vivos e povos que nele habitam. A apresentação de um dos grupos seria feita ao outro grupo, aos adultos da sala e, se possível, às crianças da outra sala de 5 anos desta instituição. Num último momento, após a dramatização, pedi, às crianças que se voluntariassem, para descobrirem em casa, com a ajuda dos seus pais, alguns problemas ambientais que estes dois lugares estivessem a enfrentar e os partilhassem na reunião de conselho do final dessa semana. Quis averiguar,

nesta etapa final, o grau de envolvimento que as crianças assumiriam perante os problemas ambientais que fossem discutidos e se a compreensão dos mesmos contribuiria para alterar os seus comportamentos.

4.3. Análise e reflexão sobre as atividades realizadas

Os momentos que considerei mais significativos durante a realização das etapas 1 e 2, encontram-se registados nos RM nº 8, 9, 10, 11, 12 e 13; aqueles que dizem respeito à etapa 3, podem ser consultados nos RM nº 15, 17 e 19. Existem ainda os RM nº 14, 16 e 18, que se reportam a momentos de brincadeira livre onde as crianças foram observadas a relacionar-se com os conteúdos abordados durante este plano de ação.

Passarei a analisar os padrões encontrados nos referidos relatos, com o objetivo de avaliar a exequibilidade do plano projetado e concretizado, e a sua capacidade de dar resposta às questões emanadas do objeto de estudo deste trabalho. Os parâmetros selecionados para esta análise são: a utilização do faz-de-conta e do maravilhoso enquanto estratégias de captação do interesse e do envolvimento das crianças; a fantasia como ponto de partida para o conhecimento do mundo; abordagens promotoras de uma atitude de questionamento e do pensamento crítico nas crianças; apreensão de características biofísicas do planeta; apreensão de diferentes culturas; noções de sustentabilidade e interdependência; o papel do envolvimento afetivo proporcionado pela literatura na educação ambiental.

4.3.1. A utilização do faz-de-conta e do maravilhoso enquanto estratégias de captação do interesse e do envolvimento das crianças

O recurso ao invulgar e inesperado (Katz & Chard, 1997) e o exotismo do conteúdo abordado poderão ter sido dois fatores que contribuíram significativamente para o envolvimento e interesse do grupo perante a temática em causa. No entanto, para que o

recurso ao maravilhoso de um conto funcione enquanto estratégia capaz de envolver intensamente um grupo de crianças, será necessário que os vários aspetos em torno da narração sejam contemplados. Traça (1992) refere a importância da criação de um clima propício à narração, que considera determinar, em grande medida, a sua qualidade, destacando aspetos tais como a distribuição do espaço da sala, a organização do lugar dos ouvintes, o estabelecimento de um clima descontraído e a necessidade de haver silêncio antes da narração se iniciar.

Durante os momentos que antecederam a narração de cada um dos contos, ao encaminhar as crianças desde a sala dos 5 anos até à Bebéteca, sem lhes explicar o que iria acontecer e recorrendo ao faz-de-conta como estratégia para a criação de uma ambiência propícia, verifiquei que as crianças aderiram imediatamente ao registo proposto, mantendo-se particularmente silenciosas e cumpridoras das indicações que iam sendo dadas, atitude que considero relevante, tendo em conta o facto de me encontrar sozinha com elas e a dificuldade que, noutras ocasiões, estas revelaram no cumprimento de instruções dessa natureza.

Nos RM nº 8 e nº 11, que descrevem estes momentos preliminares, são relatadas duas situações de não cumprimento de regras, a primeira a dizer respeito a uma criança que sai do lugar, a segunda a duas crianças que conversam. Em ambos os casos, recorri ao faz-de-conta para corrigir os seus comportamentos, numa tentativa de não alterar o clima já estabelecido. Referi, no primeiro, que “apenas as crianças que se encontrassem silenciosas e sentadas nos seus lugares é que poderiam embarcar na viagem” (RM nº 8) e, no segundo, que “o Rei dos Macacos não deixava entrar dentro da floresta pessoas conversadoras, e (...) falar lá dentro poderia ser muito perigoso” (RM nº 11). Estas três crianças – duas das quais pertencem ao grupo que foi caracterizado, no início deste capítulo, como revelador de uma atitude de alheamento face aos momentos orientados do dia – corrigiram o seu comportamento de forma imediata.

As reações que as crianças tiveram ao depararem-se, em dias diferentes, com os cenários da tundra (RM nº 8) e da floresta tropical (RM nº 11) projetados na parede, ao entrarem na Bebéteca, foram reveladoras de grande entusiasmo. No primeiro caso, ficaram imóveis e silenciosas a olhar para o cenário; no segundo, mantiveram-se, durante alguns momentos, a observá-lo, analisando, entusiasmadas, os animais projetados e deixando-se levar pela fantasia, ao imitarem os gestos de alguns deles.

A C. (5 anos) aproximou-se da imagem projetada e tocou na parede, olhando para o seu braço durante alguns momentos. O J.P. (5 anos) apontou para a parede, colocou as mãos debaixo das axilas e emitiu um som repetidamente, dizendo, de seguida “É um macaco!”. O J.C. (5 anos) disse, parado em frente à parede “E uma borboleta e um tigre!” e começou a saltar e a abrir os braços. (RM nº 11)

Durante a narração de ambos os contos, todos os elementos do grupo pareciam estar atentos e envolvidos, mantendo esta disposição nos momentos posteriores à sua finalização.

Destaco um momento significativo, que evidencia o poder do maravilhoso na captação do interesse de crianças cuja atenção é geralmente mais difícil de ser captada, e que decorreu durante a etapa 3. No decorrer desta etapa, que se destinava a verificar o modo como as crianças tinham apreendido as duas etapas anteriores, uma criança que demonstrava, habitualmente, uma atitude de alheamento e desinteresse perante atividades orientadas revelou, num comportamento atípico, a sua preferência por um dos locais tratados e demonstrou ter compreendido muitas das noções discutidas em grupo, ao dizer “eu vou ficar no grupo da tundra. Este é o Kunik, vês? E estes são os coelhos. E aqui estão os lobos, que querem comer os coelhos, mas não os conseguem encontrar no meio da neve, eles estão escondidos” (RM nº 15).

A adesão intensa das crianças durante os períodos em que foram convidadas a imergir num universo maravilhoso fez-me crer que essa proposta pedagógica foi ao encontro de uma necessidade profunda do grupo. Cervera (1991), dizendo-nos que a criança tem perfeita

capacidade para distinguir a realidade da fantasia, acrescenta que, ao escolher a fantasia, fá-lo por esta responder mais adequadamente às suas necessidades e pelo prazer que ela provoca. Na secção de comentário do RM nº 8, refleti acerca do motivo pelo qual as crianças poderão ter reagido tão favoravelmente à minha abordagem, ponderando acerca da necessidade de equilíbrio entre propostas pedagógicas mais racionais e expositivas e o encanto que a surpresa, o mistério e a fantasia têm o poder de conferir a um contexto educativo.

4.3.2. A fantasia como ponto de partida para o conhecimento do mundo

Ao dividir a apresentação de cada um dos lugares em dois blocos distintos, pretendi que cada um cumprisse um objetivo complementar. Considerei importante evitar que o recurso ao maravilhoso do conto fosse instrumentalizado, ou seja, que “a criatividade, a imaginação ou a sensibilidade” que este mobiliza fossem meramente um “meio (...) para que as crianças (...) aprendessem, de uma forma mais fácil, os segredos das ciências ou de qualquer tipo de lição”, conforme nos diz Cerrillo (2006, p. 34). O investigador alerta-nos para os riscos de uma abordagem que utilize o deleite imaginativo para a instrução, dizendo-nos que esta faz com que “a instrução se [imponha] de tal maneira que [acaba] por afogar o deleite” (p. 34). Por esse motivo, tentei compreender que aspetos do conto tinham suscitado a curiosidade das crianças sem forçar uma ponte entre o maravilhoso e os aspetos da realidade que ele retrata, e, principalmente, procurei dar espaço para que o maravilhoso cumprisse o seu papel. Esperei que a descrição de lugares e costumes que não eram familiares ao grupo, durante a narração, bastassem para que algumas crianças ficassem curiosas e levantassem questões.

A primeira questão que surgiu, findo qualquer um dos dois contos, foi se o lugar descrito existia mesmo de verdade. No final do conto *A velhinha e o seu urso*, as crianças questionaram ainda a existência do povo Inuit (RM nº 9). Pareceu-me que algumas crianças estavam em tensão, pois duvidavam que aquele povo, que vivia dentro de casas feitas de gelo

numa paisagem sem árvores, que caçava e pescava tudo o que comia, aproveitando todas as peças do animal para a elaboração de roupas e utensílios, pudesse, de facto, existir – pretendendo, uma delas, mostrar que não iria ser enganada – e ao mesmo tempo desejavam que a sua existência no mundo real fosse confirmada. No final do conto *As asas da borboleta*, que narra acontecimentos ainda mais fantásticos do que o conto anterior, as crianças, que já tinham visto imagens e ouvido sons reais provenientes da tundra, revelaram uma expectativa maior relativamente à confirmação da veracidade de alguns dos aspetos narrados acerca da floresta tropical. No RM nº 12 pode ler-se a seguinte pergunta: “Cecília, é verdade que este sítio existe mesmo, como o outro onde vivem os ursos polares? Quer dizer, os animais transformam-se mesmo em animais diferentes neste sítio?”

Verifiquei, paralelamente, que a veracidade de aspetos que estão tipicamente presentes no maravilhoso dos contos não foi, em nenhuma ocasião, posta em causa pelas crianças, nomeadamente o facto de um urso polar se relacionar diretamente com seres humanos, o facto dos animais da floresta serem falantes ou de uma menina se transformar numa borboleta para poder voar até casa. Pareceu-me que, para as crianças, era evidente que todos estes elementos se inscreviam no plano do maravilhoso, que é paralelo ao nosso, possuindo as suas próprias leis que não exigem uma explicação racional. Jean (1981) refere-nos a naturalidade com que esta lógica paralela é aceite, dizendo-nos que, por exemplo “no maravilhoso dos contos (...) o princípio da contradição é anulado. Dormir 100 anos é uma contradição com a natureza do homem. Pouco importa, porque a lógica do conto exige que a princesa durma 100 anos para que as previsões da fada boa se concretizem” (p.55).

Assim, penso poder afirmar que houve alguma capacidade de distinção, por parte das crianças, daquilo que pertencia ao maravilhoso e daquilo que tinha correspondência com aspetos da realidade, tendo constatado que estas se relacionaram com ambos os planos com discernimento, sem ser necessário que um adulto verbalizasse essa distinção, correndo o risco

de atenuar o deleite que a imaginação lhes provocava. Baseio-me no facto de, ao perguntar-lhes o que gostariam de saber, estas reportarem-se apenas a aspetos verificáveis no universo concreto. Nomeadamente,

algumas crianças disseram que gostariam de saber mais sobre os animais; outras que gostariam de saber como é que os Inuit caçavam, pescavam e faziam as roupas com a pele dos animais; outras que gostariam de ver a neve a derreter durante o verão e as plantas que existiam por baixo da neve; outras ainda que gostavam de ver como eram os iglus por dentro. (RM nº 9)

Albuquerque (2000) explica a capacidade de distinção entre planos de realidade concretos e simbólicos verificada, dizendo que

a crença no imaginário continua a existir no pensamento, e cada vez mais no afeto, das crianças de 5/6 anos, com a particularidade de se terem definido mais claramente as fronteiras, no que diz respeito à sua ingerência na explicação da realidade; o Zé Miguel continua então a acreditar no Pai Natal, mas já não o vê a voar sobre os telhados na noite de Consoada, aceitando que o sobrenatural, como o fantástico, representam mundos que podem transformar as nossas vidas, mas que não coabitam com o nosso quotidiano. (pp. 118 e 119)

Nos dias seguintes à narração dos contos, as crianças, quando visualizaram fotografias e ouviram sons que representavam as realidades retratadas no conto que haviam solicitado, reagiram com um intenso entusiasmo (RM nº 10 e nº 13). Apesar de mostrarem compreender que as imagens e os sons mostrados eram reais, parecia, ao mesmo tempo, que estes se revestiam de magia e de encantamento, o que poderia justificar-se pelo já referido exotismo do que estava a ser observado, mas possivelmente ainda pelo facto de o contacto com estas realidades ter começado num plano de encantamento, através dos contos, tendo já interagido com as suas imaginações antes do visionamento e audição e mantendo-se, uma vez transposto para o plano do concreto, imbuído dessa magia.

4.3.3. Abordagens promotoras de uma atitude de questionamento e do pensamento crítico nas crianças

A estratégia que utilizei para garantir que as crianças eram construtoras ativas de aprendizagens foi a de expô-las a material que pudesse ampliar os seus horizontes, revelando-lhes, de modo sugestivo, realidades que as pudessem surpreender, sem que a sua exploração posterior fosse, no entanto, uma imposição. Esperei antes que, com o impacto provocado, fossem estas a desejar explorar mais profundamente os temas aos quais foram expostas.

A estratégia que projetei parece ter resultado. Uma vez terminada a narração das histórias, foram as crianças que comunicaram o que lhes tinha suscitado curiosidade. As imagens e os sons que mostrei no dia seguinte respondiam diretamente aos seus pedidos e verifiquei, nesse dia, que se lembravam perfeitamente do que haviam solicitado. Ao mostrar as imagens, esperei primeiro pelas suas reações, acolhendo as questões que fossem surgindo ao mesmo tempo que fui levantando outras. Durante o visionamento das imagens relativas à tundra e aos Inuit, as crianças perguntaram espontaneamente porque motivo os animais eram todos brancos e porque é que o boi almiscarado era exceção a esta regra (RM nº 10). Devolvendo-lhes a questão e esperando para descobrir que respostas lhes pareciam plausíveis, não corrigi de imediato as suas preconcepções, procurando encaminhá-las para os seus próprios raciocínios e desafiando-as a descobrirem, em casa, com o auxílio dos pais, as respostas às suas dúvidas. As crianças que aceitaram este desafio mostraram-se orgulhosas, nos dias seguintes, por poderem comunicar as suas descobertas ao restante grupo. Pareceu-me que sentiram, durante toda a extensão do plano, que os momentos que se desenrolavam eram um resultado direto dos seus anseios.

Verifiquei, num momento de brincadeira livre, que algumas crianças comparavam, sozinhas, a coloração de um pardal às cores predominantes na natureza, em Portugal, questionando se os processos de camuflagem que existiam na tundra e na floresta tropical

também se verificavam no lugar onde viviam (RM nº14), o que comprova que, por terem vivido estas explorações como um interesse seu, as crianças foram estimuladas a pensar criticamente sobre o mundo que as rodeia.

4.3.4. Aprensão de características biofísicas do planeta

A escolha de abordar dois biomas com características físicas tão contrastantes relacionou-se com a possibilidade de se compararem algumas destas características com maior clareza. As diferenças entre o clima e a paisagem da tundra e da floresta tropical possibilitaram às crianças que apreendessem, de um modo elementar, que as características das plantas e dos animais são condicionadas pelas características físicas do lugar onde vivem, conforme se pode verificar no seguinte excerto:

A L. (5 anos) respondeu que “estes têm muitas cores e os outros são todos brancos”. O G.A. (6 anos) disse, de seguida, “e aqui há muito mais animais do que na tundra! Lá eram muito poucos, porque está muito frio e a vida é muito difícil, mas aqui está muito calor e então há muitos animais!” (RM nº 13)

Relativamente aos aspetos comuns a ambos os lugares, as crianças acederam, também de modo elementar, a noções de camuflagem e de mimetismo, percebendo que os animais, ora assumiam cores e formas semelhantes aos do meio que os rodeava, ora assumiam cores e formas de outros seres vivos desse meio. Mais tarde compreenderam, quando uma criança explorou esta informação em casa e a partilhou com os restantes colegas que, ao assumirem as cores do ambiente, os animais passavam mais facilmente despercebidos e, ao assumirem as cores ou formas de outro ser vivo, faziam-no muitas vezes porque este tinha mecanismos de sobrevivência mais desenvolvidos (“eram mais fortes”) e, ao confundirem-se com ele, tinham menos probabilidades de serem atacados.

Apesar da análise destes conteúdos ter sido construída a partir de noções das crianças que mais tarde poderiam ser afinadas, procurei conduzir a explicação dos fenómenos abordados

para um plano cada vez mais concreto e cientificamente rigoroso (OCEPE 1997, 2016), colocando de parte a fantasia à medida que fui questionando, mais aprofundadamente, os motivos que estariam por detrás das características destes seres vivos e lugares.

4.3.5. Aprensão de diferentes culturas

Segundo Traça (1992),

no conto transmite-se uma certa concepção do mundo que, até certo ponto, se mantém vigente na comunidade a que pertencem narrador e ouvintes, encontram-se implícitos valores, que permanecem válidos para essa comunidade e a transmissão oral propicia inter-relações fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança (p. 114).

No caso concreto, os contos utilizados não pertencem à cultura de quem os narrou e de quem os ouviu e o modo como foram contados terá sido necessariamente distante do modo como membros das comunidades onde estes se originaram os contariam. No entanto, uma certa concepção do mundo detida pelos povos Inuit e Ticuna ter-se-á dado a conhecer através destas narrativas e terá contribuído para o enriquecimento pessoal e alargamento de horizontes das crianças. Não há formas claras de avaliar o modo como certas perspectivas sobre o mundo veiculadas pelos contos terão tido impacto nas crianças. No caso do conto *A velhinha e o seu urso*, podemos sentir a importância que o espírito de interajuda e as relações de afeto desempenham num povo que, em número tão reduzido, deve enfrentar, reunido, as condições atmosféricas extremas com que diariamente se depara; no conto *As asas de borboleta* vemos como o imaginário maravilhoso é condicionado pela extrema diversidade de plantas e animais que se podem encontrar na floresta tropical.

A exposição aos costumes e à cultura dos Inuit e dos Ticuna suscitaram o fascínio das crianças, provavelmente por serem tão diferentes daquilo a que estavam habituadas. Estas mostraram particular interesse pelas suas habitações – o iglu e a maloca – pelo modo como se vestiam – nomeadamente as roupas dos Inuit feitas de peles, a quase ausência de roupa dos

Ticuna e o facto destes pintarem o corpo – e ainda pela forma de cantar dos Inuit e pelas danças tradicionais dos Ticuna. Alguns dias depois de terem sido expostas a estes elementos, as crianças incorporaram os dados observados e escutados, espontaneamente, nas suas brincadeiras, fingindo, numa ocasião, pertencer ao povo Inuit, ao simularem, com casacos e lenços, as suas vestes, dançando enquanto cantavam a canção que ouviram dias antes e pedindo-me para pô-la a tocar novamente (RM nº 16).

Durante a preparação de uma apresentação, dramatizada, relativa aos Ticuna e à floresta tropical, a criança que no RM nº 1 se mostrava evasiva perante um trabalho proposto, perguntou se eu lhe podia mostrar como era a dança dos Ticuna que estava representada numa das fotografias que eu lhes mostrara e propôs, com dois dos seus colegas, simulá-la durante a apresentação (RM nº 17).

As OCEPE que vigoraram até ao presente ano letivo associavam educação ambiental a uma observação e recolha de informação relativa não só ao património natural, mas também ao património cultural. As OCEPE que entraram em vigor no ano letivo de 2016/2017, veiculam, relativamente a esse tema, que o respeito pela natureza e o respeito pela cultura são dois parâmetros de validade equivalente. Depreende-se assim que o conhecimento de culturas distintas daquelas onde a criança se insere, para uma compreensão mais vasta do mundo que a rodeia é, em si mesma, educação ambiental.

4.3.6. Noções de sustentabilidade e interdependência

A apreensão de perspetivas sobre o mundo e de hábitos inerentes à cultura dos povos abordados na alínea anterior terá sido o fator que mais terá influenciado uma compreensão elementar de noções de sustentabilidade e interdependência, por parte das crianças.

Penso que para estas foi claro que qualquer um dos povos abordados se encontra mais exposto aos perigos do meio ambiente do que estas se encontram no lugar onde vivem e que a

importância por estes dada a uma utilização cuidada dos recursos é um reflexo da sua necessidade. Segundo Guimarães (2007), a presença frequente, nos contos populares, dos *lugares do medo* tais como a floresta ou as intempéries naturais permite aos seus ouvintes aceder à vulnerabilidade que estes provocam e que é ocultada no seu dia-a-dia pelos avanços da civilização. No RM nº 10, pode ler-se a resposta que uma das crianças dá a outra, quando vê que esta se encontra surpreendida pela constatação de que os Inuit se vestem com peles que retiraram aos animais que caçaram:

“Não sabes que eles caçam para comer? A Cecília disse na história. E disse que eles usam tudo do animal, porque há poucos animais e poucas coisas lá onde eles vivem, e eles não querem deitar nada fora. Então eles usam a pele dos animais que comem para se vestirem, não é Cecília?”. Respondi que sim. A R. emitiu o som “ahhh.”

As crianças mostraram ter interiorizado esta questão com naturalidade e interesse, o que foi comprovado no momento em que três crianças, encontrando-se no recreio, em contexto de brincadeira livre, simularam que comiam uma refeição composta por pétalas, partidas em pedacinhos, de uma flor que uma destas encontrou caída no chão.

A R. disse-lhes: “Esta flor é muito especial, faz muito, muito bem. Mas não foi arrancada, já estava no chão. E não vos posso dar mais nenhuma, porque não precisam de mais. Temos que ter cuidado com o que tiramos da natureza, não podemos tirar mais do que precisamos, porque não há assim tantas flores e um dia elas podem acabar.” A L., a D.N. e a C. acenaram com a cabeça. (R. M. nº 18)

4.3.7. O papel do envolvimento afetivo proporcionado pela literatura na educação ambiental

Verifiquei que as crianças se envolveram afetivamente com as personagens dos contos e que estenderam essa ligação às realidades abordadas a partir destes. Durante e após a narração dos dois contos, mostraram-se preocupadas com o destino das personagens, demonstrando estar envolvidas no seu enredo (RM nº 9). Durante o visionamento de

fotografias, identificaram animais e pessoas representados como sendo personagens dos contos, dizendo, ao verem ursos polares “É o Kunik!” e “Oh, tão fofo!” (RM nº 10) e, ao verem uma menina Ticuna, gritaram, alegremente “É a Chimidyue!” (RM nº 13). Ao ouvirem canções tradicionais dos Inuit, questionaram ainda, com entusiasmo, se seria a velhinha do conto que estava a cantar.

A partir das suas faculdades imaginativas, as crianças apropriaram-se de lugares e de culturas muito distantes das suas referências pessoais, pois os contos colocavam estas personagens a viverem emoções que são transversais à condição humana (Traça, 1992), nas quais as crianças projetaram, facilmente, as suas (Bettelheim, 2006), tornando, assim, o distante, próximo e atribuindo-lhe um significado pessoal.

Terá sido por este motivo que, durante a última atividade projetada neste plano de ação – na qual alguns elementos do grupo comunicaram o que tinham descoberto acerca dos problemas que a tundra e a floresta tropical enfrentavam – as crianças se mostraram tão afetadas, emocionalmente, por questões como a desflorestação e o aquecimento global (RM nº 19). Estas associaram os problemas que descobriram ao sofrimento que estes causariam aos animais e aos povos por quem se haviam afeiçoado nas semanas anteriores e desejaram, prontamente, mobilizar-se para alterar o seu destino.

4.4. Acontecimentos relevantes após a intervenção pedagógica

Uma vez terminado o meu estágio, comuniquei com a educadora cooperante, que me informou que dera continuidade ao projeto que iniciei. As crianças receberam a visita da mãe de uma delas, que lhes explicou os fenómenos do aquecimento global e da desflorestação, pesquisaram e afixaram cartazes na instituição com medidas práticas que contribuíssem para atenuar estes dois fenómenos e realizaram uma apresentação, sobre esse assunto, à outra sala de 5 anos da instituição.

A educadora referiu ainda que, relativamente à poupança de papel, à separação do lixo e ao uso ponderado da água das torneiras, verificou melhorias significativas no comportamento de muitas das crianças e, finalmente, que uma das crianças levou para a sala um livro ilustrado onde estavam representadas diferentes culturas e respetivas zonas do planeta, acrescentando que as crianças consultaram várias vezes o livro na sala e no recreio, simulando os trajes e os costumes que se encontravam ali ilustrados, nos seus momentos de brincadeira livre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propus-me, neste relatório, perceber o papel de contos populares de outras culturas no lançamento de um trabalho de projeto sobre educação ambiental, através da exploração teórica e empírica de duas questões, nomeadamente, como podem estes contos inserir-se na educação ambiental e que modos de os abordar são promotores do interesse e do questionamento das crianças, na primeira fase de um trabalho de projeto.

Relativamente à primeira questão deste trabalho – como é que os contos populares de outras culturas se podem inserir na educação ambiental – consolidei, através de uma conjugação das referências teóricas com a abordagem empírica analisada, um entendimento da literatura, em geral, e dos contos populares, em particular, como veículos capazes de trazer à intimidade de quem os ouve ou lê realidades e perspetivas que, até esse momento, podiam estar longínquas do seu universo referencial ou vivencial. Centrados não só em peripécias, mas também nas ações, emoções e pensamentos de um protagonista, os contos populares debruçam-se sobre temas universais da experiência humana, provocando um sentimento de identificação em quem os recebe. Uma vez que esse elo de ligação se encontre estabelecido, as particularidades experienciais dos protagonistas podem facilmente ser vividas pelo ouvinte ou leitor através da sua imaginação, como se das suas próprias experiências se tratassem. De acordo com esta noção, confirmei, empiricamente, que o acesso a contos populares de outras culturas – concretamente pertencentes ao repertório oral dos Inuit e dos Ticuna – e posterior exploração de características culturais dos povos que lhes deram origem, permitiram às crianças o desenvolvimento de um sentimento de proximidade afetiva não só com costumes, mas também com perspetivas de vida veiculadas através da abordagem subjetiva do mundo que os contos, necessariamente, transportam (Traça, 1992). Este sentimento de proximidade foi verificável no entusiasmo, nas brincadeiras e nas conversas do grupo durante e após a

abordagem. Um contacto com perspectivas de vida distantes encerra o potencial de ampliar e de enriquecer os horizontes de conhecimento das crianças, contrariando as atuais tendências etnocêntricas para as quais Decourt (1993) nos alerta e a indissociável consolidação de um imaginário uniformizado e globalizador a que Manila (2007) faz referência. O processo de apreensão de outras realidades culturais é parte integrante da educação ambiental.

Para além deste aspeto, compreendi, a partir da literatura consultada, que, por serem provenientes, maioritariamente, de contextos rurais, os contos populares relatam, com frequência, eventos nos quais o protagonista se confronta com o meio natural e que o revelam enquanto elemento interdependente e sujeito a leis que o transcendem. Relembro aqui a perspectiva de Guimarães (2007), que fala dos *lugares do medo* tais como a floresta, a noite ou as intempéries naturais, que o homem moderno e urbano consegue evitar. A perda de contacto com o sentimento de vulnerabilidade que a convivência com estes lugares provoca, comporta o preço de uma desconexão com o meio natural, desencadeador de uma ilusão de soberania do ser humano em relação às restantes formas de vida, que tem como consequência última a crise ambiental que atualmente vivemos. O contacto com os contos populares de outras culturas promove, potencialmente, o estabelecimento de uma perspectiva menos antropocêntrica e mais biocêntrica, veiculando noções de interdependência e práticas de sustentabilidade levadas a cabo pelas personagens que o integram e que refletem práticas das culturas que os originaram. O grupo de crianças revelou apreender, após a narração dos contos e durante a exploração dos hábitos e costumes dos Inuit e dos Ticuna, a vulnerabilidade destes povos perante o meio, mostrando compreender, posteriormente, em conversas orientadas e em momentos de brincadeira livre, que os recursos do planeta são esgotáveis e que apenas devemos utilizar, para consumo próprio, aquilo de que necessitamos.

Por se encontrarem tão próximos do meio natural, estes contos têm ainda o potencial de revelar características biofísicas do meio que inspirou o cenário onde se desenrola o seu

enredo, mas fazem-no de um modo subjetivo e, muitas vezes, misturado com aspetos do *maravilhoso exótico* (Todorov, 1977). O contacto com estes elementos (que podem reportar-se à paisagem, à fauna ou à flora de determinado local), abordados no contexto do conto, não se traduzem num verdadeiro conhecimento das realidades que evocam, por si só, mas podem servir de ponto de partida para a construção de conhecimento futuro, na medida em que consigam fascinar as crianças por aquilo que apresentam, despertando nelas a vontade de questionar alguns dos aspetos relatados. Com efeito, o exotismo das descrições relativas a paisagens, fauna e flora contidas nos contos teve o potencial de intensificar o encanto e a curiosidade que as crianças deste grupo já demonstravam perante meios naturais longínquos, possivelmente porque foi sugerido, no início da narração, e confirmado depois desta ter terminado, que os lugares descritos têm alguma relação com zonas reais do planeta e talvez ainda porque alguns elementos deste grupo de crianças estavam habituados a questionar os dados novos aos quais iam sendo expostos. O conhecimento de aspetos biofísicos do planeta constitui, também, uma vertente da educação ambiental.

O aspeto supracitado, para além de fundamentar o papel dos contos populares de outras culturas na educação ambiental, relaciona-se ainda com a segunda questão levantada por este trabalho, sobre a qual me debruçarei agora – que modos de abordar estes contos são promotores do interesse e do questionamento das crianças, na primeira fase de um trabalho de projeto.

Relembrando os conselhos de Cerrillo (2006) no que diz respeito à necessidade de não se instrumentalizarem os contos, verificou-se, empiricamente, ser profícua a intenção de fazer o conto valer por si mesmo, sem o tornar num veículo para atingir determinado fim. Ao dividir as abordagens a estes lugares e povos em duas etapas distintas – a primeira destinada à imersão, através do conto, em realidades imaginárias, a segunda destinada a uma exploração e investigação, cientificamente fundamentada e com recurso às novas tecnologias, dos

aspectos concretos por ele evocados – as crianças vivenciaram estes lugares em dois planos paralelos: um plano simbólico, que possibilitou um trabalho sobre a imaginação, o deleite, o sentido estético e a formação pessoal baseada numa interação com o inconsciente; e um plano concreto, nos dias seguintes, que possibilitou um trabalho sobre a capacidade de questionamento, o pensamento crítico e a construção de conhecimentos objetivos e cientificamente rigorosos.

Verifiquei, acerca da primeira etapa, que a imersão num ambiente (físico e circunstancial) preparado detalhadamente com o objetivo de ampliar os aspectos maravilhosos do conto e a capacidade que este tem de transportar as crianças para lugares imaginários suscitou o interesse de todo o grupo, inclusive daquelas crianças que se mostravam, habitualmente, mais alheadas do contexto educativo. O fator surpresa e o faz-de-conta revelaram-se estratégias eficazes para a concretização desse objetivo, sendo importante referir que o grupo de crianças sobre o qual se debruça este estudo não estava habituado a ser alvo desse tipo de registo por parte dos adultos da instituição, o que pode significar que o inesperado desta abordagem favoreceu a sua adesão. As crianças também aderiram entusiasticamente aos recursos audiovisuais que, ligando os sentidos à imaginação, concorriam para transportá-las para um outro plano de realidade, tais como a projeção de um cenário em toda a extensão de uma parede ou o recurso a instrumentos que produziam sons alusivos à natureza.

Durante a transição da primeira para a segunda etapa, as opções de criar um momento de silêncio após a narração, de dar espaço para que as crianças reagissem ao que lhes tinha sido exposto e de sugerir uma exploração de aspectos relativos aos contos a partir das questões por estas levantadas, favoreceram a manutenção do interesse inicial e permitiram que uma atitude de questionamento surgisse naturalmente. As crianças que já tinham o hábito de levantar questões, fizeram-no, nesta ocasião, de um modo mais efusivo daquele que pude observar em contextos anteriores; o pequeno grupo de crianças tipicamente menos participativo não

passou a colocá-las – à exceção de uma criança, que me perguntou o nome do lugar relatado num dos contos, em privado –, mas todos os elementos desse pequeno grupo revelaram-se particularmente atentos às questões levantadas pelos colegas mais participativos, demonstrando, em vários momentos posteriores, ter acompanhado e compreendido com envolvimento e entusiasmo o que estava a ser abordado. Constatei, assim, quer neste momento de transição, quer no decorrer da segunda etapa, a relevância de dar espaço para que as crianças sintam que são as suas dúvidas e curiosidades que estão a conduzir a investigação e não uma imposição do adulto.

Pude verificar que as crianças se relacionaram de modos distintos com os planos imaginário e concreto, sem ter sido abordada explicitamente a distinção entre ambos, pois, apesar do envolvimento afetivo das crianças as ter feito referir, quando viram a fotografia de um urso polar, que este era o urso do primeiro conto, e ao verem a fotografia de uma menina Ticuna, que esta era a protagonista do segundo, as questões que colocaram durante a segunda etapa não tinham a ver diretamente com aspetos da narrativa, mas com assuntos tais como o motivo pelo qual todos os animais eram brancos, o facto de um lugar mais frio ter menos diversidade de plantas e animais do que um lugar quente e húmido e o motivo de alguns animais e plantas mimetizarem outros seres vivos.

Esta capacidade de distinção entre real e imaginário, que Albuquerque (2000) identifica como sendo uma característica das crianças de 5 e 6 anos, não se manifestou sob a forma de confusão ou de conflito. Penso poder afirmar, pelo contrário, que as reações das crianças às imagens e sons reais visionados estavam imbuídas de mais encantamento pelo facto destas terem ouvido os contos no dia anterior e de terem imaginado, primeiro, durante um dia inteiro, aquilo que iriam ver. Cervera (1991), debruçando-se sobre o facto dos contos serem considerados, pela infância, realidades perfeitamente razoáveis, acrescenta que estes, aos olhos de uma criança, não são nem mais nem menos fantásticos do que a própria natureza.

Diz-nos o investigador que, segundo a perspectiva infantil, “á árvore dá frutos porque é mágica” (p. 129).

Acrescenta-se às considerações previamente referidas, que se observou uma diferença muito significativa na atitude das crianças relativamente ao reconhecimento de problemas ambientais e à adoção de práticas promotoras de sustentabilidade antes e depois da concretização do plano de ação pedagógica. Se anteriormente as crianças pareciam não estabelecer uma relação entre as suas práticas diárias e as consequências mais alargadas que estas poderiam ter no ambiente global, no final do lançamento do projeto as crianças mostraram preocupação acerca da desflorestação e do degelo e vontade de adotar medidas que pudessem contrariar esses dois fenómenos.

Assim, verificando uma correspondência entre a literatura consultada, os objetivos traçados a partir do plano de ação e a resposta das crianças ao mesmo, concluo, baseada no contexto específico que analisei, que os contos populares de outras culturas se inserem na educação ambiental na medida em que promovem uma aproximação afetiva entre as crianças e as realidades que relatam, ampliando-lhes, pela transmissão de perspetivas e formas de ver o mundo distintas das suas, os seus horizontes culturais; na medida em que, por retratarem contextos rurais e respostas ecológicas das personagens ao meio natural, revelam o papel do Homem na rede intrincada da biodiversidade do planeta, veiculando uma perspetiva biocêntrica; e na medida em que, ao aludirem, no âmbito do maravilhoso, a aspetos físicos relativos à fauna e à flora dos lugares onde se passa a ação, têm o potencial de suscitar o maravilhamento e a curiosidade das crianças relativamente a aspetos do meio natural.

Concluo, também, que o interesse e o questionamento das crianças por assuntos relativos à educação ambiental, durante o lançamento de um trabalho pela metodologia de projeto, podem ser promovidos através do recurso a dois planos complementares, cada um ocupando o seu lugar numa apreensão global do conhecimento: um maravilhoso e simbólico, veiculado

através de contos populares, do faz-de-conta e de estímulos visuais e auditivos, debruçando-se sobre uma perspetiva íntima e subjetiva; e um factual e cientificamente fundamentado, veiculado através do recurso às novas tecnologias para visionamento de fotografias, sons e pesquisa de informações, incidindo numa perspetiva concreta e objetiva. Estes dois planos, os quais as crianças em estudo revelaram a capacidade de distinguir, encaixam-se na perfeição naquilo que é a educação ambiental, que se compõe, simultaneamente, por crenças e valores e por conhecimento científico. O sucesso desta abordagem na promoção do interesse e do questionamento das crianças é possível na medida em que o primeiro plano cumpra a função de abrir horizontes, de maravilhar e de criar vínculos afetivos e em que o segundo seja explorado a partir das intervenções e solicitações das crianças, garantindo que estas são construtoras ativas de conhecimento.

É possível concluir, finalmente, que a proximidade afetiva estabelecida entre as crianças e as realidades que passaram a conhecer as tornaram mais sensíveis aos problemas ambientais que a tundra e a floresta tropical atualmente enfrentam, interessadas em contribuir para a sua resolução e conseqüentemente mais recetivas à noção de que os atos locais podem comportar conseqüências globais.

A metodologia adotada nesta investigação não permite a generalização das conclusões obtidas a outros contextos educativos, consistindo este trabalho num relato e numa análise subjetiva e qualitativa de uma proposta pedagógica que cumpriu, em alguma medida, os objetivos a que se propôs, com um grupo de crianças específico, num contexto irrepetível, que se sugere, meramente, que poderá ter validade idêntica ou semelhante noutros contextos educativos, com outras crianças.

Debruçando-me sobre os seus possíveis constrangimentos, refiro o tempo curto durante o qual decorreram as atividades e o facto de o lançamento do projeto ter sido separado da concretização das restantes fases pelos ensaios para a festa de final de ano e momentos de

transição para o 1º ciclo. Teria sido interessante acompanhar a motivação e empenho das crianças durante as fases seguintes do projeto.

Apesar da exploração de realidades relativas à tundra e à floresta tropical se ter efetuado em dois planos – um simbólico e um factual – a partir de duas etapas às quais foi dado o mesmo peso, por questões de tempo e de extensão do trabalho explorei com mais detalhe, quer a nível teórico, quer a nível de elaboração e análise de relatos de memória, o aspeto maravilhoso e simbólico da primeira etapa. Foi mencionado que as crianças acederam a recursos audiovisuais reveladores das realidades que estes tinham anteriormente imaginado e que aprofundaram, em casa, com a ajuda dos pais, questões que surgiram durante uma discussão, em sala, cujo levantamento e conclusões foram devidamente registados, com a participação das crianças. No entanto, os critérios de seleção das fotografias e dos sons e as discussões sobre a recolha de informação das crianças não foram muito desenvolvidos neste trabalho. Por esse motivo, considerarei, para uma investigação futura, a exploração de métodos de recolha de informação e critérios de abordagem a temas que suscitam o interesse das crianças, a partir do método científico.

Admito que possa ser questionável o facto de ter exposto as crianças, depois de uma abordagem à educação ambiental a partir do *maravilhoso exótico*, a dois problemas ambientais – o aquecimento global e a desflorestação. Apesar da exploração destes problemas ter sido feita com um enfoque construtivo e focado em medidas concretas, passíveis de serem adotadas pelas crianças, não defendo, necessariamente, que a tomada de consciência relativamente aos problemas ambientais que o planeta, atualmente, enfrenta seja um aspeto prioritário da educação ambiental das crianças de segunda infância.

Posiciono-me na linha de pensamento de autores como Colaço (2011), que veiculam que uma das grandes prioridades da educação ambiental – e um dos métodos mais eficazes para o estabelecimento de uma relação de respeito e de reverência pelo ambiente – se traduz numa

aproximação direta e frequente da criança ao meio natural que a rodeia, que lhe permita uma apreciação imediata ou gradual do seu encanto e um entendimento das leis pelas quais este se rege. Apesar disso, constato aquilo que as OCEPE (2016) referem, ao dizerem que as crianças em idade pré-escolar têm, hoje em dia, através dos *media* e das novas tecnologias, acesso a informações sobre realidades que estão distantes do seu universo referencial, das quais “gradualmente se vão apercebendo e apropriando” (p. 88) mas que não têm, muitas vezes, a capacidade de as relacionar com a sua vida concreta e quotidiana, não lhes atribuindo, assim, um significado pessoal. Sabendo que este grupo de crianças já recebia informações relativas aos problemas ambientais que o planeta atualmente enfrenta, optei por incluí-los nesta abordagem, de um modo que permitisse o estabelecimento de um sentido afetivo e relacional – mesmo com a sua relativa dose de transtorno – com essas realidades longínquas e abstratas, que lhes possibilitasse uma atribuição de sentido e uma organização das mesmas na sua estrutura mental, adequada ao seu nível de desenvolvimento.

Refiro que esta abordagem à educação ambiental é complementar a outras, de cariz mais prático ou mais informativo e que não deve nunca ser esquecido o meio natural próximo ao qual a criança tem acesso direto e o modo como a sua própria cultura e os contos populares que lhe pertencem se relacionam com esse meio.

Assim, poder-se-ia, a partir deste projeto – tendo em conta que o interesse das crianças por estes assuntos se manteve – explorar contos de outras culturas que falassem de outros lugares e que enriquecessem ainda mais a perspetiva de diversidade que as crianças estavam a construir; e, paralelamente ou em alternativa, explorar aspetos locais do meio ambiente e culturas locais com relações mais diretas com este, através, por exemplo, de visitas de estudo.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*.
Porto: Edições Asa.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (2006) *A psicanálise dos contos de fadas*. 12^a edição. Lisboa: Bertrand
Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, R. (2012) *A intuição leitora, a intenção narrativa*. Lisboa: Gatafunho.
- Cerrillo, P. (2006). “Literatura infantil e mediação leitora” in Azevedo, Fernando (coord.)
Lisboa: LIDEL, pp. 33-46.
- Cervera, J. (1991). *Teoria de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Colaço, M. C. (org.). (2011). *Floresta, muito mais que árvores. Manual de Educação
Ambiental para a Floresta*. Lisboa: Edição AFN – Autoridade Florestal Nacional.
- Decourt, N. (1993). "Aujourd'hui, l'enfant lecteur de contes ou le défi de l'ouverture

culturelle" in Perrot, J. (coord). *Culture, Texte et Jeune Lecteur*, nancy, Presses Universitaires de Nancy, pp. 297-301.

Eliade, M. (1963) *Aspects du mythe*. Paris: Editions Gallimard.

Fernandes, J. A. (1983). *Manual de educação ambiental*. Lisboa: Comissão Nacional do Ambiente.

Fernandes, J. A. (1988). *O ambiente e a criança in VIII Encontro de Literatura para Crianças - Fundação Calouste Gulbenkian*, Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário (documento policopiado).

Giordan, A. (1996). *A educação ambiental na Europa*. Cadernos de Educação Ambiental – Instituto de Inovação Educacional.

Guerreiro, V. (1983). *Para a história da literatura popular portuguesa*. 2ª Edição. Lisboa: ICALP.

Guimarães, A. P., Barbosa, L. J., Fonseca, C. L. (Org.). (2007). *Falas da Terra. Natureza e ambiente na tradição popular portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

Jean. G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Paris: Casterman.

Katz, L.; Chard, S. (1997) *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Macy, J. (1998). *Coming back to life: practices to reconnect our lives, our world*. Canada: New Society Publishers.

Manila, J. G. (2007). *Literatura oral e ecologia do imaginário*. Lisboa: Editora Apenas.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Peterson, R., Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para professores e pais. Crianças na idade da descoberta. A fase pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pires, N. (2005) *Pontes e fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Editorial Caminho.

Reis, C. & Lopes A. C. (2011). *Dicionário de narratologia*. 7ª edição. Coimbra: Almedina.

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Silva, V. A. (1982). *Teoria da literatura*. 4ª edição. Coimbra: Almedina.

Todorov, T. (1977). *Introdução à literatura fantástica*. Lisboa: Moraes

Editores.

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*.

Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (Coord.). (s.d.) *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia*.

Lisboa: Dinalivro.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., Graue, M. E. (2010). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEBGRAFIA

A Carta da Terra http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf

acedido a 18 de maio de 2016

Carta de Belgrado: http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf

acedido a 18 de maio de 2016

Direção Geral da Educação (DGA): Educação ambiental para a sustentabilidade:

<http://www.dge.mec.pt/educacao-ambiental-para-sustentabilidade>, acedido a 15 de julho de 2015

Gomes, M. (s.d.) *Guia Eco-Escolas*. Produção: Associação Bandeira Azul da Europa:

www.ecoescolas.abae.pt, acedido em 30 de abril de 2016.

ANEXO 1

Planificação do plano de ação

PLANO DE AÇÃO

Previsto para e concretizado no período de 9 a 16 de junho 2014

1. O quê:

Lançamento de um trabalho pela *metodologia de projeto* sobre educação ambiental, em três etapas. Destina-se a despertar a curiosidade, o maravilhamento e o interesse das crianças pela biodiversidade da tundra do norte do Alasca e da floresta tropical da Amazônia, e pelas características culturais dos povos que habitam estes locais, através do recurso a contos populares dessas culturas, ao faz-de-conta, a estímulos audiovisuais e a exercícios de visualização.

Representa uma estratégia de sensibilização para realidades distantes do cotidiano das crianças, pela criação de um elo afetivo com as mesmas.

Propõe ser o ponto de partida para a delimitação de um tema, a escolher em conjunto com as crianças, que vise explorar relações de interdependência da vida terrestre, estratégias sustentáveis de adaptação do ser humano ao meio que o circunda e/ou o impacto de ações locais no ambiente global.

2. Para quem:

Para 17 crianças que constituem uma sala de 5/6 anos, das quais 12 são rapazes e 5 são raparigas.

3. Pressupostos iniciais:

- O plano de ação procura contribuir para a exploração do subtema anual do Projeto Curricular de Escola, intitulado “Pensar e agir ecologicamente, por um mundo melhor”.
- As crianças não estão familiarizadas com a existência de biomas como tundra e a floresta tropical, nem possuem muitas referências acerca de esquimós nem de índios. Apesar disso, há um atual fascínio por animais selvagens e lendas de locais longínquos, motivado por uma caderneta que uma das crianças mais participativas da sala levou para a escola.
- As crianças já estão habituadas a trabalhar pela metodologia de projeto, apesar de nunca nenhum tema ter sido iniciado a partir de uma história ou da criação de ambientes fantásticos que façam alusão a aspetos da realidade.
- O grupo é composto por algumas crianças muito motivadas e participativas, que estão habituadas a colocar questões e a interessar-se por assuntos que lhes são apresentados, e

por outras, em menor número que, contrastando com as primeiras, demonstram uma atitude de alheamento, desinteresse e não envolvimento perante as mesmas circunstâncias.

4. Objetivos:

4.1. Objetivos relacionados com a educação ambiental:

- Dar a conhecer realidades naturais e culturais distintas daquela onde vivemos, ampliando assim os horizontes culturais das crianças.
- Provocar o maravilhamento das crianças face à diversidade existente no planeta Terra.
- Transmitir uma noção de interdependência entre o ser humano e o restante meio natural onde este se insere.
- Dar a conhecer modos de vida ecologicamente sustentáveis.

4.2. Objetivos inerentes a uma primeira fase de um trabalho pela metodologia de projeto:

- Tornar próximo o que está longínquo: envolver a criança, com recurso à fantasia, nas realidades que lhe são dadas a conhecer e que não fazem parte da sua experiência quotidiana.
- Promover uma atitude de curiosidade e de questionamento acerca de novos temas.

5. Estratégias a desenvolver que visam a concretização dos objetivos:

- Recorrer, no momento de narração da história, ao “faz de conta” e a elementos cénicos, para criar um ambiente de “imersão” imaginária em cada um dos locais referidos.
 - Não falar às crianças, durante a primeira etapa, da necessidade de se fazer um projeto sobre estes temas nem fornecer informações factuais, desligadas do ambiente fantástico, sobre os assuntos abordados, antes de elas os solicitarem.
 - Abordar primeiro um local e depois repetir o procedimento para o outro local, de modo a criar uma ideia de contraste entre as características da tundra do norte do Alasca e da floresta tropical da Amazónia.
-

6. Veículos ou instrumentos a utilizar:

Para a etapa 1:

- Contos pertencentes à tradição oral da tribo de esquimós *Inuit*, do norte do Alasca e da tribo de índios *Ticuna*, da floresta tropical da Amazônia, contados oralmente e que, para além das suas componentes estética e simbólica, dão ênfase ao meio natural e à cultura dos povos. Estas histórias devem revelar estilos de vida, elementos físicos da cultura (tipos de casas, roupas, utensílios), resposta das personagens a desafios inerentes ao meio ambiente, interação com animais existentes, vida vegetal.
- Cenários projetados sobre a extensão de toda a parede situada atrás do contador da história. Esses cenários, elaborados através uma composição de pedaços de papel-celofane colorido e cartolina, sobre um retroprojektor, destinam-se a simular a paisagem dos locais relatados e as silhuetas de alguns dos animais que aparecem na história.

Para a etapa 2:

- Um *slide show* de imagens reais das paisagens, animais, plantas e pessoas relativas a cada um dos locais, para visualizar através do computador.
- Sons da natureza que podem ser ouvidos em ambos os locais, reproduzidos no computador.
- Canções tradicionais reproduzidas no computador.

7. As três etapas do lançamento do projeto:

Etapa 1:

- Contar a história tradicional sobre um dos locais referidos, criando uma ambiência de encantamento que proporcione a “imersão” imaginária no local em questão.
- Perceber as reações das crianças à história e verificar se consideram ou não que aquele local existe mesmo e se gostariam de conhecer algumas das suas características.
- Identificar o que as crianças gostariam de saber.

Etapa 2 (no dia seguinte):

- Indicar que se trouxeram elementos que permitem ver como é aquele local, como são os animais que lá vivem e que foram mencionados na história, perceber como é a vegetação, como são as pessoas, as suas habitações, as suas roupas, a sua alimentação e modos de a

obter, os seus utensílios, tendo-se em conta o que foi solicitado, no dia anterior, pelas crianças.

- Mostrar no mapa-múndi onde se situa o local de que fala a história, comparando-o com a localização de Portugal.
- Mostrar um *slide show* de fotografias, no computador, das realidades referidas, dando espaço para que as crianças façam perguntas e suposições sobre as mesmas, caso estas surjam.
- Chamar a atenção para os mecanismos de adaptação ao meio, por parte dos seres vivos (porque é que a vegetação é como é, porque é que os animais são como são e porque é que as casas e as roupas das pessoas têm aquelas características), colocando o foco nas questões que se podem levantar sobre o assunto e deixando-as em aberto, para posterior exploração.
- Dar a ouvir faixas com canções tradicionais daquele povo.
- Colocar em reprodução uma faixa sonora com os sons próprios do local e dos animais que nele habitam e pedir às crianças que fechem os olhos e, em silêncio, se imaginem a ser transportadas para este, imaginando o que lá se está a passar numa nova experiência imersiva através do som e da visualização. Poderão partilhar com os outros, de seguida, o que imaginaram.

Etapa 3 (depois de as etapas 1 e 2 terem sido efetuadas para cada um dos locais, de cada vez):

- As crianças escolhem qual das histórias e locais preferiram, elaborando um desenho sobre essa história/esse local. Mediante os desenhos realizados, dividem-se as crianças da sala em dois grupos distintos, o grupo da tundra do Alasca e o grupo da floresta tropical da Amazónia.
- Falar com os encarregados de educação, perguntando-lhes se podem auxiliar as crianças, em casa, a descobrir mais informações relevantes sobre estes locais.
- Trabalhar com os grupos separadamente, ajudando cada um a preparar uma pequena apresentação sobre aquilo que descobriram ou uma dramatização onde se imaginam a viver no local escolhido, que no final vão apresentar ao outro grupo, à educadora e à auxiliar da sala.

8. Duração prevista:

- Seis dias úteis:
 - dia 1: etapa 1 do primeiro local;
 - dia 2: etapa 2 do primeiro local;
 - dia 3: etapa 1 do segundo local;
 - dia 4: etapa 2 do segundo local; início da etapa 3 – desenho e divisão dos grupos; pedido de ajuda aos pais;
 - dia 5: etapa 3 – preparação das apresentações/dramatizações;
 - dia 6: etapa 3 – continuação da preparação das apresentações/dramatizações e concretização das mesmas.

9. Planificação das atividades

Primeira história (etapas 1 e 2): *A velhinha e o seu urso, uma lenda Esquimó.*

Traduzida a partir de adaptação de Amy Friedman, acedida em <http://www.firstpeople.us/FP-Html-Legends/TheWomanAndHerBear-Eskimo.html>

Etapa 1:

- Levar as crianças para a Bebéteca, um local onde costumam assistir à dramatização de histórias e recorrer ao faz de conta, utilizando frases tais como “vistam os vossos agasalhos, porque vamos para um lugar muito frio!”
- Quando entram na sala, as luzes já estão apagadas, o retroprojektor ligado e um cenário alusivo à tundra já se encontra projetado na parede. Este é composto por um fundo de papel-celofane azul, para dar a ambiência azulada do gelo, uma tira de papel azul a ele sobreposta, para fazer alusão ao mar, plástico-bolha recortado na forma de um iglu, as silhuetas, recortadas em papel/carolina, de um urso polar e de uma foca. É um cenário minimalista.
- Contar a história a todo o grupo de crianças:
 - Iniciar a narração com uma descrição do local, com a expressividade no discurso e na colocação de voz de quem já está a contar a história: referir o facto de este ser todo coberto de neve – para onde quer que se olhe, vê-se tudo branco. Dizer que por ser tão frio tem poucos animais, poucas pessoas e não existem árvores. No verão, em algumas zonas, o gelo derrete

durante um certo tempo, e podem ver-se flores e ervas pequeninas, muito próximas do chão. Referir que nesse local vive uma tribo de esquimós, chamada *Inuit*. Como durante quase todo o ano não são visíveis as plantas, eles alimentam-se da carne dos animais que caçam no gelo e dos peixes que pescam no mar... e aproveitavam tudo, até a pele, para fazerem roupa. Dizer que neste local, há muito tempo atrás, vivia uma velhinha...

— Sinopse da história: Fala-nos sobre uma velhinha *Inuit*, que desejava ardentemente ter o filho que nunca tinha tido. Um dia descobre um urso bebé e adota-o. O urso cresce e, tornando-se no melhor caçador e pescador da aldeia, sofre a ameaça de ser morto pelos seus caçadores e pescadores, envergonhados por serem ultrapassados por um urso. A velhinha, descobrindo estes planos, pede ao urso que fuja para longe. Mais tarde, movida pela saudade, parte em busca do seu filho urso arriscando a própria vida. Encontra-o e combinam ver-se todos os dias, no mesmo local, longe da aldeia, até que a história, de tão famosa e comovente, começa a ser contada pela tribo, de geração em geração, até aos dias de hoje.

- Uma vez concluída a narração da história, perceber as reações das crianças, se elas se questionam sobre este local, se consideram ou não que existe mesmo, e perguntar-lhes se gostariam de ver imagens verdadeiras dos espaços, dos animais e do povo a que a história faz alusão.
- Não responder às questões no próprio dia.

Etapa 2:

- No dia seguinte, assinalar o local descrito pela história no mapa-múndi e mostrar imagens e sons da tundra do Alasca.
 - Proposta de *slide show*, por esta sequência: paisagem gelada; paisagem com o gelo a derreter; paisagem no verão, onde se pode ver a vegetação; os diferentes animais que vivem na tundra (urso polar, foca, lobo, coruja, boi almiscarado, caribu, lebre); imagens dos *Inuit* (a pescar, a caçar, dentro e fora de iglus, roupa e utensílios).
- Conversar sobre as imagens à medida que as crianças levantam questões.
- As faixas sonoras recolhidas são mostradas enquanto as crianças têm os olhos fechados e são guiadas num exercício de visualização, no qual se imaginam neste

local. Consistem em sons do mar, de focas, de ursos polares, de uma voz feminina a cantar uma canção tradicional dos *Inuit* e ainda em cantares de “garganta”, também pertencentes ao repertório deste povo.

- As crianças podem partilhar, no final, aquilo que imaginaram.

Segunda história (etapas 1 e 2): *As asas da borboleta, um conto da floresta Amazônica*. Traduzida a partir de uma adaptação de Aaron Shepard, acedida em <http://www.aaronshep.com/stories/030.html>

- Levar as crianças para a Bebéteca e, recorrendo ao faz de conta, dizer frases tais como: “cuidado, pois vamos para um sítio com muitos perigos” ou “temos que pedir autorização ao Rei dos Macacos (personagem que vai aparecer na história) para entrar”.
- Quando entram na sala, as luzes já estão apagadas, o retroprojektor ligado e um cenário alusivo à floresta tropical já se encontra projetado na parede. Este é composto por um fundo feito com várias tiras de papel-celofane verde, com o formato de árvores, com as copas todas unidas; por papel celofane vermelho, azul e laranja cortado no formato de flores tropicais; por pauzinhos a imitar árvores; pelas silhuetas recortadas de uma borboleta, um macaco-aranha, uma onça, um pica-pau e uma arara. É um cenário muito preenchido, que contrasta com o minimalismo do cenário da história anterior.
- Contar a história a todo o grupo de crianças:
 - Iniciar a história simulando o som de trovões e de chuva através de um tambor de mola e de um pau de chuva, respetivamente, e narrando as características do local. Dizer que é um lugar quente onde chove muito e que é tão grande, que ocupa áreas pertencentes a oito países. Que é um dos sítios do mundo com mais espécies diferentes de animais e que estes são quase todos muito coloridos. Dizer que vive, na margem do rio Amazonas, junto à floresta tropical, um povo chamado *Ticuna*. As pessoas que pertencem a este povo vivem em casas muito grandes, chamadas malocas, onde cabe uma aldeia inteira. Essas casas não têm quartos, nem salas, e é lá que os habitantes dormem, fazem festas... “Numa destas malocas, viveu um dia uma menina...”
 - Sinopse da história: Fala-nos sobre Chimidyue, uma menina *Ticuna* que entra, por distração, para o interior da floresta por consequência de perseguir uma

borboleta morfo, apesar de estar proibida de o fazer pelos habitantes da sua aldeia. São relatadas, ao longo da história, as reações de estranheza e de medo da menina à medida que esta tenta encontrar o caminho de volta à sua maloca junto ao rio, na periferia da floresta. Vai encontrando animais falantes, que se transfiguram, como que por magia em outros animais ou em outras realidades que lhe são familiares, mas que não pertencem àquele contexto. Cada um destes animais transmite-lhe, à sua maneira, o enorme fosso existente entre a cultura humana e a vida mágica da floresta. No final desta aventura, Chimidyue reencontra a borboleta morfo que, transformando-a temporariamente numa borboleta, a ajuda a encontrar o caminho de volta a casa.

- Uma vez terminada a história, perceber as reações das crianças, as questões que têm a colocar acerca desta história ou deste local e perguntar-lhes se gostariam de ver imagens verdadeiras dos espaços, animais e do povo a que a história faz alusão. Não responder às questões no próprio dia.

Etapa 2:

- No dia seguinte, assinalar o local descrito pela história no mapa-múndi e mostrar imagens e sons da floresta tropical da Amazónia.
 - Proposta de *slide show*, para esta sequência: imagens do interior da floresta; a floresta, vista de cima; o rio Amazonas; diferentes animais, incluindo aqueles que aparecem na história (borboleta morfo, arara, onça, tucano, macaco-aranha, *macuco*); flores e frutos exóticos, incluindo os que aparecem na história (orquídeas que se assemelham a animais, guaraná que se assemelham a olhos...).
 - Conversar sobre as imagens à medida que as crianças levantam questões.
 - A faixa sonora recolhida que é mostrada enquanto as crianças têm os olhos fechados e são guiadas num exercício de visualização, onde se imaginam neste local, consiste em sons da floresta tropical (chuva, sons de pássaros exóticos, de pica-paus e de uma multiplicidade de outros animais).
 - As crianças podem partilhar, no final, aquilo que imaginaram.

Etapa 3 – Atividades introdutórias

Divisão da sala em dois grupos:

- As crianças desenham o seu bioma favorito.
- É-lhes proposto que investiguem mais sobre o local, trazendo de casa novas informações.
- Trabalhar com um grupo de cada vez: propor a realização de uma dramatização na qual as crianças simulam pertencer ao povo que escolheram, demonstrando alguns elementos do seu estilo de vida e do local circundante ou, em alternativa, uma apresentação daquilo que aprenderam quer nas etapas 1 e 2, quer através dos novos dados recolhidos.
- Possíveis ideias para a dramatização/apresentação:
- Desenho e recorte, feitos pelas crianças, em papel acetato, dos animais e das plantas do bioma em questão e construção, com recurso a materiais como papel celofane, papéis semitransparentes com diferentes texturas, folhas, paus, entre outras possibilidades, de um cenário da sua autoria para ser colocado no retroprojektor e projetado na parede durante a apresentação/dramatização.
- Imitação, em coro, dos sons dos animais.
- Se alguma criança decidir falar, de um modo mais expositivo, sobre o local, poderá preparar a apresentação através de uma sequência de desenhos, que ajudem à sua memorização e que possa ir mostrando aos colegas.
- Realizar a dramatização/apresentação na Bebéteca, que terá como audiência o outro grupo, a educadora cooperante e a auxiliar da ação educativa da sala.

Possíveis subtemas a aprofundar nas próximas fases do *trabalho de projeto*:

- O subtema a aprofundar a partir deste lançamento, em três etapas, relacionando-se, necessariamente, com o tema mais abrangente da educação ambiental, será definido a partir daquilo que tiver suscitado mais interesse ou mais dúvidas às crianças ou selecionado a partir de uma proposta do estagiário ou educador da sala, através de uma votação, como é habitual acontecer durante as reuniões de conselho em que se planifica um *trabalho de projeto*. Assim, poderão ser já equacionadas, possíveis propostas:
 - Descobrir alguns processos de adaptação de alguns destes animais ao meio.
 - Comparar os processos de obtenção e transformação de matérias primas

destas duas tribos para alimentação, vestuário, abrigo e cultura/lazer, com alguns processos de obtenção e transformação de matérias primas de elementos presentes no dia-a-dia das crianças (as suas roupas, a sua alimentação, os seus brinquedos...).

- Descobrir as ameaças de que estão a ser vítimas os biomas da tundra e da floresta tropical, explorando algumas das causas dessas ameaças, algumas das repercussões (a nível local e global) e medidas que podem ser tomadas para as combater.

ANEXO 2

Contos populares utilizados – versões originais

THE WOMAN AND HER BEAR

Adapted by Amy Friedman

Long ago in the far north, there lived a village of people known as the Inuit. They lived on the shores of the icy Arctic, and they depended upon the bounty of the salmon and seal and the creatures of the snow to feed themselves. All the young men of the village were hunters and fishermen. One old woman lived alone. She had no husband and no sons to hunt or fish for her, and though her neighbors shared their food with her, as was their custom, she was lonely. She longed for a family of her own. She often walked along the shore, looking far out to sea, praying that the gods might send her a son.

One cold winter day, the woman was walking by the sea when she spotted a tiny white polar bear sitting all alone on the thick ice. At once she felt a kinship toward him, for he looked as lonely as she. His mother was nowhere in sight. "Someone must have killed her", she said softly, and she walked onto the ice, picked up the cub and looked into his eyes. "You will be my son", she said. She called him Kunik.

The old woman took her cub back to her home. From that day on, she shared all of her food with Kunik, and a strong bond grew between the two.

The village children loved Kunik, too. Now the woman was never lonely, for her son, the bear, and all the village children kept her company all day. She would stand by her igloo and smile as Kunik and the children rolled in the snow and slid on the ice. Kunik was gentle with the children as if they were his brothers and sisters.

Kunik grew taller and smarter. The children taught him to fish. By springtime he was fishing on his own, and every afternoon he came home carrying fresh salmon for his mother. The old woman was now the happiest of all the villagers. She had plenty of food and a son she loved with all her heart. She was so proud of her little bear that whenever he returned home, she would say proudly to anyone nearby, "He's the finest fisherman in all the village!"

Before long the men began to whisper among themselves. They knew the bear was the most skillful fisherman of the village. They began to feel envious. "What will we do?" they asked each other. "That bear brings home the fattest seals and the biggest salmon". "He must be stopped", one of the men said. "He puts us to shame". They all turned and looked at him. They nodded slowly for although they were envious, they knew how much the old woman loved the bear. "We'll have to kill him. He has grown far too big" one man said. One by one the others agreed, for their envy made them stupid and mean. "Yes" the others said. "he is a danger to our families".

A little boy overheard the men talking. He ran to the old woman's home to tell her of the terrible plan. When the old woman heard the news, she threw her arms around her bear and wept. "No", she said, "they must not kill my child". At one she set off to visit every house in the village. She begged each man not to kill her beautiful bear. "Kill me instead", she wept. "He is my child. I love him dearly".

"He is fat", some of the village men said. "He will make a great feast for the whole village". "He is a danger to our children", the others said. "We cannot let him live".

The old woman saw that the men were determined to kill her son. She rushed home and sat down beside him. "Your life is in danger, Kunik. You must run away. Run away and do not return, my child", she wept as she spoke and held him close. "Run away, but do not go so far that I cannot find you", she whispered. And though her heart was breaking, she sent Kunik away. He had tears in his eyes, but he obeyed his mother's wishes.

For many days, the old woman and the children grieved their loss. And then one day the old woman rose at dawn and was determined to find Kunik. She walked and walked, calling out his name. After many hours, just as the old woman feared she would never find him, she saw her bear running towards her. He was fat and strong, and his coat was shimmering white. They embraced, and the old woman whispered "I love you".

But Kunik could see that his mother was hungry, and so he ran to get her fresh meat and fish. With tears in their eyes, the old woman cut up the seal and gave her son the choicest slices of blubber. Promising to return the next day, she set off for home, carrying her meat, her heart filled with joy.

The next day, as she had promised, she went to visit her son. And every day after that, the old woman and her son met, and the bear brought his mother fresh meat and fish.

After a while the villagers grew to understand the love between the woman and the bear was strong and true. And from that point on, they told with pride and respect the tale of the unbroken love between the old woman and her son.

<http://www.firstpeople.us/FP-Html-Legends/TheWomanAndHerBear-Eskimo.html>

<https://news.google.com/newspapers?nid=2519&dat=19970119&id=tNVgAAAAIIBAJ&sjid=em4NAAAAIIBAJ&pg=5835,4757821&hl=en>

THE WINGS OF THE BUTTERFLY

A Tale of the Amazon Rainforest

Told by Aaron Shepard

Printed in an earlier version in Australia's *School Magazine*, Mar. 1997, and also printed in *Cricket*, March 2011

Version 6.2

Copyright © 1997, 1999 by Aaron Shepard. May not be published or posted without permission.

PREVIEW: A native girl becomes lost in the forest, where she meets with magical creatures.

GENRE: Folktales

AGES: 7–12

CULTURE: South American (native)

LENGTH: 1700 words

THEME: Going beyond

All special features are at www.aaronshp.com/extras.

end of note

The mind sees this forest better than the eye. The mind is not deceived by what merely shows.

—H. M. Tomlinson

end of intro

On the banks of the Amazon River, in a clearing in the forest, there once lived a girl named Chimidyue. She dwelt with her family and relatives in a big pavilion-house called a *maloca*.

While the boys of the *maloca* fished and hunted with the men, Chimidyue and the other girls helped the women with household chores or in the farm plots nearby. Like the other girls, Chimidyue never stepped far into the forest. She knew how full it was of fierce animals and harmful spirits, and how easy it was to get lost in.

Still, she would listen wide-eyed when the elders told stories about that other world. And

sometimes she would go just a little way in, gazing among the giant trees and wondering what she might find farther on.

One day as Chimidyue was making a basket, she looked up and saw a big morpho butterfly hovering right before her. Sunlight danced on its shimmering blue wings.

“You are the most magical creature in the world,” Chimidyue said dreamily. “I wish I could be like you.”

The butterfly dipped as if in answer, then flew toward the edge of the clearing. Chimidyue set down her basket and started after it, imitating its lazy flight. Among the trees she followed, swooping and circling and flapping her arms.

She played like this for a long time, until the butterfly passed between some vines and disappeared. Suddenly Chimidyue realized she had gone too far into the forest. There was no path, and the leaves of the tall trees made a canopy that hid the sun. She could not tell which way she had come.

“Mother! Father! Anyone!” she shouted. But no one came.

“Oh no,” she said softly. “How will I find my way back?”

Chimidyue wandered anxiously about, hoping to find a path. After a while she heard a tap-tap-tapping. “Someone must be working in the forest,” she said hopefully, and she followed the sound. But when she got close, she saw it was just a woodpecker.

Chimidyue sadly shook her head. “If only you were human,” she said, “you could show me the way home.”

“Why would I have to be human?” asked the woodpecker indignantly. “I could show you just as I am!”

Startled but glad to hear it talk, Chimidyue said eagerly, “Oh, would you?”

“Can’t you see I’m busy?” said the woodpecker. “You humans are so conceited, you think everyone else is here to serve you. But in the forest, a woodpecker is just as important as a human.” And it flew off.

“I didn’t mean anything bad,” said Chimidyue to herself. “I just want to go home.”

More uneasy than ever, Chimidyue walked farther. All at once she came upon a maloca, and sitting within it was a woman weaving a hammock.

“Oh, grandmother!” cried Chimidyue joyfully, addressing the woman with the term proper for an elder. “I’m so glad to find someone here. I was afraid I would die in the forest!”

But just as she stepped into the maloca, the roof began to flap, and the maloca and the woman together rose into the air. Then Chimidyue saw it was really a tinamou bird that had taken a magical form. It flew to a branch above.

“Don’t you ‘grandmother’ me!” screeched the bird. “How many of my people have your relatives hunted and killed? How many have you cooked and eaten? Don’t you dare ask for *my* help.” And it too flew away.

“The animals here all seem to hate me,” said Chimidyue sorrowfully. “But I can’t help being a human!”

Chimidyue wandered on, feeling more and more hopeless, and hungry now as well. Suddenly, a sorva fruit dropped to the ground. She picked it up and ate it greedily. Then another dropped nearby.

Chimidyue looked up and saw why. A band of spider monkeys was feeding in the forest canopy high above, and now and then a fruit would slip from their hands.

“I’ll just follow the monkeys,” Chimidyue told herself. “Then at least I won’t starve.” And for the rest of that day she walked along beneath them, eating any fruit they dropped. But her fears grew fresh as daylight faded and night came to the forest.

In the deepening darkness, Chimidyue saw the monkeys start to climb down, and she hid herself to watch. To her amazement, as the monkeys reached the ground, each one changed to the form of a human.

Chimidyue could not help but gasp, and within a moment the monkey people had surrounded her.

“Why, it’s Chimidyue!” said a monkey man with a friendly voice. “What are you doing here?”

Chimidyue stammered, “I followed a butterfly into the forest, and I can’t find my way home.”

“You poor girl!” said a monkey woman. “Don’t worry. We’ll bring you there tomorrow.”

“Oh, thank you!” cried Chimidyue. “But where will I stay tonight?”

“Why don’t you come with us to the festival?” asked the monkey man. “We’ve been invited by the Lord of Monkeys.”

They soon arrived at a big maloca. When the Monkey Lord saw Chimidyue, he demanded, “Human, why have you come uninvited?”

“We found her and brought her along,” the monkey woman told him.

The Monkey Lord grunted and said nothing more. But he eyed the girl in a way that made her shiver.

Many more monkey people had arrived, all in human form. Some wore animal costumes of bark cloth with wooden masks. Others had designs painted on their faces with black genipa dye. Everyone drank from gourds full of manioc beer.

Then some of the monkey people rose to begin the dance. With the Monkey Lord at their head, they marched in torchlight around the inside of the maloca, beating drums and shaking rattle sticks. Others sang softly or played bone flutes.

Chimidyue watched it all in wonder. She told her friend the monkey woman, "This is just like the festivals of my own people!"

Late that night, when all had retired to their hammocks, Chimidyue was kept awake by the snoring of the Monkey Lord. After a while, something about it caught her ear. "That's strange," she told herself. "It sounds almost like words."

The girl listened carefully and heard, "I will devour Chimidyue. I will devour Chimidyue."

"Grandfather!" she cried in terror.

"What? Who's that?" said the Monkey Lord, starting from his sleep.

"It's Chimidyue," said the girl. "You said in your sleep you would devour me!"

"How could I say that?" he demanded. "Monkeys don't eat people. No, that was just foolish talk of this mouth of mine. Pay no attention!" He took a long swig of manioc beer and went back to sleep.

Soon the girl heard again, "I will devour Chimidyue. I will devour Chimidyue." But this time the snores were more like growls. Chimidyue looked over at the Monkey Lord's hammock. To her horror, she saw not a human form but a powerful animal with black spots.

The Lord of Monkeys was not a monkey at all. He was a jaguar!

Chimidyue's heart beat wildly. As quietly as she could, she slipped from her hammock and grabbed a torch. Then she ran headlong through the night.

When Chimidyue stopped at last to rest, daylight had begun to filter through the forest canopy. She sat down among the root buttresses of a kapok tree and began to cry.

"I hate this forest!" she said fiercely. "Nothing here makes any sense!"

"Are you sure?" asked a tiny voice.

Quickly wiping her eyes, Chimidyue looked up. On a branch of the kapok was a morpho butterfly, the largest she had ever seen. It waved at her with brilliant blue wings.

"Oh, grandmother," said Chimidyue, "nothing here is what it seems. Everything changes into something else!"

"Dear Chimidyue," said the butterfly gently, "that is the way of the forest. Among your own people, things change slowly and are mostly what they seem. But your human world is a tiny one. All around it lies a much larger world, and you can't expect it to behave the same."

"But if I can't understand the forest," cried Chimidyue, "how will I ever get home?"

“I will lead you there myself,” said the butterfly.

“Oh, grandmother, will you?” said Chimidyue.

“Certainly,” said the butterfly. “Just follow me.”

It wasn't long till they came to the banks of the Amazon. Then Chimidyue saw with astonishment that the boat landing of her people was on the other side.

“I crossed the river without knowing it!” she cried. “But that's impossible!”

“Impossible?” said the butterfly.

“I mean,” said Chimidyue carefully, “I don't understand how it happened. But now, how will I get back across?”

“That's simple,” said the morpho. “I'll change you to a butterfly.” And it began to chant over and over,

Wings of blue, drinks the dew. Wings of blue, drinks the dew. Wings of blue, drinks the dew.

Chimidyue felt herself grow smaller, while her arms grew wide and thin. Soon she was fluttering and hovering beside the other.

“I'm a butterfly!” she cried.

They started across the wide water, their wings glistening in the sun. “I feel so light and graceful,” said Chimidyue. “I wish this would never end.”

Before long they reached the landing, where a path to the maloca led into the forest. The instant Chimidyue touched the ground, she was changed back to human form.

“I will leave you here,” said the butterfly. “Farewell, Chimidyue.”

“Oh, grandmother,” cried the girl, “take me with you. I want to be a butterfly forever!”

“That would not be right,” said the butterfly. “You belong with your people, who love you and care for you. But never mind, Chimidyue. Now that you have been one of us, you will always have something of the forest within you.”

The girl waved as the butterfly flew off. “Good-bye, grandmother!”

Then Chimidyue turned home, with a heart that had wings of a butterfly.

About the Story

Chimidyue's tale is from the Tukuna (or Tucuna, or Tikuna) tribe of South America. It is recorded in Curt Nimuendajú's *The Tukuna*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1952. Nimuendajú spent altogether nearly a year with the Tukuna in the early 1940s, and most of what we know about the tribe comes from his excellent study.

The Tukuna (pronounced “TOO-koo-na”) live on the upper Amazon River and its tributaries, in adjoining sections of Brazil, Colombia, and Peru. Like the people of most Amazonian tribes, the Tukuna have suffered terribly from the encroachment of modern South Americans. Still, they have survived better than most, because of their geographic isolation, their respect for their own traditions, and their peaceable nature. Their number in the mid-1970s was figured at about 16,000, making them one of the largest remaining tribes in South America.

Much in Tukuna culture is common among South American tribes. The tale of Chimidyue itself is one of a genre of forest odyssey tales found in many parts of Amazonia—a genre that has been called the most sophisticated literary development of the Amazon tribes. The Tukuna version is unique in having a female protagonist.

Following are notes on unfamiliar and unusual elements of the story.

Maloca (“mul-O-ka”). A large communal house typical of Amazon tribes. In general, the Tukuna do not live in villages, but a group of relatives will share a *maloca*. The inside is fairly open, without dividing walls. The maloca might be 50 ft. wide, 100 ft. long, and 40 ft. high, or even larger. Since festivals are held inside, it must be big enough for several hundred people and their baggage.

In the past, the maloca of the Tukuna was approximately oval, with a solid outside wall to keep out insect pests. But now that the Tukuna have mosquito nets, they omit the walls entirely, and the maloca is likely to be rectangular. The kitchen is located in a separate building.

Morpho (“MOR-fo”). A large tropical butterfly with lustrous blue wings. It is often seen flying along forest trails, and according to Amazonian explorer Richard Evans Schultes, it “never fails to thrill the onlooker with wonder and admiration that such grace of movement could be found in such an asperous environment.” Though some Amazonians associate the morpho with evil sorcerers and black magic, not all share this view. The Yukunas of Colombia, for instance, honor the morpho with a special costumed dance.

Grandmother, grandfather. Terms of respect for elders.

Tinamou (“TIN-a-moo”). A South and Central American game bird resembling a partridge. Larger tinamou can reach a length of about 18 inches.

Sorva (“SOR-va”). The fruit of a rubber tree called *sorveira* (species *Couma utilis*). The terms are Portuguese, without English equivalents.

Genipa (“JEN-ip-a”). A green fruit similar to an apple. Its colorless juice turns black as it dries and so is used as a skin dye.

Kapok (“KAY-pok”). This is one of the trees believed by Amazonians to possess a soul. It is not surprising to find a magical creature like the morpho associated with it. Like some other trees growing in flood plains, the kapok’s root system forms buttresses above ground.

end of double

For more on the Tukuna, see Nimuendajú’s book and also “Tukuna Maidens Come of Age” in *National Geographic*, November 1959. For an overview of the forest odyssey genre, see *Legends of the World*, edited by Richard Cavendish, Crescent, New York, 1989, chapter 40; or *The Origin of Table Manners*, by Claude Lévi-Strauss, translated by John and Doreen Weightman, Jonathan Cape, London, 1978, part 2, chapter 2.

The quotation preceding the story comes from *The Sea and the Jungle*, by H. M. Tomlinson, Duckworth, London, 1912.

How to Say the Names

Chimidyue ~ chim-ID-yoo-a

maloca ~ mul-O-ka

morpho ~ MOR-fo

For more pronunciations, see the notes above.

<http://www.aaronshp.com/stories/030.html>

ANEXO 3

Contos populares utilizados – versões traduzidas

A VELHINHA E O SEU URSO

Um conto do povo *Inuit*

Conto traduzido a partir de adaptação de Amy Friedman

Há muito tempo atrás, no norte longínquo, existia um povo conhecido como os *Inuit*. Vivia nas margens do Ártico gelado e dependia da abundância de salmão, de focas e de criaturas que vivem na neve para se alimentar. Todos os rapazes da aldeia eram caçadores e pescadores. Uma velhinha vivia sozinha. Não tinha marido nem filhos que caçassem ou pescassem para ela e, apesar de os seus vizinhos partilharem consigo a comida, como era costume nesse povo, ela sentia-se muito só. Sonhava em ter a sua própria família e, muitas vezes, caminhava perto da costa, olhando para o vasto oceano, rezando para que os deuses lhe enviassem um filho.

Num dia frio de inverno, estava a velhinha a andar à beira-mar quando vislumbrou um pequenino urso polar que estava sentado, completamente sozinho, sobre o gelo espesso. Sentiu imediatamente uma afinidade com o animal, pois ele tinha um ar tão solitário como o dela. Não avistou a mãe dele em lugar nenhum. “Alguém a deve ter morto”, disse a mulher, suavemente, enquanto avançou na direção do urso bebé, pegando-o ao colo e olhando-o nos olhos. “Tu serás o meu filho”, disse ela. Deu-lhe o nome de Kunik.

A velhinha levou o bebé urso para a sua casa. Desse dia em diante, partilhou toda a sua comida com o Kunik e um elo profundo desenvolveu-se entre os dois.

As crianças da aldeia também adoravam o Kunik. Agora a velhinha nunca estava só, porque o seu filho urso e todas as crianças da aldeia faziam-lhe companhia o dia inteiro. Ela ficava junto ao seu iglu e sorria enquanto Kunik e as crianças reboavam pela neve e deslizavam pelo gelo. Kunik era meigo com as crianças, tratando-as como se fossem os seus irmãos e irmãs.

Kunik cresceu e foi ficando cada vez mais inteligente. As crianças ensinaram-no a pescar. Na primavera, ele já pescava sozinho, e todas as tardes voltava para casa com grandes quantidades de salmão fresco para a sua mãe. A velhinha era agora a pessoa mais feliz de toda a aldeia. Tinha uma grande abundância de alimentos e um filho que amava com todo o seu coração. Tinha tanto orgulho do seu pequeno urso que sempre que ele regressava a casa, ela anunciava a quem estivesse por perto: “Ele é o melhor pescador da aldeia!”

Não foi preciso muito tempo para que os homens começassem a comentar baixinho uns com os outros. Eles sabiam que o urso era o mais engenhoso pescador da aldeia e começaram a sentir inveja. “O que faremos?” perguntavam uns aos outros. “Aquele urso traz para casa as

focas mais gordas e os maiores salmões”. “Temos que o travar”, disse um dos homens. “Ele envergonha-nos”. Todos se voltaram para ele, acenando, hesitantes, pois, apesar da inveja que sentiam, sabiam também o quanto a velhinha gostava do urso. “Teremos que o matar. Ele já cresceu demasiado”, disse um deles. Um a um os outros concordaram, pois a inveja tornava-os estúpidos e maus. “Sim”, foram dizendo, “ele é um perigo para as nossas famílias”.

Um rapazinho que ia a passar ouviu a conversa. Quando percebeu o que planeavam os homens da sua aldeia, correu até casa da velhinha para lhe contar o terrível plano. Mal soube das novidades, a velhinha abraçou o seu urso com força e chorou. “Não”, disse ela, “eles não podem matar o meu filho”. Decidida, saiu de casa e foi visitar cada uma das casas da aldeia. Implorou a cada um dos homens que não matassem o seu belíssimo urso.

“Matem-me a mim”, disse ela, entre soluços, “ele é o meu filho. Não há palavras que descrevam o quanto eu gosto dele.”

“Ele é gordo”, disseram alguns homens. “Faremos com ele um grande banquete que alimentará toda a aldeia”. “Ele é um perigo para as nossas crianças”, disseram outros. “Não podemos permitir que continue a viver”.

A velhinha percebeu o quanto os homens estavam determinados em matar o seu filho. Correu para casa, sentando-se perto dele. “A tua vida está em perigo, Kunik. Tens que fugir. Foge, e não voltes a regressar, meu pequeno”, disse, entre lágrimas enquanto o abraçava. “Foge, sim, mas não para tão longe que eu não te possa encontrar”, sussurrou-lhe depois ao ouvido. E apesar de o seu coração estar destroçado, mandou o Kunik embora. Também ele tinha lágrimas nos olhos, mas, apesar disso, obedeceu aos desejos da sua mãe.

Durante muitos dias a velhinha e as crianças choraram aquela grande perda. Até que um dia a velhinha acordou ao amanhecer, determinada a encontrar o Kunik. Caminhou e caminhou, chamando pelo seu nome.

Passadas muitas horas, quando já estava convencida de nunca mais o reencontrar, a velhinha viu finalmente o seu urso a correr em direção a ela. Ele estava com um aspeto robusto e o seu pelo estava muito branco e brilhante. Abraçaram-se e a mulher sussurrou “eu amo-te”.

Kunik conseguia perceber que a velhinha estava com fome, por isso correu para ir buscar-lhe carne e peixe frescos. Com lágrimas nos olhos, a velhinha amanhou uma foca, dando ao seu filho os melhores pedaços de gordura. Prometendo regressar no dia seguinte, ela seguiu em direção a casa, levando carne consigo, com o coração repleto de alegria.

No dia seguinte, tal como prometido, foi visitar novamente o seu filho. E todos os dias a seguir a esse, a velhinha e o seu filho encontravam-se naquele local, e o urso entregava à sua mãe carne e peixe frescos.

Passado algum tempo, os homens da aldeia compreenderam como o amor entre a velhinha e o urso era forte e verdadeiro. E dessa altura em diante, começaram a contar com orgulho e respeito a história do amor invencível entre uma velhinha e o seu filho.

Acedido em:

<http://www.firstpeople.us/FP-Html-Legends/TheWomanAndHerBear-Eskimo.html>

<https://news.google.com/newspapers?nid=2519&dat=19970119&id=tNVgAAAAIIBAJ&sjid=em4NAAAAIIBAJ&pg=5835,4757821&hl=en>

AS ASAS DA BORBOLETA

Um conto da Floresta Amazónica

Conto traduzido a partir de adaptação de Aaron Shepard

Nas margens do Rio Amazonas, numa clareira na floresta vivia uma menina chamada Chimidyue. Ela vivia com a sua família e restantes membros da tribo numa enorme casa-pavilhão chamada *maloca*.

Enquanto os rapazes da maloca pescavam e caçavam com os homens, a Chimidyue e as outras raparigas ajudavam as mulheres com tarefas domésticas ou em trabalhos agrícolas em terrenos próximos do local onde viviam. Tal como todas as outras meninas, a Chimidyue nunca se aventurava para dentro da floresta. Ela sabia o quão cheia ela estava de animais ferozes e espíritos malignos, e o quão fácil era perder-se lá dentro.

Mesmo assim, ela ouvia sempre de olhos bem abertos quando os anciãos contavam histórias sobre o mundo que existia no interior da floresta. E, por vezes, aventurava-se só um bocadinho, observando as árvores gigantes e questionando-se sobre o que encontraria mais lá para a frente.

Um dia, estava Chimidyue a fazer um cestinho, olhou para cima e viu uma borboleta morfo gigante a esvoaçar mesmo à sua frente. Raios de sol dançavam nas suas asas azuis brilhantes.

“Tu deves ser a criatura mais mágica que existe em todo o mundo”, disse a Chimidyue com um ar sonhador. “Quem me dera poder ser tal como tu!”.

A borboleta mergulhou no ar como que a responder ao que a menina tinha dito, para depois voar em direção ao lugar onde terminava a clareira e começava a floresta.

A Chimidyue pousou o seu cestinho e foi atrás dela, a imitar o seu voo. Seguiu a borboleta por entre as árvores, correndo e fazendo círculos sobre si própria, a bater os braços como se fossem asas.

Brincou assim durante algum tempo, até que a borboleta passou por entre umas plantas e desapareceu. Subitamente, a Chimidyue percebeu que tinha ido longe de mais dentro da floresta. Já não havia nenhum trilho no chão, e as folhas das árvores altas faziam um dossel que escondia o sol. Ela não conseguia perceber por que local tinha vindo.

“Mãe! Pai! Está alguém aí?” gritou. “Como é que eu vou encontrar o meu caminho de volta?”

Chimidyue vagueou ansiosamente, na esperança de encontrar um caminho. Depois de algum tempo, ouviu um *tap-tap-tap* que vinha de algum lugar ali perto. “Alguém deve estar a

trabalhar na floresta!”, disse, esperançosa, e seguiu o som. Mas ao aproximar-se percebeu que era apenas um pica-pau.

Chimidyue abanou a cabeça. “Se ao menos fosses um humano”, disse ela, “podias mostrar-me o caminho para casa.”

“Porque motivo deveria eu ser humano?” perguntou o Pica-pau, muito indignado. “Posso mostrar-te o caminho tal como sou!”

Perplexa, mas feliz por ouvi-lo falar, a Chimidyue disse ansiosa: “Oh, podes?”

“Não vês que estou ocupado?” disse o Pica-pau. “Vocês humanos são tão convencidos, pensam que todos os outros seres estão aqui para vos servir. Mas, na floresta, um pica-pau é tão importante como um humano.” E ao dizer isto, voou para longe dali.

“Eu não queria ofende-lo,” disse a Chimidyue para os seus botões. “Apenas quero ir para casa”.

Mais desconfortável que nunca, Chimidyue avançou floresta fora. De um momento para o outro viu-se em frente a uma maloca onde estava sentada uma mulher a tecer uma cama de rede.

“Oh, avozinha!” gritou a Chimidyue alegremente, referindo-se à senhora com um termo que aprendeu a usar quando se dirigia a mulheres mais velhas. “Estou tão feliz por encontrar alguém aqui. Estava com tanto medo de morrer na floresta!”

Mas mal ela se aproximou da maloca, o telhado começou a bater como se fosse duas asas e a mulher e a maloca ergueram-se juntos no ar. Então a Chimidyue viu que tudo aquilo era, na realidade, um *inhambu guaçu* que tinha adquirido uma forma mágica. Este voou para o ramo de uma árvore, mesmo em cima dela.

“Tu não me chames de avozinha!” guinchou o pássaro. “Quantos parentes meus os teus familiares caçaram e mataram? Quantos é que tu já cozinhaste e comeste? Nem te atrevas a pedir a minha ajuda!”. E, depois de dizer isto, também ele voou dali para fora.

“Parece que todos os animais desta floresta me odeiam,” disse a Chimidyue cheia de pena. “Mas eu não tenho culpa de ser humana!”

Chimidyue continuou a vaguear, sentindo-se cada vez mais desesperada, e agora também faminta.

Viu, de repente, um fruto chamado *sorva* a cair no chão. Apanhou-o e comeu-o com sofreguidão. Depois, viu cair mais um noutra lugar ali perto. Foi então que olhou para cima e percebeu porquê. Um bando de macacos-aranha estava, bem alto, junto às copas das árvores, a alimentar-se, e de vez em quando um fruto escapava-se-lhe das mãos e caía no chão.

“Vou seguir os macacos”, pensou a Chimidyue. “Ao menos assim não morro à fome”. E durante o resto do dia ela foi andando por baixo deles, comendo qualquer fruta que eles fossem deixando cair. Mas os seus medos voltaram quando o dia se deu por terminado e a noite chegou à floresta.

À medida que a escuridão avançava, a Chimidyue observou os macacos a descerem pelas árvores abaixo, escondendo-se para os observar. Para seu grande espanto, mal os macacos chegaram ao chão, cada um deles adquiriu uma forma humana.

Com o susto, a Chimidyue soltou um pequeno grito e, de um momento para o outro viu-se rodeada de pessoas-macaco.

“Vejam, é a Chimidyue!”, disse um homem-macaco com uma voz amigável. “O que estás tu a fazer por aqui?”

Chimidyue gaguejou, “Segui uma borboleta até à floresta, e agora não consigo encontrar o meu caminho de volta.”

“Pobre menina!”, disse uma mulher-macaco. “Não te preocupes. Amanhã nós levamos-te de volta a casa.”

“Oh, obrigada!” disse a Chimidyue. “Mas onde ficarei durante a noite?”

“Porque é que não vens connosco ao festival?” perguntou um homem-macaco. “Fomos todos convidados pelo Rei dos Macacos”.

Chegaram rapidamente a uma grande maloca. Quando o Rei dos Macacos viu a Chimidyue, perguntou-lhe: “Humana, porque motivo vieste sem seres convidada?”

“Encontrámo-la e trouxemo-la connosco”, disse a mulher-macaco.

O Rei dos Macacos soltou um grunhido, não voltando a dizer mais nada. Olhou, no entanto, para a menina de uma maneira que a encheu de arrepios.

Muito mais pessoas-macaco foram chegando, todas com forma humana. Algumas vinham mascaradas de outros animais, com roupas de tecido de casca de árvore e máscaras de madeira. Outras tinham desenhos pintados nas suas caras, com tinta de jenipapo preta. Todos bebiam de cabaças cheias com cerveja de mandioca.

Então, algumas das pessoas-macaco levantaram-se e começaram a dançar. Com o Rei dos Macacos à frente, marcharam todos em roda dentro da maloca, iluminada por tochas, enquanto tocavam tambores e abanavam maracas. Outros cantavam suavemente ou tocavam em flautas feitas de osso.

A Chimidyue viu tudo maravilhada. Disse à sua nova amiga, a mulher-macaco: “Isto é tal e qual como os festivais do meu povo!”

Mais tarde, nessa noite, quando todos já se tinham deitado nas suas camas de rede, o ressonar do Rei dos Macacos não deixava a Chimidyue adormecer. Depois de algum tempo, qualquer coisa naquele ressonar lhe chamou a atenção.

“É estranho”, disse para si mesma, “Parecem quase palavras”.

A rapariga ouviu com atenção e percebeu “Eu vou devorar a Chimidyue. Eu vou devorar a Chimidyue”.

“Avozinho!” gritou ela, aterrorizada.

“O quê? Quem está aí?” disse o Rei dos Macacos, despertando do seu sono.

“É a Chimidyue”, disse a rapariga. “Disseste, enquanto dormias, que me ias devorar!”

“Como é que eu poderia dizer uma coisa dessas?” disse ele. “Os macacos não comem pessoas. Não, isso foi só uma parvoíce minha. Não liguês!” Ao dizer isto, deu um grande trago na sua cerveja de mandioca e voltou a adormecer.

Rapidamente a rapariga voltou a ouvir: “Vou devorar a Chimidyue. Vou devorar a Chimidyue.” Mas desta vez o ressonar assemelhava-se mais a um rugido. A Chimidyue olhou para dentro da cama de rede do Rei dos Macacos. Para seu horror, ela não viu uma forma humana, mas um poderoso animal cheio de pintas negras.

O Rei dos Macacos não era nenhum macaco. Era um jaguar!

O coração da Chimidyue bateu violentamente. Tão silenciosa quanto possível, a Chimidyue saiu da sua cama de rede e pegou numa tocha. Depois correu, alvoroçada, pela noite dentro.

Quando a Chimidyue parou finalmente para descansar, já a luz do dia se podia vislumbrar nos espaços por entre as copas das árvores. Sentou-se por entre as enormes raízes escoras de uma árvore *kapok* e começou a chorar.

“Odeio esta floresta!” disse ela com raiva. “Nada aqui faz sentido!”

“Tens a certeza?” disse uma voz muito fininha.

Limando os olhos apressadamente, a Chimidyue olhou para o ar. Pousada num ramo da árvore *kapok* estava a maior borboleta morfo que ela alguma vez tinha visto a acenar-lhe com as suas magníficas asas azuis.

“Oh, avozinha,” disse a Chimidyue, “nada aqui é o que parece. Tudo se transforma noutra coisa qualquer!”

“Querida Chimidyue”, disse a borboleta gentilmente, “esta é a lei da floresta. No teu povo, as coisas alteram-se lentamente e são quase sempre aquilo que aparentam ser. Mas o teu mundo dos humanos é um mundo pequeno. Em todo o seu redor existe um mundo muito maior, e tu não podes esperar que ele se comporte do mesmo modo que o teu”.

“Mas se eu não consigo compreender a floresta”, disse Chimidyue, com voz de choro, “como é que alguma vez vou voltar a casa?”

“Eu mesma te levo de volta”, disse a borboleta.

“Oh, avozinha, levas?” disse a Chimidyue.

“Com certeza”, disse a borboleta. “Vem atrás de mim”.

Não foi preciso muito tempo até que chegassem às margens do Amazonas. Aí a Chimidyue viu com grande espanto que o local onde o seu povo atracava os barcos encontrava-se do outro lado da margem.

“Passei o rio sem me aperceber!” disse ela, com espanto. “Mas isso é impossível!”

“Impossível?”, disse a borboleta.

“Quer dizer,” disse a Chimidyue, escolhendo cuidadosamente as palavras, “Eu não compreendo como é que aconteceu. Mas agora, como é que volto para a outra margem?”

“É simples”, disse a Borboleta Morfo, “transformo-te numa borboleta”. Dizendo isto começou a cantar repetidamente, “*Tem asas azuis, bebe o orvalho. Tem asas azuis, bebe o orvalho. Tem asas azuis, bebe o orvalho*”.

A Chimidyue sentiu-se a encolher, ao mesmo tempo que os seus braços alargavam. Depressa estava a esvoaçar ao lado da outra borboleta.

“Sou uma borboleta!”, disse, emocionada.

Voaram as duas sobre a larga extensão de água, as suas asas a reluzirem ao sol. “Sinto-me tão leve e graciosa!” disse a Chimidyue “Queria que isto nunca terminasse.”

Em pouco tempo aterraram do outro lado da margem, por cima de um trilho de floresta que ia dar à sua maloca.

No instante em que a Chimidyue tocou no chão, recuperou a sua forma humana.

“É aqui que eu te deixo”, disse a borboleta. “Adeus, Chimidyue.”

“Oh, avozinha”, disse a menina, “leva-me contigo. Quero ser borboleta para sempre!”

“Isso não estaria certo,” disse a borboleta. “Tu pertences ao teu povo, que te ama e cuida de ti. Mas não te preocupes, Chimidyue. Agora que já foste uma de nós, vais ter para sempre algo da floresta dentro de ti.”

A rapariga acenou quando a borboleta começou a voar para longe. “Adeus, avozinha!”

Então a Chimidyue seguiu o seu caminho de regresso a casa, com um coração que tinha asas de borboleta.

Acedido em:

<http://www.aaronshep.com/stories/030.html>

ANEXO 4

Relatos de memória

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

1

Situação: Atividade orientada

Data aproximada: Entre 12 e 14 de maio de 2014

Hora aproximada: 11h

Local: Sala dos 5 anos, área de expressão plástica

Intervenientes: Uma criança e eu

Sexo: Feminino

Idade: 5 anos

Outros Indicadores de Contexto: Experiência onde uma criança supõe que cor resultará da mistura de duas cores primárias à escolha e regista a sua suposição.

Descrição	Inferência
<p>A C. (5 anos) encontrava-se sentada numa cadeira em frente à mesa redonda da área de expressão plástica e tinha junto dela uma folha de papel com um enunciado e uma caixa de marcadores. Eu estava sentada ao seu lado. As suas pernas movimentavam-se debaixo da cadeira, as mãos passavam várias vezes sobre a cara, tapando primeiro os olhos e fazendo-se depois deslizar com força pelas bochechas. Os seus olhos estavam primeiro fixados no teto e depois, virando o pescoço, no resto da sala, na qual estavam alguns dos seus colegas, em contexto de brincadeira livre.</p> <p>Eu perguntei-lhe que cores é que ela tinha escolhido. A C. respondeu que</p>	<p>A postura corporal da C. sugere que esta se sentia, possivelmente, impaciente ou com vontade de sair daquele local para realizar outra atividade.</p>

<p>podiam ser o vermelho e o amarelo. Eu pedi que ela registasse essas cores sobre os dois primeiros espaços do seguinte enunciado $_ + _ = _$ numa folha de papel à sua frente. De seguida perguntei-lhe que terceira cor é que resultaria da mistura destas duas. A C. começou a entoar uma melodia sem letra e a olhar para o teto. De seguida disse algo como: “Sei lá que cor é que vai dar! Não sei, não sei, não sei!” Disse-lhe que não importava que a sua resposta não estivesse certa, porque depois iríamos verificar, na prática, qual era o resultado e registar a resposta certa num enunciado presente na outra metade da folha. Acrescentei que até podia ser engraçado descobrir que a mistura das duas cores iniciais resultava numa cor diferente da que inicialmente se pensava. A C. respondeu algo como, “Mas eu sou burra, tu não sabes? Podes pôr que dá cor-de-rosa.” Pedi-lhe então que fosse ela a fazer uma bola com essa cor no último espaço do enunciado $_ + _ = _$. Esta acedeu ao meu pedido e perguntou se já podia ir brincar.</p>	<p>O modo como a C. respondeu sugere uma postura de indiferença em relação à resposta a dar.</p> <p>Esta atitude sugere uma resistência de C. a responder à pergunta.</p>
---	---

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

2

Situação: Atividade orientada

Data aproximada: De 20 a 23 de maio de 2014

Hora aproximada: 11h

Local: Sala dos 5 anos, área de expressão plástica

Intervenientes: Duas crianças e eu

Sexo: Masculino

Idade: 5 anos

Outros Indicadores de Contexto: Atividade onde duas crianças, na área da expressão plástica, desenham a sua estação preferida.

Descrição	Inferência
<p>O R. (5 anos) e o M. (5 anos) estavam sentados, um em frente ao outro, na mesa redonda da área de expressão plástica. Eu encontrava-me sentada entre os dois. À frente de cada um estavam uma folha de papel cavalinho A3 e uma caixa de lápis de cera.</p> <p>O R. efetuava um desenho onde se via a representação de árvores sem folhas, de gotas de chuva a cair do céu e de e pessoas com casacos, cachecóis e chapéus-de-chuva abertos.</p> <p>Olhava fixamente a folha de papel onde desenhava e entoava, muito baixo, uma melodia.</p> <p>O M., à sua frente, desenhava uma</p>	<p>Este conjunto de representações sugere que R. estava a fazer um desenho sobre o inverno.</p> <p>Esta postura parecia revelar que R. estava bastante envolvido na tarefa que levava a cabo.</p>

<p>estrada, vários carros sobre ela e chamas de fogo horizontais no caminho já percorrido por estes.</p> <p>Questionei-o sobre a estação do ano que estava a desenhar. Olhou na minha direção. Os seus olhos estavam bastante abertos e a sua boca semiaberta. “É o <i>Hot Wheels</i>”, disse ele, começando a explicar-me que carros estavam desenhados. Questionei-o sobre o que tínhamos conversado, em grupo, no tapete, naquela manhã e o que é que tinha sido combinado que ele e o R. desenhariam naquele momento. O M. olhou para mim, mantendo os olhos bem abertos e a boca semiaberta durante alguns segundos, em silêncio. Perguntei-lhe que estações do ano conhecia. Manteve a mesma expressão. Perguntei-lhe qual era a altura do ano de que ele gostava mais. Este disse que era quando ia para a praia e estava calor. Perguntei em que estação do ano é que ele ia mais vezes à praia, se era a primavera, o verão, o outono ou o inverno. O M. respondeu que era o inverno. O R. parou de desenhar, olhou para o M. e disse algo como “Estás maluco? No inverno está frio, no verão é que está calor e se vai à praia!”. “Ah, claro, eu sabia que era o verão”, respondeu o M.</p>	<p>Durante este relato a expressão facial e o tom de voz do M. pareciam revelar algum entusiasmo.</p> <p>A expressão de M. sugeria que este se sentia alguma ansiedade ou aflição.</p>
<p>Comentário: As estações do ano foram um tema que já tinha sido abordado um ano antes de se ter realizado esta atividade, quando as crianças estavam na sala dos 4 anos.</p>	

M. já integrava a sala nessa altura. Durante o primeiro momento da manhã em que esta atividade aconteceu, falou-se novamente sobre o assunto, em grande grupo, como consequência de eu ter contado *O Mito de Perséfone* e das questões que essa história suscitou. A maioria das crianças participou na conversa, mostrando já saber quais eram as quatro estações e as suas características, restando algumas dúvidas sobre a ordem em que estas se sucediam umas às outras. A atitude do M. durante a situação relatada costuma verificar-se em quase todas as atividades em que o vi participar, quer orientadas por mim, quer orientadas pela educadora ou pela auxiliar da sala. Não penso que o facto de M. ter feito um desenho sobre algo que não estava relacionado com as quatro estações fosse um ato deliberado de oposição ao que havia sido pedido, pois parecia que este estava verdadeiramente confuso relativamente ao que era para fazer. A educadora confessou-me ter bastante dificuldade em compreender a postura de alheamento de M. face às temáticas abordadas na sala e a escassez de vocabulário que revelava nos momentos em que comunicava verbalmente. Acredita que estes estão relacionados com o facto de M., à imagem de outras crianças da sala, ser pouco estimulado em casa.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

3

Situação: Rotina – lavagem das mãos antes do almoço

Data aproximada: Última semana de maio de 2014

Hora aproximada: 11h50m

Local: Casa de banho do Jardim de Infância

Intervenientes: 2 crianças da sala e a auxiliar de ação educativa

Sexo: Masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: A auxiliar da ação educativa indicava às crianças que gastassem pouca água e fechassem bem as torneiras.

Descrição	Inferência
<p>Cerca de quatro crianças estavam na casa-de-banho, em frente aos quatro lavatórios, a lavar as mãos e as restantes do grupo estavam num comboio, do lado de fora da porta da casa-de-banho, junto da auxiliar de ação educativa da sala. O P. (5 anos) estava em frente a uma das torneiras abertas, com as mãos sob a água a correr. A auxiliar, olhando para o P. disse “P, estás com a torneira aberta há muito tempo e nem sequer puseste sabão nas mãos! Estás a brincar com a água. Não sabes que não podemos gastar água assim? Um dia a água acaba e aí é que já não há nada a fazer. Põe lá sabão nas mãos.” O P. olhou para esta e sorriu, mantendo as mãos sob a água. A auxiliar</p>	<p>O tom de voz da auxiliar sugeria que esta estava zangada com este comportamento.</p> <p>A atitude de P. pareceu revelar uma atitude de desafio ao pedido efetuado.</p>

<p>aproximou-se do P., fechou a torneira e apontou para o doseador de sabonete líquido. O P. colocou as mãos debaixo do doseador, carregou no botão e esfregou as mãos com o sabão. A auxiliar abriu a torneira e este colocou-as debaixo desta novamente. Depois de voltar a fechar a torneira, a auxiliar olhou para o J.C. (5 anos) que estava em frente ao lavatório que ficava mais longe da porta de entrada. A sua mão estava pousada sobre o ralo e o lavatório estava quase cheio de água. O J.C. sorria. A auxiliar disse: “J! O que é que eu disse ao P. agora mesmo?”. O J.C. respondeu “para poupar água”. “E achas bem o que fizeste, a gastar essa água toda?” O J.C. virou a cabeça para um lado e depois para o outro, enquanto sorria, baixando depois a cabeça. Retirou a mão do ralo e limpou as mãos na toalha.</p>	<p>O J.C. parecia estar divertido com a situação que tinha provocado.</p> <p>O movimento da cabeça do J.C. sugeriu um aceno negativo.</p>
<p>Comentário: A situação relatada acontece com alguma frequência. As crianças deste grupo, muitas vezes, no momento de lavar as mãos, deixam a água a correr ou atiram-na para cima de outros colegas, salpicando-os e gastando mais do que o necessário. O P. e o J.C. são duas crianças que, conforme o que já observei e o que me confirmou a educadora, desafiam frequentemente as regras estabelecidas. A reação do P. pareceu sugerir uma atitude de desafio, que foi rapidamente corrigida quando a auxiliar se aproximou. Apercebi-me que o J.C. tinha enchido o lavatório de água no outro extremo da casa de banho ao mesmo tempo que a auxiliar; por esse motivo não sei quando começou a fazê-lo, mas penso poder afirmar que ouviu o que a auxiliar estava a dizer ao P., continuando, depois disso, a tapar o ralo com a sua mão, o que indica que a sua atitude, pelo menos durante este período, também representaria um desafio. É frequente a auxiliar ou a educadora referirem, quando as crianças gastam mais água</p>	

do que devem, que um dia vai deixar de haver água se as pessoas continuarem a gastá-la desta maneira. As crianças parecem não dar muita importância a esta perspectiva.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

4

Situação: Rotina – colocação do lixo nos contentores da sala

Data aproximada: Finais de maio de 2014

Hora aproximada: 11h30m

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: 3 crianças, a educadora e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Depois de terminada uma atividade de expressão plástica onde se fizeram recortes, a educadora pediu às crianças que colocassem o lixo nos contentores correspondentes.

Descrição	Inferência
<p>A R. (6 anos), a M. (6 anos) e o G. D. (6 anos) estavam numa fila indiana, cada um com uma sardinha de cartolina na mão, decorada com materiais de desperdício. A L. (5 anos) regressava à mesa onde tinha decorado a sua sardinha, depois de a entregar à educadora. Esta indicou-lhe que colocasse os materiais que tinham sobrado numa caixa e os pedaços mais pequenos de cartolina e de papel no contentor dos papéis. A L. colocou a mão sobre a mesa e empurrou algumas pérolas e fitas para a mão que estava, em concha, por baixo da mesa, colocando estes materiais dentro de uma caixa. De seguida, olhou para a</p>	

<p>educadora, que estava a receber os trabalhos das crianças que estavam na fila e a pendurá-los, com molas, numa corda. Voltou a colocar a mão sobre a mesa, numa área onde se encontravam os seus recortes de papéis e cartolinas e empurrou estes materiais para o chão. O G.D. aproximou-se e disse “Ah... L., não podias ter feito isto! Está tudo espalhado no chão!”. A R., que regressava à mesa, incumbida da mesma tarefa de arrumação dos materiais e separação do lixo disse “tens que pôr os papéis no lixo!” A L. respondeu “eu sei” e olhou para o chão. A R. pegou em alguns papéis que se mantinham sobre a mesa, na área onde tinha feito o seu trabalho, deixando outros na mesa e correu, na direção do lixo, colocando-os dentro do contentor amarelo. A L. aproximou-se e disse “não é nesse contentor, parva”, ao que a R. respondeu “não faz mal”. O G.D. deixou os seus papéis sobre a mesa e foi andando em direção à “casinha”, onde alguns colegas brincavam com carrinhos. Chamei-o, mas este não olhou para mim. De seguida, aproximei-me e perguntei-lhe se já tinha arrumado os papéis que tinham sobrado do seu trabalho no lixo. Este respondeu “juro que sim, Cecília!”. Disse-lhe que ainda faltavam alguns, pedindo-lhe que viesse comigo. Este apanhou os papéis e dirigiu-se para os</p>	<p>A postura da L. pareceu indicar que estava à espera de um momento no qual a educadora não estivesse a olhar para ela.</p> <p>A resposta da L. sugere que esta ficou envergonhada e incomodada.</p> <p>Pareceu-me que o G.D. me ouviu a chamá-lo, fingindo que não tinha ouvido.</p> <p>A expressão e o tom de voz do G.D. sugerem que este não estava a dizer a verdade.</p>
---	---

<p>contentores. “Qual é o dos papéis, Cecília?”, perguntou-me. Perguntei-lhe qual é que achava que era. “É o azul ou o amarelo, não sei.” Disse-lhe que era o azul e este colocou lá dentro os papéis.</p>	
<p>Comentário: Os contentores nos quais as crianças deveriam colocar os seus papéis tinham sacos que, uma vez por semana, eram levados por duas crianças com um adulto até ao ecoponto que ficava no exterior da instituição. A educadora conversou com o grupo, no início do ano, quando se construíram os contentores da sala, sobre o que era a reciclagem, sobre a sua importância e sobre a necessidade de se colocarem os materiais para reciclagem nos contentores adequados, para que estes pudessem ser reciclados corretamente. Esta disse-me que, durante o primeiro mês, as crianças revelavam algum entusiasmo pela atividade, mas que aos poucos, ao longo do ano, tentavam evitá-la, não dando importância às cores e ao lixo que correspondia a cada contentor. Aquilo que a educadora me contou verificou-me na situação relatada, durante o qual as crianças pareciam, cada uma à sua maneira, não levar a sério a necessidade de fazer a separação do lixo.</p>	

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

5

Situação: Conversa durante a reunião de conselho

Data aproximada: 30 de maio de 2014

Hora aproximada: 15h30m

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: As 17 crianças da sala, a educadora e a auxiliar

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Sentadas na mesa grande, e educadora, a auxiliar, eu e as crianças refletíamos acerca dos aspetos da semana que não tinham corrido bem, definindo estratégias para melhorá-los.

Descrição	Inferência
<p>“Tenho uma comunicação a fazer”, disse a educadora, olhando para o grupo de crianças, para mim e para a auxiliar, da cabeceira da mesa grande. “Esta semana, não gostei de voltar a reparar na quantidade de papel que gastaram para fazerem os vossos desenhos.” Olhou demoradamente para o J.C. (5 anos), que olhou para a educadora e, depois, para o chão. “Já vi que alguns meninos desta sala gostam muito de fazer desenhos, o que é muito bom, mas quando não acham mais piada àquele desenho vêm guardá-lo no monte de papéis e vão buscar outra folha nova para fazerem um desenho novo. Não pode ser.” As crianças</p>	<p>A expressão da educadora sugeriu que esta queria transmitir um clima de seriedade.</p> <p>A educadora parecia estar a indicar ao J.C. que este estava diretamente implicado na situação, e o J.C. pareceu compreender a comunicação não verbal da educadora, sentindo-se envergonhado.</p>

olhavam, sérias e silenciosas, para a educadora. “Depois, no final da semana, vou ver os desenhos que fizeram e só vejo folhas riscadas. Quem é que me quer dizer porque motivo eu não gosto disto?”. A M. (6 anos) levantou o braço e a educadora deu-lhe indicação para falar. “É porque estamos a gastar papel e um dia deixa de haver.” “Quem é que sabe de onde vem o papel?”, perguntou a educadora. Algumas mãos levantaram-se. A M. respondeu que o papel vinha das árvores. “É verdade. O papel vem dos troncos das árvores”, disse a educadora. As árvores são cortadas para podermos ter papel, mesas, cadeiras e outros materiais. O que é que acontece se estivermos sempre a usar papel de que não precisamos?” O G.D. pôs o braço no ar e disse: “Cortam-se muitas, muitas árvores”. “Exatamente”, disse a educadora. “E sabem que as árvores são seres vivos como nós? E que precisamos das árvores para respirar? E se não houver árvores deixamos de ter outras coisas, quem é que me sabe dizer quais?”. As crianças olharam silenciosas para a educadora. “Deixamos de ter sombra, os pássaros deixam de ter ramos para fazer os ninhos... é um problema, muito, muito grande. Não podemos mesmo viver sem árvores. Vamos fazer um esforço para usar menos papel a

partir de agora?”. A maior parte das crianças respondeu “sim”, em coro.	
---	--

Comentário: Este pedido, realizado durante a reunião de conselho de sexta-feira – momento no qual todos os elementos da sala têm a oportunidade de dizer o que gostaram, o que não gostaram e o que aprenderam durante a semana – foi o culminar de várias indicações, durante a semana, para que as crianças não gastassem papel desnecessariamente. Durante o momento da comunicação as crianças estavam todas sérias e em silêncio, parecendo compreender a solenidade do momento e o facto de a educadora se encontrar desiludida. Durante a semana seguinte, algumas crianças repetiram o comportamento reprovado durante esta reunião e a educadora voltou a chamar a atenção para o facto de terem voltado a riscar folhas de papel desnecessariamente.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

6

Situação: Acolhimento e primeiros minutos do tempo orientado da manhã

Data aproximada: Finais de maio de 2014

Hora aproximada: 9h15m

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: As 17 crianças da sala e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças estavam sentadas no tapete comigo no tapete e a educadora não se encontrava na sala.

Descrição	Inferência
<p>Eu acabara de chegar à sala. Um grupo de cerca de sete crianças encontrava-se no chão, na área do tapete, à volta do G.D. (6 anos). Este tinha nas suas mãos uma caderneta aberta para a qual todos olhavam. A caderneta tinha espaços para se colocarem cromos com fotografias de animais, agrupados consoante as zonas do planeta que ocupam. Alguns cromos já se encontravam colados. Em espaços laterais, algumas páginas continham pequenos textos. G.D. olhava para um deles enquanto descrevia, em voz alta, as características físicas de animais e os seus superpoderes. As outras crianças colocavam as suas cabeças sobre a caderneta, mexendo nas folhas e por</p>	<p>Posso inferir que este relato se tratava de uma simulação de leitura, pois era realizada com a mesma fluidez do discurso oral e o G.D. já havia revelado em outros momentos não se encontrar ainda na fase alfabética da apreensão do</p>

<p>vezes puxando-as para si. O G.D. avisava-as que tinham que ter cuidado e que já lhes mostraria tudo. Continuou a folhear as páginas, e as outras crianças iam fazendo comentários tais como “uau!” e “deixa ver, deixa ver!”. A R. (6 anos) perguntou se também podia “ler”. O G.D. aceitou o pedido, passando-lhe para as mãos a caderneta. Esta folheu algumas páginas, selecionou um texto e começou a simular a sua leitura, descrevendo o animal que via desenhado. Outras duas ou três crianças pediram para fazer o mesmo. O G.D. chamou-me, levantou a caderneta no ar e pediu-me que olhasse para ela. Perguntei-lhe quem lha tinha oferecido, folheei as páginas e disse que esta era uma caderneta muito interessante. O G.D. perguntou se eu podia ler um dos textos presentes na área lateral da caderneta. Li um dos textos em silêncio e percebi que este se tratava de uma pequena lenda sobre um animal fantástico, associado ao local do mundo representado naquela página. As restantes crianças que estavam sentadas a ver a caderneta pediram-me que eu lesse o que estava lá escrito. Quando percebi que tinha a atenção de todas elas, li uma das pequenas lendas que lá se encontravam.</p> <p>Terminou o período de acolhimento, dando-se início ao período de atividades</p>	<p>registo escrito. O termo “superpoder” foi utilizado pelo G.D., apesar de os animais representados serem reais. A utilização deste termo sugere que o exotismo das características físicas dos animais representados era o motivo pelo qual G.D. lhes conferia características sobrenaturais.</p> <p>Os comentários das crianças sugeriam curiosidade e entusiasmo.</p> <p>Depreendo que se tratava de uma simulação de leitura, pelo tipo de vocabulário utilizado e pelo facto de esta olhar para a imagem que descrevia e não diretamente para o exto.</p>
---	---

orientadas da manhã. A auxiliar da ação educativa da sala indicou-me que a educadora estava a tratar de assuntos importantes noutra sala da instituição e que chegaria em breve, perguntando-me se eu queria falar com todo o grupo de crianças no tapete até que esta chegasse. Eu disse que sim e chamei as restantes crianças da sala, que se encontravam distribuídas pelas diferentes áreas, em momentos de brincadeira livre. Estas arrumaram os materiais e juntaram-se às que já se encontravam em roda, comigo, no tapete. Disse-lhes que o G.D. tinha trazido uma caderneta muito interessante. Mostrei-a, virando-a na direção das crianças e mostrando algumas páginas. Um número considerável de crianças abriam os olhos e disseram: “uau!”. Perguntei-lhes se queriam dizer sobre o que era a caderneta. Algumas disseram que era sobre animais. Mostrei-lhes alguns animais e perguntei se sabiam como é que eles estavam agrupados. Alguns disseram que não sabiam. O G.D. explicou que eram de sítios diferentes dizendo algo como “Vês? Estes são deste sítio assim, estes são deste sítio assim” enquanto virava as páginas. As crianças estavam todas em silêncio a olhar para a caderneta. Entretanto a educadora chegou. Algumas crianças perguntaram se eu podia falar mais sobre os animais

A reação das crianças sugeria interesse e surpresa.

da caderneta. Eu disse que sim. A educadora pediu que todos se sentassem na mesa grande para se dar início à Reunião de Conselho.	
<p>Comentário: O momento descrito foi uma das circunstâncias que me levou à decisão de abordar os contos populares de outras culturas como ponto de partida para um projeto no âmbito da educação ambiental. Depreendi que, por um lado, as crianças da sala revelavam muito entusiasmo por animais exóticos, diferentes daqueles que estavam habituadas a ver no seu dia-a-dia e por ambientes naturais com características distintas entre si; por outro lado, que estas não estavam particularmente familiarizadas com muitos dos animais e dos meios naturais representados na caderneta. Apercebi-me que algumas das crianças que habitualmente revelam algum alheamento face às atividades da sala, nomeadamente a C., o M., o J.P. e o P., pareciam bastante entusiasmadas durante o tempo em que explorámos e falámos acerca do conteúdo desta caderneta.</p> <p>Citação de Katz e Chard (1997) referem a importância de se partir de assuntos que suscitem o interesse das crianças como forma de garantir que estas estão motivadas e são ativas nas suas aprendizagens.</p>	

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

7

Situação: Recreio da hora do almoço

Data aproximada: Finais de maio de 2014

Hora aproximada: 13h30m

Local: Recreio exterior do jardim de infância

Intervenientes: Cerca de 5 crianças e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças jogavam um jogo de mímica

Descrição	Inferência
<p>Eu aproximei-me do grupo de crianças que se encontravam sentadas em roda, à volta do G.D. e da sua caderneta, no chão do recreio. O G.D. e a D.N. levantaram-se quando me viram e perguntaram se as histórias que estavam escritas sobre os animais eram mesmo de verdade. Eu respondi que eram lendas, e que uma lenda é uma história que não se sabe se aconteceu mesmo ou não e que muitas delas têm partes que são verdade e outras que não são. O G.D. perguntou-me se eu podia ver no meu computador se aquelas lendas eram mesmo verdade. Eu sentei-me num tronco de árvore cortado que era usado como banco junto do grupo de cerca de cinco crianças e perguntei se conheciam os animais todos que estavam</p>	

<p>na caderneta. Disseram-me que conheciam alguns, que outros eram parecidos com animais que conheciam mas um pouco diferentes e que outros nunca tinham visto. Perguntei se sabiam imitar alguns daqueles animais e se queriam jogar a um jogo de mímica, onde se podia recorrer aos sons que os animais produziam. Quase todas as crianças responderam que sim. Uma disse que não e foi-se embora. As crianças foram jogando com animais que conheciam, mas algumas chamavam-me para a parte de trás de uma árvore, folheavam a caderneta e perguntavam-me o nome de alguns dos animais lá representados e os sons que produziam. O jogo demorou cerca de vinte minutos, durante os quais mais duas ou três crianças se aproximaram, observaram, perguntaram se podiam jogar e foram integradas. Terminou o tempo do recreio e, antes de se formar o comboio para regressarmos à sala, a R., o R. e o G.D. perguntaram-me se lhes podia contar mais lendas sobre animais.</p>	<p>Deduzo que as crianças iam para a parte de trás da árvore para as restantes não verem o animal que estava a ser escolhido.</p>
<p>Comentário: O G.D. é uma das crianças mais motivadas e participativas da sala. Já pude observar, noutras ocasiões, que o seu entusiasmo tem o potencial de contagiar outras crianças menos participativas. Verifiquei, neste momento, que o interesse pelos animais exóticos da caderneta se mantinha, motivo pelo qual decidi explorar o que as crianças já sabiam sobre estes animais, o que queriam saber e que aspetos desta caderneta mais as entusiasmavam e lhes despertavam a curiosidade. Apercebi-me que, para além do fascínio pelas características de alguns dos animais (não me recordo</p>	

quais eram, especificamente), as crianças desejavam que lhes contasse histórias sobre eles. Comprovei aquilo que nos diz Bastos (1999). Efetivamente “as histórias de animais (...) suscitam uma forte adesão dos leitores mais novos” (p. 124). Veloso (1988) completa esta afirmação, referindo que as histórias de animais representam uma “necessidade profunda da criança” (p. II-3), uma vez que contribuem para a organização da sua afetividade. Explicando os motivos desta necessidade, o mesmo autor diz-nos que “O mundo animal constitui um universo muito peculiar onde o prazer existe sem as limitações próprias das sociedades dos homens”, representando um “contraponto recreativo e compensatório capaz de (...) proporcionar [à criança] força suficiente para resistir” às imposições e aos julgamentos do mundo adulto (p. II-4).

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

8

Situação: Deslocação da sala dos 5 anos para a Bebéteca, para se ouvir uma história

Data aproximada: 9 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h10m

Local: Corredores da instituição e Bebéteca

Intervenientes: As 17 crianças da sala

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Momentos que antecederam a narração oral do conto *A velhinha e o seu urso*. No início deste momento, as crianças encontravam-se todas em fila, à porta da sala dos 5 anos, sem saberem para onde se dirigiam.

Descrição	Inferência
<p>À porta da sala dos 5 anos, virei-me na direção do grupo de crianças e indiquei: “Vistam os vossos agasalhos, porque vamos todos para um lugar muito, muito frio!”. Ao mesmo tempo que disse estas palavras, gesticulei, simulando calçar um par de luvas, vestir e abotoar um casaco, colocar um cachecol no pescoço e um gorro na cabeça. As crianças olharam para mim, sorriram e imitaram os meus gestos à medida que eu os ia efetuando. No primeiro lugar da fila indiana, dirigi-me para a Bebéteca e as crianças seguiram-me, silenciosamente. Abri a porta, espreitei para o interior da sala, olhei para as crianças que se</p>	

encontravam do lado de fora e sorri. As crianças que se encontravam nas primeiras três filas do comboio esticaram o pescoço, avançando o corpo para a frente e fixando o olhar na brecha da porta que estava aberta. Indiquei-lhes, com uma voz muito baixa, quase a sussurrar, que podiam entrar e sentar-se no fundo da sala, começando pela fila de trás, como era habitual fazerem quando assistiam a peças de teatro. As crianças entraram, silenciosas, e algumas pararam em frente à parede da porta, oposta àquela onde deveriam sentar-se e ficaram a olhar durante alguns instantes, silenciosamente, para a imagem que nela se encontrava projetada. As luzes da sala estavam apagadas e podia ver-se com clareza, em toda a extensão dessa parede, uma imagem projetada com representações de um iglu, do mar, da neve, e as silhuetas de um urso polar e de uma foca. De seguida, as crianças acederam tranquilamente ao meu pedido, sentando-se e mantendo-se a olhar fixamente o cenário. O J.P. (5 anos) levantou-se do lugar, quando já todas as crianças estavam sentadas e correu, em círculos, pela sala. Disse-lhe, com uma voz calma, que apenas as crianças que se encontrassem silenciosas e sentadas nos seus lugares é que poderiam embarcar na viagem para o lugar longínquo e gelado,

<p>que estava prestes a acontecer. O J.P. olhou para mim e sentou-se, rapidamente, no lugar de onde tinha saído. As restantes crianças olharam para ele com olhos muito abertos, e algumas disseram “Senta-te J.”. Sentei-me em frente delas, junto à parede onde a imagem estava projetada, que passou a estar projetada, também, no meu corpo. Aproveitei o momento de silêncio e atenção e comecei a descrever o lugar para onde iríamos todos viajar, iniciando, desse modo, a narração do conto.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>À saída da sala, as crianças obedeceram a todas as indicações que lhes fui dando, organizando-se num comboio, a pares, e seguindo-me, em silêncio, para um local que para elas era incerto. Surpreendeu-me o modo como aderiram a todos os meus pedidos, tendo em conta o quão habitual era desafiarem as regras estabelecidas no que dizia respeito à formação de comboios e tendo em conta o facto de a educadora e a auxiliar – as suas figuras de referência habituais – não estarem presentes durante a toda a extensão do momento narrado.</p> <p>O facto de terem sido surpreendidas por um uma atividade sobre o qual não tinham sido informadas durante o planeamento em conselho daquela manhã, poderá ter contribuído para a curiosidade e o entusiasmo que pareciam demonstrar. Segundo Katz & Chard (1997), “o invulgar e o inesperado atraem facilmente a atenção das crianças” (p. 207) e o educador deve recorrer a eles para motivá-las para um novo projeto.</p> <p>Considereei importante, uma vez que pretendia transportar as crianças para o campo do maravilhoso e imergi-las intensamente num ambiente que lhes era pouco familiar, começar a utilizar o faz-de-conta ainda antes de entrar na sala. O modo como me dirigi às crianças, com um tom de voz baixo, calmo e diferente do habitual, pode ter contribuído para a tranquilidade com que entraram na sala e se prepararam para vivenciar aquele momento. Quando uma das crianças tipicamente mais desafiadoras</p>	

se levantou e correu pela sala e, mediante a minha indicação, se sentou de imediato, compreendi que todas as crianças, pelo modo tenso com que reagiram ao comportamento disruptivo do colega, se encontravam expectantes pelo momento que se avizinhava – mesmo aquelas que, geralmente, têm uma atitude de alheamento face às atividades letivas.

Pareceu-me, com alguma clareza, que a linguagem de faz-de-conta e toda a ambiência que proporcionei foi ao encontro de necessidades profundas sentidas por aquele grupo, tendo em conta a prontidão e a intensidade com que aderiram ao registo proposto.

Sabendo que o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de participação das crianças nas escolhas pedagógicas que lhes dizem respeito eram aspetos muito trabalhados nesta sala, de acordo com o modelo pedagógico praticado na instituição, ponderei se poderia existir um desequilíbrio entre essa abordagem – mais racional e expositiva – e o encanto que a surpresa, o mistério e a fantasia têm o poder de conferir a um contexto educativo.

Segundo Katz e Chard (1997), é importante que se proporcione um equilíbrio entre a fantasia e a abordagem ao mundo real, nos projetos levados a cabo com crianças. As investigadoras consideram que o educador deve perceber se determinado grupo de crianças tem um “excesso de fantasia e pouco contacto com o seu ambiente verdadeiro” (p. 144) ou, por outro lado se “são pouco expostas ao material de fantasia” (p. 144), já que ambos os aspetos são necessidades das crianças e cada um desempenha o seu papel formativo, de modo complementar.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

9

Situação: As crianças acabaram de ouvir uma história

Data aproximada: 9 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h40m

Local: Bebéteca

Intervenientes: Todas as crianças da sala e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Este texto relata o que sucedeu imediatamente após eu ter terminado a narração da história *A velhinha e o seu urso*.

Descrição	Inferência
<p>Eu estava sentada no chão, de costas para uma parede da Bebéteca e as crianças estavam todas sentadas, com pernas “à chinês”, em duas filas alguns metros à minha frente. Estavam todas em silêncio a olhar fixamente para mim e para a imagem projetada sobre mim e sobre essa parede.</p> <p>O G.A. (6 anos) pôs o dedo no ar. Eu dei-lhe indicação para falar e ele perguntou-me se aquele lugar onde se tinha passado a história existia mesmo. As restantes crianças aguardaram, em silêncio. Respondi-lhe que sim, que existia, perguntando-lhe se este já tinha ouvido falar sobre alguma das coisas que ali tinham sido contadas. O G.A. respondeu</p>	<p>Pareceu-me que as crianças estavam expectantes. O seu silêncio e postura corporal sugeriam que estavam interessadas em saber a resposta àquela pergunta.</p>

que já tinha ouvido falar sobre focas e ursos polares, mas que não sabia que viviam lá pessoas com eles e que era tudo coberto de neve.

O J.P. (5 anos) perguntou se a velhinha ainda estava viva. Respondi-lhe que não se sabia, que a história vinha de muito longe e tinha passado por muitas pessoas até ter chegado a mim, perguntando-lhe o que ele achava. O J.P. respondeu que achava que se calhar já não estava viva, porque já devia ter passado muito tempo.

A R. (6 anos) disse que durante a história estava com medo que a velhinha e o Kunik nunca mais se encontrassem e que estava a ficar muito triste, mas que tinha ficado feliz no final.

O T. (6 anos) disse que não devia ser verdade, que os *Inuit* não deviam existir de verdade. O G.D. (6 anos) respondeu “Chiu, não digas isso, se a Cecília disse que existiam, é porque é mesmo verdade”. Aproveitei a discussão para perguntar se mais alguém gostaria de saber alguma informação sobre aquele local, sobre os *Inuit*, sobre os animais ou algum outro aspeto falado na história. Várias crianças colocaram o dedo no ar. Perguntei-lhes o que gostariam de saber, pedindo-lhes que levantassem o dedo e fossem comunicando à medida que eu fosse perguntando. Algumas crianças disseram que gostariam de saber mais

<p>sobre os animais; outras que gostariam de saber como é que os Inuit caçavam, pescavam e faziam as roupas com a pele dos animais; outras que gostariam de ver a neve a derreter durante o verão e as plantas que existiam por baixo da neve; outras ainda que gostavam de ver como eram os iglus por dentro.</p> <p>Perguntei-lhes se gostariam de ver fotografias de tudo aquilo que tinham mencionado. A maioria das crianças respondeu que sim, em simultâneo, num tom de voz alto. Indiquei-lhes que no dia seguinte lhes mostraria essas imagens e pedi que formassem um comboio.</p>	<p>O modo como as crianças responderam pareceu indicar entusiasmo e expectativa.</p> <p>O modo como as crianças responderam pareceu indicar entusiasmo e expectativa.</p>
<p>Comentário:</p> <p>Ao contar esta história ao grupo de crianças, foi meu objetivo criar uma situação onde estas se sentissem imersas num ambiente fantástico que, em simultâneo, estimulasse o seu imaginário e lhes fornecesse pistas acerca dos aspetos reais do local descrito a partir da narrativa, dos seres vivos que nele habitam e ainda da cultura do povo que a originou.</p> <p>A imagem projetada na parede concorria para ambas as finalidades. A composição, elaborada no retroprojetor, compunha-se de papel celofane colorido e silhuetas de animais, fazendo alusão a elementos da tundra de uma forma mais sugestiva do que literal, pretendendo estabelecer uma ambiência onírica.</p> <p>Na criação do ambiente que envolveu a narrativa, procurei que a história cumprisse o seu papel de maravilhar e transportar a criança para um plano simbólico, relacionando-se com a intimidade do seu subconsciente (Traça, 1992 e Bettelheim, 2006).</p> <p>A descrição inicial do local onde a história se passava – que afirmei existir de verdade –, a ênfase dada às suas características e o exotismo de tudo aquilo que foi descrito e que é distante da realidade das crianças, fizeram-me crer que estas, no final da</p>	

história, levantariam espontaneamente questões, conforme se verificou. Essa suposição baseou-se ainda em mais dois aspetos: no facto de as crianças terem mostrado recente entusiasmo por animais exóticos e por lendas que falem sobre os mesmos e no facto de terem sido habituadas, pela educadora cooperante, a levantar questões acerca dos conteúdos de uma história, após esta ter sido terminada.

Penso poder afirmar que as crianças se relacionaram afetivamente com o conto, pois algumas mostraram preocupação com o destino da velhinha e do urso.

A descrição inicial do local e a referência de que este existia de facto poderá ter sido o motivo desencadeador da curiosidade das crianças em desvendar se o conto relatava aspetos que “existiam de verdade”.

Esta preocupação, que pareceu coexistir com uma aceitação dos aspetos maravilhosos enquanto outro tipo de realidade, vai ao encontro das palavras de Albuquerque (2000), que nos diz que “quando as crianças atingem o pré-primário diminui um pouco esta supremacia do imaginário, já que superada a fase das perguntas e dos *porquês*, a criança sistematizou logicamente o seu real quotidiano e atribui menos importância ao fantástico. Simultaneamente, desenvolve um maior gosto pelo pormenor e muitas vezes as relações entre o imaginário e o real são procuradas em detalhes de teor simbólico, que parecem justificar diversos eventos concretos” (pp. 116 e 117).

A mesma autora indica-nos ainda que “a crença no imaginário continua a existir no pensamento, e cada vez mais no afeto, das crianças de 5/6 anos, com a particularidade de se terem definido mais claramente as fronteiras, no que diz respeito à sua ingerência na explicação da realidade; o Zé Miguel continua então a acreditar no Pai Natal, mas já não o vê a voar sobre os telhados na noite de Consoada, aceitando que o sobrenatural, como o fantástico, representam mundos que podem transformar as nossas vidas, mas que não coabitam com o nosso quotidiano” (pp. 118 e 119)

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

10

Situação: Momento orientado – visionamento de fotografias

Data aproximada: 10 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h15m

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: As 17 crianças da sala e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças, eu, a educadora cooperante e a auxiliar da ação educativa encontrávamo-nos sentados, em roda, no tapete, enquanto eu mostrava fotografias representativas das realidades solicitadas, no dia anterior, pelas crianças. As fotografias apareciam pela seguinte ordem: paisagem da tundra coberta de neve, neve a derreter, vegetação da tundra sem neve, animais da tundra – aqueles que aparecem na história, e outros –, Inuit, iglus por fora e por dentro, técnicas e utensílios de pesca dos Inuit.

Descrição	Inferência
<p>Eu tinha o computador portátil no colo, com o ecrã virado para mim. Perguntei às crianças se se lembravam da história que tinha sido contada no dia anterior. A R. (6 anos) respondeu que sim, que era a história sobre a Velhinha e o urso Kunik. Uma criança perguntou se eu tinha trazido as fotografias que tinha prometido mostrar no dia anterior. Perguntei se se lembravam daquilo que tinham pedido para ver. O G.A. (6 anos) perguntou se havia imagens da neve a</p>	

<p>derreter no verão. O T. (6 anos) perguntou se havia imagens dos <i>Inuit</i> a caçar e a pescar. Outra criança perguntou se havia imagens dos animais que vivem no Alasca. Virei o ecrã para as crianças. Neste podia ver-se uma imagem de uma planície da tundra do Alasca coberta de neve. A totalidade ou quase totalidade das crianças abriram a boca, arregalaram os olhos e disseram “uau!”. De seguida, mostrei imagens da neve parcialmente e completamente derretida. Perguntei-lhes como é que eram as plantas neste local. Uma delas respondeu que eram ervinhas pequeninas e que não havia árvores. Mostrei outra imagem, na qual a neve se encontrava derretida e se podiam ver ervas e flores rasteiras a cobrir o solo. As crianças voltaram a dizer “uau!”. Perguntei-lhes por que motivo não haveria árvores nem plantas mais altas. O R. (5 anos) respondeu que era porque a neve tapava tudo e elas, por baixo da neve, não tinham força para crescer. Ao dizer isto fez um gesto ascendente com mão, tapando-a de seguida com a outra mão e fazendo depois com a primeira um gesto descendente. Perguntei-lhe se gostaria de confirmar em casa, com a ajuda dos pais, se tinha razão. O R. disse que sim.</p> <p>De seguida, ao mostrar imagens de ursos polares, várias crianças disseram, em voz</p>	<p>A expressão facial e o som produzido sugeriram espanto e maravilhamento.</p> <p>Pareceu-me que os gestos efetuados pelo R. representavam o movimento de crescimento de uma planta e o peso da neve sobre ela, a impedir esse movimento.</p>
---	--

alta “É o Kunik!”. Algumas disseram ainda “Oh, tão fofinho!”

Mostrei-lhes outros animais da tundra, como focas, coelhos, raposas e corujas. O T. levantou o braço e perguntou porque motivo os animais eram todos brancos. Perguntei-lhe porque motivo seria. “É porque... são animais da neve. Não sei.” Perguntei ao resto do grupo se sabia o motivo. Disseram que não. De seguida perguntei se gostariam de sabe-lo. Algumas crianças movimentaram a cabeça para cima e para baixo, sorrindo, e as restantes disseram “sim”, sorrindo.

Perguntei depois ao T. se gostaria de descobrir e partilhar com toda a turma o motivo de os animais serem quase todos brancos.

O J.P. (5 anos) disse, de seguida: “mas o boi almiscarado não é branco!”. Respondi que também poderíamos tentar descobrir o motivo, perguntando-lhe se gostaria de explorar este tema. O J.P. virou o corpo na direção do T. perguntando-lhe: “vais descobrir porquê?”. O T. respondeu que sim.

A fotografia seguinte era a de um grupo de elementos de uma tribo *Inuit*, todos em fila, vestidos com roupas feitas com a pele e o pelo de animais de grande porte.

A R. exclamou: “estão vestidos com peles de urso!”. O T. disse-lhe “não sabes

Os movimentos silenciosos pareciam representar acenos afirmativos.

Todas as crianças pareciam bastante interessadas.

A reação de J.P. parecia indicar que, apesar de querer saber a resposta, não gostaria de ser ele a pesquisa-la, procurando garantir que o colega o faria por ele.

<p>se são ursos”. A R. respondeu “Cecília, mas são animais, não são?”</p> <p>Entretanto, o G.D. (6 anos), voltando a cabeça e o corpo para a R., disse-lhe: “Não sabes que eles caçam para comer? A Cecília disse na história. E disse que eles usam tudo do animal, porque há poucos animais e poucas coisas lá onde eles vivem, e eles não querem deitar nada fora. Então eles usam a pele dos animais que comem para se vestirem, não é Cecília?”. Respondi que sim. A R. emitiu o som “ahhh.”</p>	<p>O som emitido pela R. sugere que esta compreendeu e aceitou a explicação que fora lhe dada.</p>
<p>Comentário: Esperei um dia entre a narração da história <i>A velhinha e o seu urso</i> e o momento relatado, com o objetivo de dar espaço para que o maravilhoso presente na história pudesse ser vivido pelas crianças de uma forma imaginativa, ainda isento de associações com a realidade.</p> <p>Não foi possível projetar as imagens na parede, por isso optei por utilizar o computador portátil, manipulando-o, como se de um livro se tratasse.</p> <p>As imagens que se seguiram às referidas neste relato corresponderam a fotografias dos Inuit a pescar, a caçar, a deslocar-se na neve e ainda a fotografias do interior e exterior de iglus.</p> <p>As perguntas que as crianças levantaram sobre a vegetação e a cor dos animais e que se propuseram a pesquisar foram, no final deste momento, devidamente registadas, como era hábito fazer-se na sala, estratégia que tinha como intencionalidade estruturar o pensamento das crianças, definir objetivos e responsabiliza-las. Os pais de muitas das crianças estavam habituados a colaborar em projetos, auxiliando-as, em casa, na recolha de informação, apesar de existirem exceções de pais menos colaborativos. Alternativas a esta abordagem poderiam ser a exploração de livros científicos ou da internet dentro da própria escola, com o auxílio de um adulto.</p> <p>A adesão das crianças superou as minhas expectativas. Apesar de mostrarem compreender que as imagens mostradas eram reais, parecia, ao mesmo tempo, que</p>	

estas se revestiam de magia e de encantamento, o que poderia justificar-se pelo já referido exotismo do que estava ser observado, e possivelmente ainda pelo facto de o contacto com esta realidade ter começado num plano de encantamento, através de uma história, e ter já interagido com as suas imaginações antes do visionamento.

Ocorreu-me que alguma criança pudesse ficar impressionada com as imagens dos *Inuit* a pescar e a caçar, pois estas faziam alusão ao facto de se matarem animais. Temi que isso representasse uma contradição entre a história e a realidade, uma vez que, na história, os caçadores são vistos como os opositores do herói, aqueles que, pelas suas fracas virtudes (inveja) desejam separar a velhinha do seu urso; para além disso, o principal tema da história contada prende-se com o facto de a protagonista assumir laços de parentesco com um urso polar. As crianças pareceram reagir com naturalidade à caça dos animais, sendo que apenas a R. pareceu temporariamente impressionada pelo facto de os *Inuit*, na fotografia, estarem vestidos com peles de animais, tendo, de seguida, aceite com aparente naturalidade a explicação fornecida pelo G.D.

Katz e Chard (1997) validam a pertinência de gravuras e de sessões de diapositivos enquanto estímulos introdutórios de captação de interesse “principalmente se houver muitas oportunidades para posteriormente aprofundar as questões postas pelas crianças” (p. 208).

A partir das indicações das mesmas autoras, procurei perceber, através do diálogo, o grau de familiaridade que as crianças já tinham relativamente ao tema abordado, e não corrigir de imediato eventuais conceções erradas, chamando antes a atenção para as oportunidades que as crianças terão para descobrir mais informações e para clarificar as suas compreensões.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

11

Situação: Deslocação da sala dos 5 anos para a Bebéteca, para se ouvir uma história

Data aproximada: 11 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h10m

Local: Corredores da instituição e Bebéteca

Intervenientes: As 17 crianças da sala

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Momentos que antecederam a narração oral do conto *As asas da borboleta*. As crianças saíam da sala dos 5 anos todas em fila, num comboio formado atrás de mim. Esta história foi contada dois dias depois do conto *A velhinha e o seu urso*.

Descrição	Inferência
<p>Depois de sairmos da sala, a C. (5 anos) e o T. (6 anos), imediatamente atrás de mim, conversavam. A C. soltou uma sonora gargalhada. Eu virei-me para trás e indiquei-lhes que deveriam ter cuidado, pois o Rei dos Macacos não deixava entrar dentro da floresta pessoas conversadoras, e que falar lá dentro poderia ser muito perigoso.</p> <p>A C. e o T. pararam de conversar, olharam-me fixamente, com os olhos muito abertos, sorriram e continuaram a acompanhar o comboio em silêncio até chegarem à sala. Abri a porta da sala e as crianças olharam para trás, para a parede</p>	

<p>da porta, abrindo os olhos e sorrindo. A C. aproximou-se da imagem projetada e tocou na parede, olhando para o seu braço durante alguns momentos. O J.P. (5 anos) apontou para a parede, colocou as mãos debaixo das axilas e emitiu um som repetidamente, dizendo, de seguida “É um macaco!”. O J.C. (5 anos) disse, parado em frente à parede: “E uma borboleta e um tigre!” e começou a saltar e a abrir os braços. Eu indiquei que todas as crianças se sentassem nos mesmos lugares da vez anterior, na parede oposta àquela que tinha a imagem projetada. As crianças sentaram-se todas em silêncio e assim permaneceram. Sentei-me de costas para a parede que tinha a imagem, tirei o tambor de mola e o pau de chuva de um saco que se encontrava ao meu lado e agitei primeiro o tambor de mola, depois o pau de chuva. As crianças permaneceram todas em silêncio, de olhos muito abertos e eu dei início à narração.</p>	<p>Tudo indica que o movimento do J.P. representava a imitação dos gestos de um macaco.</p> <p>O movimento do J.C. pareceu-me a imitação do voo de uma borboleta.</p>
---	---

Comentário: O momento relatado ocorreu dois dias depois de ter sido contada a história *A velhinha e o seu urso* e um dia depois da sessão onde foram mostradas imagens e sons da tundra e dos Inuit. A mesma sequência iria repetir-se, mas agora a história que iria ser contada reportava-se a um novo local, de características muito distintas do anterior, a floresta tropical da Amazónia. Ao chamá-las para a Bebéteca, procurei deixar em aberto o que lá se iria passar, dizendo apenas que íamos “viajar” novamente para um lugar longínquo. As crianças, durante o percurso da sala dos 5 anos para a Bebéteca pareceram entusiasmadas, o que sugere a expectativa positiva, da parte delas, de que um momento parecido com o que tinham vivido dois dias atrás

se repetisse. A C. e o T., duas crianças que têm demonstrado dificuldade em cumprir as regras estabelecidas pelos adultos da sala, conversavam no comboio, numa atitude que me pareceu desafiadora, pois sabem que devem fazer silêncio nos corredores a seguir ao almoço, uma vez que as crianças da creche se encontram a fazer a sesta. Recorri ao faz-de-conta para procurar corrigir o seu comportamento, pois estávamos já a entrar no ambiente de fantasia e encantamento que eu considerava essencial ao estabelecimento de uma experiência de imersão numa realidade distinta do quotidiano. As crianças aderiram ao faz-de-conta e, provavelmente curiosas com o que se iria passar a seguir, acederam ao meu pedido e mantiveram-se silenciosas até entrarem na Bebéteca.

Ao entrarmos na Bebéteca – local onde a história iria ser contada – as crianças depararam-se com a parede com imagens projetadas. Estas imagens contrastavam com aquelas que tinham sido projetadas para evocar a tundra, pois as primeiras eram minimalistas e quase monocromáticas e as atuais representavam uma grande diversidade de formas e cores. As reações das crianças a estas imagens levam-me a crer que estavam preparadas para vivenciar um momento de encantamento, motivo pelo qual considero que os meus objetivos na criação de uma ambiência prévia à narração haviam sido cumpridos.

O tambor de mola e o pau de chuva, destinando-se a simular, respetivamente, o som de trovões e de chuva, foram o mote para garantir o silêncio e a atenção da crianças e para as transportar, através do som, para uma experiência sensorial que as transportasse imaginativamente para a floresta tropical.

Traça (1992) refere a importância da criação de um clima propício à narração, que considera determinar, em grande medida, a sua qualidade, destacando aspetos tais como a distribuição do espaço da sala, a organização do lugar dos ouvintes, o estabelecimento de um clima descontraído e a necessidade de haver silêncio antes da narração se iniciar.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

12

Situação: As crianças acabaram de ouvir uma história

Data aproximada: 11 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h40

Local: Sala dos 5/6 anos

Intervenientes: 17 crianças

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: Este texto relata um momento ocorrido imediatamente após eu ter terminado a narração do conto *As asas da borboleta*.

Descrição	Inferência
<p>A D.N. perguntou: “Cecília, é verdade que este sítio existe mesmo, como o outro onde vivem os ursos polares? Quer dizer, os animais transformam-se mesmo em animais diferentes nesse sítio?”</p> <p>Perguntei às restantes crianças o que achavam.</p> <p>Algumas crianças disseram “sim” outras disseram “não”.</p> <p>Respondi que esta era uma história que os índios Ticuna, que existiam mesmo, contavam e que tinha chegado até nós. Que se calhar havia alguma coisa na floresta tropical que os fazia dizer que ela era mágica.</p> <p>Depois perguntei se gostariam de ver</p>	

<p>imagens da floresta tropical da Amazónia e dos Ticuna, para tentarem descobrir porque é que será que, na história, acontecem tantas coisas mágicas quando a Chimidyue entra na floresta.</p> <p>As crianças disseram “sim”, em coro.</p>	
<p>Comentário: Este segundo conto tem um enredo mais complexo que o conto anterior e as suas peripécias implicam algumas transformações físicas de animais, que culminam com a transformação da própria protagonista numa borboleta. As crianças, quando dei o mote para que colocassem questões, interessaram-se por saber se alguns dos aspetos da história se relacionam diretamente com a realidade, à imagem do que acontecera com o conto anterior.</p> <p>Curiosamente, as crianças não questionaram o facto de os animais serem falantes. Pergunto-me se o motivo pelo qual certos aspetos das histórias não foram questionados se deu por estes serem considerados, pelas crianças, pertencentes ao universo do <i>maravilhoso</i> e, portanto, se posicionarem num plano diferente daquele que apelidam de <i>verdadeiro</i>, precisamente por responderem às necessidades de desenvolvimento psíquico desta faixa etária de que nos falam Bettelheim (2006) ou Traça (1992).</p> <p>O facto de, por outro lado, os animais se transformarem em animais diferentes poderá ter sido alvo da sua curiosidade por relacionar-se diretamente com a caracterização de um local bastante diferente daquele em que as crianças se situam e conhecem e que, dadas as circunstâncias em que o conto surge, suspeitam que existe de verdade.</p> <p>Jean (1981) debruça-se sobre o modo como as crianças se relacionam com o maravilhoso dos contos através das seguintes palavras: “Não me parece que a palavra sobrenatural seja verdadeiramente própria para caracterizar mais adequadamente o maravilhoso dos contos. Porque os contos no seu conjunto inscrevem-se num universo sem transcendência. E o feito maravilhoso como a metamorfose obtida pela fada, ou um filtro, ou uma palavra intervêm no coração do quotidiano com uma frequência muito familiar. De facto, é como se a exigência de racionalidade fosse totalmente ocultada. No maravilhoso dos contos, por exemplo, o princípio de contradição é anulado. Dormir cem anos é uma contradição com a natureza do homem. Pouco importa, porque a lógica do conto exige que a princesa durma 100</p>	

anos para que as previsões da fada boa se concretizem. Mas o abandono da razão e sobretudo a existência de fenómenos sem causas nem consequências inscrevem-se raramente nos contos no meio de um universo de *nonsense*.” (p. 55)

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

13

Situação: Momento orientado – visionamento de fotografias

Data aproximada: 12 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h15m

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: As 17 crianças da sala e eu

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças e eu encontrávamo-nos sentados, em roda, no tapete, enquanto eu mostrava fotografias representativas das realidades solicitadas, no dia anterior, pelas crianças. As fotografias apareciam pela seguinte ordem: fotografias aéreas da floresta tropical da Amazônia, fotografias aéreas do rio Amazonas, fotografias do interior da floresta tropical da Amazônia, fotografias representativas da densidade da copa de algumas árvores e da dificuldade de ver-se o céu, uma vez dentro da floresta, fotografias de animais da floresta tropical da Amazônia – todos aqueles que aparecem no conto e outros –, fotografias de plantas da floresta tropical da Amazônia, fotografias dos Ticuna, fotografias do exterior e do interior de malocas, fotografias de máscaras e de brinquedos construídos pelos Ticuna, fotografia de uma dança tradicional dos Ticuna.

Descrição	Inferência
<p>Virei o computador portátil, que estava no meu colo, para as crianças e mostrei uma borboleta azul. “É a borboleta morfo!” disse uma delas. Perguntei-lhes se já tinham visto alguma borboleta ao vivo. A maioria respondeu que sim. De seguida, perguntei se alguma dessas</p>	

borboletas tinha aquela cor. As crianças responderam que não. Voltei a virar o computador para mim e, de seguida, para as crianças, mostrando-lhes, desta vez, a imagem de uma arara. Quase todas as crianças disseram “uau!”. Perguntei-lhes o que achavam dos animais e das plantas da floresta tropical, se eram parecidos com os animais da tundra ou diferentes. A L. (5 anos) respondeu que “estes têm muitas cores e os outros são todos brancos”. O G.A. (6 anos) disse, de seguida, “e aqui há muito mais animais do que na tundra! Lá eram muito poucos, porque está muito frio e a vida é muito difícil, mas aqui está muito calor e então há muitos animais!” O G.D. (6 anos) levantou o dedo. Dei-lhe indicação para falar e disse: “mas todos eles gostam de enganar os outros animais e as pessoas”. Perguntei-lhe por que motivo dizia isso. “Então é assim: os animais da tundra gostam de fingir que são a neve, para ninguém os apanhar, ou então para apanharem outros animais e para os comerem. Aqui os animais gostam de parecer animais diferentes e as plantas gostam de parecer animais. Por exemplo, há umas flores que tu mostraste que parecem borboletas e aqueles frutos parece que têm olhos e que estão a olhar para nós”.

O R. disse “Por isso é que a Chimidyue

A reação pareceu indicar entusiasmo.

O tom de voz com que esta frase foi proferida sugeriu um sentimento de

<p>estava sempre a ver os animais a transformarem-se uns nos outros!”</p> <p>Perguntei porque motivo os animais da floresta tropical procurariam enganar através da sua aparência.</p> <p>“Porque estão a brincar!”, respondeu o J.P. (5 anos).</p> <p>Perguntei se esta situação poderia acontecer por algum motivo parecido ao facto de muitos dos animais da tundra serem da mesma cor que a neve.</p> <p>A D.N. (6 anos) disse que era porque não queriam ser comidos por outros animais maiores do que eles, e assim fingiam que eram animais mais fortes. Respondi-lhe que o que tinha dito fazia muito sentido e perguntei-lhe se gostaria de pesquisar em casa sobre esse assunto.</p>	<p>excitação/euforia.</p>
<p>Comentário:</p> <p>Este momento aconteceu um dia após ter sido contado o conto “Asas de borboleta”. Obedeceu à mesma sequência do conto “A velhinha e o seu urso” e posterior visionamento de imagens e sons associados à tundra e aos Inuit, discussão de ideias já existentes e levantamento de questões a pesquisar.</p> <p>Durante as reuniões da manhã deste dia e do dia anterior, algumas crianças já tinham trazido informações recolhidas em casa, com a ajuda dos pais, acerca das características da tundra, dos animais e plantas que nela habitam e dos Inuit.</p> <p>O grupo de crianças, ao iniciar-se este momento, revelava, de um modo geral, estar expectante e entusiasmado. As reações em relação às fotografias da floresta tropical da Amazónia, dos animais e plantas que nela habitam e dos Ticuna foram idênticas em intensidade às que as crianças tiveram ao ver as fotografias relativas à tundra do Alasca, sendo que qualquer uma delas sugeria uma atitude de maravilhamento.</p> <p>Tal como já sucedeu anteriormente, o meu objetivo, neste momento, era levar as</p>	

crianças a refletir, percebendo as suas preconcepções e definindo temas de pesquisa e aprofundamento que fossem do interesse geral da sala.

Algumas das fotografias que escolhi eram deliberadamente de plantas da floresta tropical que se assemelhavam a animais, pois quis perceber se as crianças associavam a sua aparência às transformações referidas no conto do dia anterior, cuja veracidade as crianças tinham questionado.

Duas crianças associaram espontaneamente as transformações relatadas no conto à aparência “enganadora” de alguns dos seres vivos da floresta. Uma delas associou-as aos processos de adaptação dos animais da tundra, compreendendo de um modo elementar, que associou à vontade de enganar ou de fingir que se é outra coisa, o conceito de camuflagem. Outra criança mostrou considerar que as transformações que Chimidyue presenciou poderiam tratar-se de uma questão de percepção, aparentando estar extremamente orgulhosa por ter decifrado as razões reais por detrás da magia.

Outra criança ainda, já com seis anos, associou a aparência enganadora de alguns seres vivos da floresta a um mecanismo de sobrevivência e não ao divertimento ou ao prazer em fazê-lo que outras crianças tinham sugerido.

Pelas reações de entusiasmo que observei nas crianças, penso poder afirmar que a vontade que revelaram em decifrar, a partir do maravilhoso do conto, um processo real e compreender as suas causas não decresceu o maravilhamento das crianças em relação ao fenómeno ou ao local, parecendo-me que, no final deste momento, a floresta tropical não se afigurou menos mágica ao olhos das crianças do que quando, no dia anterior, o conto havia terminado.

Cervera (1991), debruçando-se sobre o facto de os contos serem considerados, pela infância, realidades perfeitamente razoáveis, acrescenta que estes, aos olhos de uma criança, não são nem mais nem menos fantásticos do que a própria natureza. Diz-nos o investigador que, segundo a perspectiva infantil, “a árvore dá frutos porque é mágica” (p. 129).

Reportando-me às palavras de Cervera (1991) e ao observado parece-me poder afirmar que a própria natureza se afigura, aos olhos da criança, tão mágica e encantatória – mesmo quando as causas dos fenómenos que provocam esse encanto são desvendadas – como o maravilhoso de um conto.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

14

Situação: Conversa informal

Data aproximada: 13 de junho de 2014

Hora aproximada: 11h

Local: Recreio exterior do jardim de infância

Intervenientes: 3 crianças da sala

Sexo: Feminino e Masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças observavam pardais no recreio e conversavam acerca de processos de camuflagem

Descrição	Inferência
<p>O G.D. (6 anos), o G.A (6 anos), a D. (6 anos) e a L. (5 anos) estavam a olhar para um pardal que estava a saltar no chão, do lado de lá da grade que separa o recreio do jardim de infância da rua. O G.A. disse “aquele passarinho é castanho porque há muitos castanhos na natureza em Portugal. Foi a minha mãe que me disse. Ele também se mistura com o resto da natureza para não ser visto”. O G.D. respondeu “Há uns patos que também são desta cor! E uns cães! E os caracóis! Cecília, eles são castanhos para não serem comidos por outros animais?” Respondi que sim, que em Portugal os animais fazem o mesmo que na tundra e na floresta tropical, que o que a mãe do</p>	

<p>G.A. tinha dito era verdade. Em Portugal as cores são diferentes do branco da tundra e das cores vivas da floresta tropical. Depois perguntei-lhes que cores é que viam na natureza onde viviam. O G.D. disse “castanho e verde!” e a L. (5 anos) disse “mas também há flores amarelas e vermelhas e cor-de-rosa!”</p>	
---	--

Comentário: Este momento sucedeu um dia depois da etapa 2 da exploração da floresta tropical da Amazónia e dos Ticuna, durante a qual se havia discutido o motivo pelo qual os animais se assemelhavam ao meio circundante, comparando-se as características dos animais da tundra às características dos animais da floresta tropical.

Estas quatro crianças, num momento de brincadeira livre e sem intervenção de um adulto, observaram um pardal no recreio e fizeram, sozinhas, a associação relatada. Eu encontrava-me perto delas, sentada num banco do recreio a escutar a sua conversa, não estando integrada na interação. Não intervim deliberadamente, para perceber o raciocínio que as crianças estavam a desenvolver.

O G.A. sentia muito orgulho pelo facto da sua mãe ser cientista e muitas vezes fazia-lhe perguntas em casa sobre assuntos que tinham sido abordados na escola, em grande grupo, regressando no dia seguinte e relatando-os aos colegas. Muitas vezes os colegas não prestavam atenção às suas comunicações. Nesta ocasião, as quatro crianças pareciam estar igualmente entusiasmadas com a sua descoberta e intensamente envolvidas no processo de identificação de padrões na natureza. A atitude revela bastante capacidade de pensamento crítico – algo que havia sido trabalhado, ao longo dos anos, pela educadora da sala. Revela também uma capacidade de aproximação entre os assuntos abordados a partir de histórias sobre lugares longínquos e a sua realidade circundante, o que parece sugerir que a abordagem feita não foi demasiado abstrata para as crianças e que contribuiu para que estas se questionassem sobre o meio circundante e desenvolvessem grande curiosidade e interesse pelo mesmo.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

15

Situação: Atividade orientada

Data aproximada: 13 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h

Local: Sala dos 5/6 anos

Intervenientes: 17 crianças

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças faziam um desenho acerca do local e cultura de que mais tinham gostado.

Descrição	Inferência
<p>As crianças estavam todas sentadas, distribuídas pelas várias mesas da sala, cada uma fazer o desenho do local ou da história de que mais tinha gostado. Eu ia passeando pelas mesas. O M. (5 anos) puxou a minha bata e olhou para mim. Eu aproximei-me. Este perguntou-me como se chamava o sítio que tinha ursos polares e onde os animais eram todos brancos para se confundirem com a neve. Eu respondi-lhe que o país de onde vinha o conto que eu tinha narrado era o Alasca e que aquela parte do mundo de que eu tinha falado onde os animais eram brancos para se confundirem com a neve se chamava tundra. O M. respondeu “eu vou ficar no grupo da tundra. Este é o</p>	

<p>Kunik, vês? E estes são os coelhos. E aqui estão os lobos, que querem comer os coelhos, mas não os conseguem encontrar no meio da neve, eles estão escondidos.”</p>	
<p>Comentário: A criança deste relato foi referida no RM nº 2, numa ocasião em que tinha sido pedido que se fizesse um desenho sobre a estação do ano favorita. À imagem da situação relatada nesse registo, o M. costumava revelar-se particularmente alheado das atividades que se realizavam na sala, quer em momentos de grande grupo, quer durante atividades propostas a pequenos grupos, em áreas específicas. Geralmente, quando era questionado por um dos adultos da sala, mostrava ter pouca consciência relativamente aos assuntos que estavam a ser abordados. A execução dos seus trabalhos era um reflexo desta atitude, uma vez que estes raramente correspondiam àquilo que tinha sido pedido. Ao realizar o desenho que se pode ver no Anexo 5, o M. revelou ter apreendido os conteúdos apresentados quer na etapa 1, quer na etapa 2 do projeto, revelando ainda a sua preferência por um dos lugares e desejo de pertencer a esse grupo.</p> <p>Questionando-me sobre o motivo da sua adesão a esta proposta, procurei analisar o que continha de diferente de outras levadas a cabo por mim ou pela educadora cooperante nas semanas anteriores. Outras atividades, durante o meu período de estágio, tinham sido realizadas a partir de contos. Mas em nenhuma as crianças tinham sido envolvidas numa ambiência a partir do faz-de-conta e de estímulos sensoriais como a projeção de cenários na extensão de toda a parede. A envolvência criada em torno do conto pode ter contribuído para a sua adesão, assim como o fator surpresa, o facto de se ter partido das questões colocadas pelas crianças para lhes mostrar imagens no dia seguinte deixando-as na expectativa, durante um dia, relativamente àquilo que se iria mostrar. O facto de se tratarem de contos de animais – um tema que tende a suscitar o interesse das crianças – e ainda o facto de relatarem lugares longínquos com características fora do comum podem ter sido também fatores importantes.</p>	

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

16

Situação: Brincadeira livre

Data aproximada: 17 de junho de 2014

Hora aproximada: 10:30h

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: 3 crianças da sala

Sexo: Masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças recordavam uma canção tradicional dos *Inuit* e brincavam ao faz-de-conta, fingindo ser, eles próprios, *Inuit*.

Descrição	Inferência
<p>O G.D. (6 anos) tinha um casaco à cintura, um lenço atado sobre a cabeça, saltava e entoava uma canção. O M. (5 anos) e o R. (5 anos) dançavam à volta dele, imitando a canção entoada. Aproximei-me e perguntei se aquela era a canção Inuit que lhes tinha mostrado na semana anterior. O G.D. respondeu que sim, e que ele era a Velhinha que a cantava. O R. Disse “e eu sou um pescador bom! Não tenho inveja do <i>Kunik</i>.” Aproximou-se e perguntou se eu podia pôr outra vez essa música. Liguei o computador portátil. As 3 crianças estavam à minha volta, colocando as mãos nos meus joelhos, enquanto espreitavam para o monitor. Coloquei a</p>	

<p>música a tocar. As três crianças afastaram-se e começaram a saltar enquanto movimentavam os braços e as pernas.</p>	
<p>Comentário:</p> <p>As crianças tinham ouvido esta canção, tocada no meu computador, durante a realização da etapa 2 da tundra do Alasca, uma semana antes da situação aqui relatada. A reação das crianças a uma canção de uma mulher Inuit e a outra onde se ouvia o tradicional “cantar de garganta” provocou-lhes espanto e estranheza. Muitas das crianças riram-se às gargalhadas quando foram confrontadas com estes modos de cantar diferentes daqueles a que estavam habituados.</p> <p>Nos dias seguintes estas simularam, algumas vezes, durante brincadeiras livres como a que está descrita neste relato, que eram membros do povo Inuit, procurando imitar não só as canções ouvidas, como os modos de vestir, de pescar e de caçar, fingindo viver dentro de iglus e simulando separar as várias peças de um animal caçado para comida, vestuário e utensílios.</p> <p>Verifica-se que elementos de culturas diferentes foram incorporadas nas brincadeiras, o que revela que a estranheza inicial se fez acompanhar de fascínio e que os horizontes das crianças foram, de alguma forma, alargados, passando a abranger, entusiasticamente, outras formas de estar no mundo que antes não conheciam.</p>	

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

17

Situação: Apresentação expositiva e dramatização

Data aproximada: 18 de junho de 2014

Hora aproximada: 14h15m

Local: Bebéteca

Intervenientes: As 17 crianças da sala, a educadora e a auxiliar

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: O grupo de 8 crianças que tinha escolhido fazer uma apresentação acerca da floresta tropical da Amazónia e dos índios Ticuna estava levantada, junto a uma parede da Bebéteca. Sobre eles e sobre a parede estava projetada uma imagem representativa da floresta tropical que as próprias crianças deste grupo tinham construído, com papel celofane e cartolinas recortados em forma de árvores, flores, um rio e animais. As restantes 9 crianças, a educadora, a auxiliar e eu estávamos sentados, na parede oposta, a observar esta apresentação dramatizada.

Descrição	Inferência
<p>O T. (6 anos), no centro da sala, em pé, disse “Há mais Ticunas na floresta tropical da Amazónia do que as pessoas que vivem em Portugal, mas há espaço para todos, porque a floresta tropical da Amazónia é a maior floresta tropical do mundo inteiro! Ocupa 8 países! A língua deles chama-se Ticuna, mas nas escolas de algumas das suas aldeias eles aprendem também Português!” Parou durante algum tempo e olhou para o grupo que assistia à sua apresentação.</p>	<p>Pareceu-me que o T. se estava a tentar</p>

<p>Depois continuou “Em cada aldeia manda um chefe, que pertence aos mais velhos e são as pessoas da aldeia que escolhem quem vai ser. Chama-se ancião.”</p> <p>O T. afastou-se e o J.C. (5 anos) avançou para o lugar que ele ocupava, dizendo “Eles vivem longe das outras pessoas que também vivem naqueles países mas que não são índios. São eles que caçam e fazem tudo o que comem. Para ganhar dinheiro vendem madeira que cortam da floresta e peles que tiram de animais. Também passeiam com turistas que querem conhecer índios”.</p> <p>A C. (5 anos) avançou para o lugar onde o J. C. Se encontrava e disse “Os Ticuna gostam muito de fazer festas, vou-vos mostrar. Afastou-se novamente, pegou num pau comprido de madeira que estava no chão e colocou-o nas mãos da M. e do P., que seguraram, respetivamente, na ponta e no centro e a própria C. segurou na ponta do pau que faltava. Em fila, segurando horizontalmente neste pau, avançaram quatro passos para a frente e quatro passos para trás. Ao mesmo tempo, a D.N. batia palmas, para marcar o ritmo dos passos dos seus colegas.</p>	<p>lembrar do discurso que tinha, previamente, preparado.</p>
<p>Comentário: Esta apresentação foi preparada pela metade de crianças desta sala que escolheu debruçar-se sobre a floresta tropical da Amazónia e os Ticuna, com o meu auxílio, na Bebéteca, enquanto as crianças que preparavam, paralelamente, uma</p>	

apresentação sobre a tundra do Alasca e os Inuit ficavam à espera, na sala dos 5 anos a realizar outras atividades, para mais tarde trocarem de sala, e prepararem a sua apresentação comigo, também em “segredo”. A divisão da sala em dois grupos que não sabiam o que o outro estava a preparar foi uma estratégia para motivar as crianças, pois a apresentação que cada grupo elaborou foi feita para ser mostrada ao outro grupo.

As informações que o T. e o J.C. transmitiram foram aquelas que os mesmos pesquisaram em casa, com a ajuda dos pais, recorrendo à internet e a livros informativos. Estas informações foram trazidas para a escola e discutidas comigo, antes de se ter chegado ao texto final. As crianças elaboraram registos, em desenho, sobre o que iriam dizer, alguns dos quais podem ser consultados no Anexo 5.

A C. era uma criança que raramente adería às atividades propostas (RM nº 1), mas que, apesar de quase não ter levantado questões durante todo o lançamento do projeto, revelou, no final, ter-se interessado por alguns dos aspetos apresentados, nomeadamente uma fotografia onde os Ticuna dançavam, em fila, enquanto seguravam um pau de madeira. Pedi-me para lhe dizer como era essa dança, e eu, depois de uma pesquisa, mostrei-lhe um vídeo com o que havia sido solicitado e esta, aprendendo os passos, perguntou se podia incorporá-la na apresentação.

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

18

Situação: Brincadeira livre

Data aproximada: 19 de junho de 2014

Hora aproximada: 16h30m

Local: Recreio exterior

Intervenientes: 4 crianças da sala

Sexo: Feminino

Idade: 5 e 6 anos

Descrição	Inferência
<p>A R. (6 anos), a D.N. (6 anos), a C. (5 anos) e a L. (5 anos) estavam sentadas, em roda, no chão. A R. estava rasgar as pétalas de uma flor em pedaços e a distribui-los pelas outras três crianças. A L. pegou no pedaço dessa flor que estava à sua frente, no chão, colocou-a perto da sua boca e disse “hmmm está muito boa!”. A C. e a D.N. pegaram nos pedaços que tinham sido postos pela R. no chão, à sua frente, colocaram-nos perto da boca, fecharam os olhos e fizeram um movimento com os maxilares enquanto mantinham a boca fechada e sorriam. A R. disse-lhes: “Esta flor é muito especial, faz muito, muito bem. Mas não foi arrancada, já estava no chão. E não vos posso dar mais nenhuma, porque não precisam de mais. Temos que</p>	<p>Os gestos e as palavras da L. sugeriram que esta, brincando ao faz-de-conta, fingia estar a comer.</p> <p>A C. e a D.N. também pareciam simular que estavam a comer.</p>

<p>ter cuidado com o que tiramos da natureza, não podemos tirar mais do que precisamos, porque não há assim tantas flores e um dia elas podem acabar.” A L., a D.N. e a C acenaram com a cabeça.</p>	
<p>Comentário: A R. revelou, utilizando uma linguagem que estava habituada a ouvir dos adultos da sala, que havia assimilado a noção de que os recursos do planeta são esgotáveis e que devem ser utilizados com moderação. Esta noção foi transmitida durante a narração dos contos <i>A velhinha e o seu urso</i> e <i>As asas da borboleta</i>, onde foi dito que cada um dos povos, para além de retirar diretamente da natureza tudo aquilo que utiliza no seu dia-a-dia, apenas utiliza aquilo de que necessita. No conto <i>A velhinha e o seu urso</i> foi referida a escassez de animais e de plantas da tundra e a necessidade de se aproveitar todo o animal, uma vez caçado. Relativamente ao conto <i>As asas da borboleta</i> foram referidos os perigos de se entrar dentro das zonas mais densas da floresta para se caçar, referindo-se que não se tratava de um processo fácil. A incorporação destes aspetos numa brincadeira de faz-de-conta parece revelar que as crianças estavam empenhadas em imitar os comportamentos dos protagonistas destes contos, possivelmente por se sentirem afetivamente ligados a estes, revelando que a utilização moderada dos recursos era uma prática apelativa e desejada, pelo menos ao nível do faz-de-conta.</p>	

RELATO DE MEMÓRIA

Nº do relato de memória:

19

Situação: Conversa durante a reunião de conselho

Data aproximada: 20 de junho de 2014

Hora aproximada: 15h30

Local: Sala dos 5 anos

Intervenientes: As 17 crianças desta sala e a educadora

Sexo: Feminino e masculino

Idade: 5 e 6 anos

Outros Indicadores de Contexto: As crianças da sala, a educadora, a auxiliar e eu encontrávamo-nos sentados na mesa grande da sala dos 5 anos e uma criança relatava o que havia descoberto em casa, com o auxílio da sua mãe, sobre problemas que atualmente afetam a tundra e a floresta tropical.

Descrição	Inferência
<p>As crianças, a educadora, a auxiliar de ação educativa e eu, estávamos sentados na mesa comprida da sala. A educadora disse às restantes crianças que o G.A. (6 anos) tinha uma comunicação a fazer, pois tinha descoberto uma coisa sobre a tundra e outra sobre a floresta tropical que queria partilhar com todos nós. O G.A. levantou-se, em silêncio e olhou para todas as crianças da sala. “Tenho uma má notícia. A minha mãe, que é cientista, contou-me que há umas pessoas que estão a cortar muitas árvores da floresta tropical da Amazónia e que os animais que lá vivem já não conseguem</p>	<p>A expressão do G.A. sugeria que este estava preocupado.</p>

viver tão bem. E disse-me que nós também vamos ter muitos problemas por causa disso, porque as árvores dão-nos oxigénio e a floresta da Amazónia é a que dá mais oxigénio de todo o mundo, porque é a que tem mais árvores”. O G.D. (6 anos) colocou o dedo no ar. A educadora indicou-lhe que falasse e este perguntou, olhando para o G.A. “mas porque é que essas pessoas más estão a cortar as árvores da floresta tropical?”. A educadora, olhando para o G.D. perguntou-lhe para que é que as árvores serviam. A M. (6 anos) pôs o dedo no ar. A educadora deu-lhe sinal para esta responder, e esta disse “papel e mesas e cadeiras”. O G.D. disse “então não podemos usar mais mesas e cadeiras!”. A educadora respondeu que não fazia mal usar mesas e cadeiras, porque se se cortassem só algumas árvores não havia problema, porque se plantavam outras novas. Mas que não se podia era cortar mais árvores do que aquelas que se plantavam, e que isso estava a acontecer. De seguida, olhando para todas as crianças, perguntou o que é que ela dizia que devia ser poupado e aproveitado na sala de aula e que também vinha das árvores. A R. (6 anos) pôs o dedo no ar e disse “papel!”. A educadora disse que sim, e que se poupássemos no papel e se o reciclássemos, teríamos que comprar

menos; que se comprássemos menos e reciclássemos o que já existia, não era preciso cortar tantas árvores. O G.D., que estava sentado ao lado da educadora, colocou os braços à volta do seu braço, apertou-o e encostou-se a ele. Eu acrescentei que as cadeiras e as mesas podem ser usadas, mas que devem ser usadas com cuidado, para não se estragarem e não se terem que comprar novas, o que se aplica a todos os objetos que temos. De seguida, o G.A. levantou o braço e disse “Esperem! As más notícias ainda não acabaram. O gelo da tundra e do Polo Norte e do Polo Sul também está a derreter muito depressa. Todos os anos ele derrete um bocadinho e os ursos polares ficam sem sítio para viver e morrem porque faz lá muito calor. E são as pessoas que estão a fazer isto! O G.D. apertou o braço da educadora com mais força e fechou os olhos com força. O J.P. perguntou se era mesmo verdade e se os animais da floresta tropical e da tundra iam morrer todos. Eu respondi que achava que não, porque já havia muitas pessoas no mundo que sabiam que isto estava a acontecer e que estavam a mudar alguns dos hábitos que tinham e que contribuíam para que o gelo derretesse e para que tantas árvores fossem cortadas. Acrescentei que se cada um de nós só usar aquilo que precisa, como fazem os

A reação do G. D. Pareceu indicar ansiedade e preocupação.

O tom de voz do J.P. e a expressão do seu olhar indicavam tristeza.

Inuit e os Ticuna, pode ser que essas coisas deixem de acontecer. Perguntei-lhes de seguida se gostariam de descobrir o que podia ser feito para impedir que as florestas ficassem sem árvores e o gelo derretesse. Quase todas as crianças disseram que sim, num tom de voz alto e algumas levantaram-se das cadeiras.

Comentário: Este momento representou o culminar do meu plano de ação pedagógica nesta sala. Por se estar a avizinhar a festa final e por estar a terminar o período de prática de ensino supervisionada, não realizei mais atividades no âmbito deste projeto. Foram exploradas mais detalhadamente, no entanto, nas primeiras semanas de julho, as medidas a adotar para se contrariar o aquecimento global e a desflorestação. A educadora comunicou-me, depois de terminado o meu estágio, que as crianças estavam mais empenhadas em processos como a reciclagem e a utilização mais comedida do papel da sala, e que referiam, várias vezes, em voz alta que não se podia gastar mais do que aquilo que se precisava. A reação das crianças perante a comunicação do G.A. contrasta com a reação que demonstraram no RM nº 5. A diferença entre estes dois momentos, com 20 dias de distância, terá sido o envolvimento afetivo que as crianças estabeleceram com os povos e os animais que vivem na tundra e na floresta tropical, através das personagens dos contos que ouviram e dos dados concretos que visionaram e, posteriormente, investigaram. Este envolvimento afetivo permitiu-lhes sentirem os problemas ambientais, verificados a um nível global mas explorados, concretamente, nestes dois lugares, como problemas que lhes causavam sofrimento, que lhes diziam respeito e que, por isso mesmo, tornavam as medidas de preservação do ambiente um desejo e interesse seus, ao invés de uma imposição exógena.

Macy (1998) diz-nos que “o que a humanidade é capaz de amar por mero dever ou exortação moral é, infelizmente, muito limitado. (...) O necessário cuidado flui naturalmente se a pessoa tiver uma consciência alargada e aprofundada, de modo que a proteção da Natureza é sentida e concebida como a proteção de nós próprios”.

ANEXO 5

Alguns desenhos das crianças referentes à etapa 3 do lançamento do projeto



Desenho do M. (5 anos) sobre a tundra do Alasca



Desenho do J.C. (5 anos), sobre a floresta tropical da Amazônia



Esquema do G.D. (6 anos) de suporte à apresentação da tundra do Alasca e dos Inuit



Esquema do T. (6 anos) de suporte à apresentação da floresta tropical da Amazônia e dos Ticuna

