

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

“À descoberta da natureza com crianças de 5 anos”

Kim Bernardete Napoleão

Coimbra, 2019



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Kim Bernardete Napoleão

“À descoberta da natureza com crianças de 5 anos”

Relatório Final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Maria de Fátima Neves

Arguente: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Vera do Vale

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ana Coelho

Julho de 2019



## **Agradecimentos**

Este espaço é dedicado a todos os que me acompanharam e que contribuíram ao longo de todo o meu percurso. Chegar até aqui não foi fácil e a conclusão desta etapa é a concretização de um sonho: ser Educadora de Infância. E, apesar de todas as exigências, de todo o trabalho, dedicação e esforço, não teria chegado aqui sem o apoio da família, amigos e outras pessoas importantes na minha vida que agora relembro.

Em primeiro lugar, obrigada à Escola Superior de Educação de Coimbra, onde fiz todo o meu percurso e a todos os docentes que me enriqueceram enquanto estudante mas acima de tudo como futura profissional. De entre os quais destaco a Doutora Ana Coelho por todos os ensinamentos que me transmitiu e disponibilidade para que fosse possível terminar este percurso.

Um agradecimento especial à Educadora Cooperante, pela disponibilidade e colaboração. Agradecer também ao grupo de crianças com quem tive o gosto de conviver durante várias semanas. E também à minha colega de estágio, por todas as partilhas, por todo o espírito e trabalho de equipa.

À minha grande amiga Beta, com quem partilhei angústias e alegrias durante todo este percurso, e que teve sempre uma palavra para me encorajar nos momentos mais difíceis.

A todas as minhas amigas sourenses, agradeço a ajuda e o incentivo nesta fase final da minha formação.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai que sempre me apoiaram. Ao meu marido que tanta paciência teve ao longo de todo este percurso. Aos meus sogros que estiveram sempre disponíveis para me ajudar, à D. Bia e à Marianita, muito obrigada.

À minha Madalena, minha filha adorável, agradeço tudo.

A ti meu manito Elito que, onde quer que estejas, sei que me deste força para chegar até aqui e que estás a olhar por mim sempre...

**Um especial obrigada a todos/as.**



## **“À descoberta da natureza com crianças de 5 anos”**

### **Resumo**

O presente Relatório Final surge no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, tendo como finalidade a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. O relatório tem por base a análise crítico-reflexiva do meu percurso formativo, e apresenta-se dividido em duas partes. A primeira, apresenta a caracterização da Instituição, do grupo e do ambiente educativo e a prática da educadora cooperante. Nela, refiro, ainda, o processo formativo subdividido em quatro fases - observação do contexto educativo, entrada progressiva na atuação prática, desenvolvimento das práticas pedagógicas e, por último, o projeto pedagógico.

Todo este processo se completa com a experiência-chave mais significativa, a componente de investigação, que surgiu no âmbito do projeto desenvolvido com as crianças no decorrer deste estágio, e que irei sistematizar na segunda parte. Aí, é apresentado o enquadramento do estudo: revisão da literatura acerca da relação da criança com a natureza/ambiente e a metodologia utilizada no estudo. São ainda apresentados os dados e, por fim, as considerações finais.

**Palavras-chave:** Estágio, Crianças, Natureza, Sustentabilidade, Photovoice

## **“Discovering nature with 5 year olds”**

### **Abstract**

This Final Report is presented within the scope of the Curricular Units of Practical Training I and II, with the aim of obtaining my Master’s Degree in Preschool Education. The report is based on the critical-reflective analysis of my training course and is divided into two parts. The first part presenting the characterization of the Institution, the group, the educational environment and the training with the collaboration of my tutor. Including in the report, I also refer to the formative process which is subdivided into four phases – observation of the educational context, the progressive stages of training, the development of the pedagogical training and finally, the pedagogical project.

The entire process is complemented by the most significant key experience, the research component which emerged within the framework of the project that was done with the children during this internship and which I will systematize in the second part. Here the framework of the study is presented: the literature about child’s contact with nature/environment and the methodology used in the study. The data is presented and lastly, the concluding analysis.

**Keywords:** Internship, Children, Nature, Sustainability, Photovoice

**Índice**

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO .....	5
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1.1 Caraterização da Instituição .....	8
1.2 Caraterização do grupo .....	8
1.3 Caraterização do Ambiente Educativo.....	9
1.3.1 Caraterização do espaço.....	9
1.3.2 Caraterização da organização do tempo.....	11
1.4 Caraterização da prática da educadora cooperante .....	12
CAPÍTULO II – FASES DO ESTÁGIO .....	15
2.1 Observação do contexto educativo (ambientação) – 1ª Fase .....	16
2.2 Entrada progressiva na atuação prática (integração) – 2ª Fase .....	16
2.3 Desenvolvimento das práticas pedagógicas – 3ª Fase.....	17
2.4 Avaliação retrospectiva – 4ª Fase .....	20
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	21
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	25
3.1 Contacto com a natureza.....	26
3.1.1 Tendências da sociedade atual .....	26
3.1.2 Benefícios do contacto com a natureza.....	27
3.1.3 A criança na natureza.....	28
3.2 Sustentabilidade ambiental .....	29
3.2.1 A criança e o ambiente sustentável.....	29
3.2.2 Educação de infância e intervenção na natureza.....	30
3.2.3 Os direitos da criança.....	31
3.3 O papel do/a educador/a.....	33

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....	35
4.1 Situação desencadeadora .....	36
4.2 Enquadramento e questões de investigação .....	39
4.2.1 Objetivo .....	40
4.2.2 População-alvo .....	41
4.2.3 Instrumentos .....	41
4.2.4 Procedimentos e considerações éticas .....	41
4.3 Processo de recolha de dados .....	42
CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
ANEXOS .....	67

## **Abreviaturas**

AAP – American Academy of Pediatrics

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **Quadros**

Quadro 1 - Categoria: Contacto com a natureza

Quadro 2 – Categoria: Importância da natureza

Quadro 3 – Categoria: Degradação da natureza

Quadro 4 – Categoria: Proteção da natureza



## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

O presente Relatório Final surge contextualizado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este documento diz respeito à componente de estágio, integrada no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa, e desenvolveu-se de novembro de 2017 a maio de 2018.

A Prática de Ensino Supervisionada, que contempla o estágio, tem por finalidade promover competências de observação, reflexão, intervenção e também de investigação educativas. Durante este estágio, realizado em conjunto com outra colega do mesmo mestrado, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, realizadas com uma evolução de crescente responsabilização. Ao longo deste período de tempo, estive em contacto com a Educadora Cooperante que me acompanhou neste processo, colaborando no meu plano de formação, acompanhando e orientando as atividades desenvolvidas nos diferentes níveis de planificação, implementação e avaliação.

Este Relatório Final inicia-se com uma breve caracterização da instituição e do grupo de crianças com quem tive oportunidade de conviver ao longo do estágio, do ambiente educativo, enquadrando o espaço e o tempo e, ainda, da prática da educadora cooperante. Seguidamente, faz-se referência às fases do estágio e ao seu desenvolvimento e, por fim, à avaliação retrospectiva. Segue-se a apresentação do projeto de investigação.

O trabalho de investigação “À descoberta da natureza com crianças de 5 anos”, surgiu devido ao facto de, através deste percurso ter tido oportunidade para perceber o quão importante é a educação pré-escolar na vida das crianças, nomeadamente como experiência promotora nas crianças de competências e disposições para a aprendizagem. É, pois, imprescindível que se ofereça uma educação pré-escolar de qualidade, para que as crianças possam atingir, no futuro, o sucesso educativo e o bem-estar pessoal e social, sendo determinante, neste processo, o papel do/a educador/a. Neste contexto, foi minha intenção, ao realizar este projeto de investigação, tentar contrariar a realidade da maioria das crianças pequenas, que veem as suas experiências do dia-a-dia limitadas a espaços fechados, onde o contacto com a natureza quase não existe. Torna-se necessário reaproximar a criança do meio natural, explorando,

experimentando, aprendendo, observando, compreendendo e estabelecendo uma relação com a natureza.

A OMS (1991) afirma que não é possível sustentar a qualidade de vida dos seres humanos e de outras espécies vivas, sem mudanças profundas nas atitudes e comportamentos na gestão e preservação do ambiente. Para tal, importa que as crianças desenvolvam uma relação significativa com a natureza, que se traduza numa postura de respeito, ligação e fruição do mundo natural.

Este Relatório Final pretende retratar todo o percurso desenvolvido durante o estágio, e tem como objetivo refletir acerca da minha experiência formativa, transmitindo as minhas vivências e aprendizagens e descrevendo os aspetos mais importantes.

Assim, na primeira parte do relatório, no capítulo I, faz-se o enquadramento do estágio em educação pré-escolar, caracterizando a Instituição, o grupo, o ambiente educativo, o espaço e o tempo e, ainda a prática da educadora cooperante; continuando, no capítulo II, apresentam-se as fases do estágio e o seu desenvolvimento. Na segunda parte, surge o projeto de investigação onde, no capítulo III, se faz o enquadramento teórico e no capítulo IV, o enquadramento metodológico. Segue-se o capítulo V com a análise e discussão dos dados. Por fim, surgem as considerações finais.

## **PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO**



**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste primeiro capítulo, faço a caracterização da instituição onde estagiei, assim como do grupo dos cinco anos, do ambiente educativo, incluindo a organização do espaço e do tempo, as interações estabelecidas com o meio e a prática com a educadora cooperante.

A informação recolhida para a elaboração do texto passou, essencialmente, pela leitura e análise do Projeto Curricular de Grupo (2017/2018) e do Projeto Educativo (2016-2019), assim como a observação, os diálogos/trocas de ideias com a educadora cooperante, com as crianças e restante equipa educativa, bem como a sustentação na literatura, que também foi muito importante e oportuna.

### **1.1 Caracterização da Instituição**

A instituição onde decorreu a minha prática pedagógica é uma instituição da rede pública.

Os estabelecimentos de educação e de ensino que integram o agrupamento apresentam, na generalidade, condições adequadas para os fins a que se destinam. Como elementos característicos, assinala-se a moderada dispersão geográfica do Agrupamento (as unidades mais afastadas distam 6 km entre si) e a heterogeneidade da população escolar. Esta é proveniente de meio predominantemente rural nos estabelecimentos de educação e de ensino mais afastados, ao passo que, para as unidades existentes na vila, afluem discentes cujas famílias pertencem ao sector do comércio e serviços, ainda que muitos deles provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

### **1.2 Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por vinte crianças com 5 anos de idade. O número de crianças do sexo masculino e feminino era equilibrado, sendo o grupo formado por dez rapazes e dez raparigas. Embora fossem crianças da mesma idade, nem sempre tinham os mesmos interesses e o mesmo grau de desenvolvimento. Apesar disso, percebeu-se o que queriam, do que gostavam, o que os motivava, o que lhes interessava

ou não, e atuar em conformidade. Por vezes, a proximidade de idades provocava algum conflito, alguma irreverência e alguma competição. Havia, neste grupo, crianças com dificuldade em cumprir com convicção as regras que acordaram.

Pelo que observei neste grupo, as crianças já tinham uma grande autonomia no que respeita à sua higiene e alimentação, utilização da sala de atividades, dos materiais e no que respeita às rotinas.

As crianças pertencentes a este grupo gostavam de descobrir coisas novas, gostavam muito de fazer experiências e ficavam entusiasmadas com as suas descobertas, levando-as, muitas vezes, a novas perguntas que davam asas a novos projetos. Chauvel e Michel (2001) sublinham esta ideia, dizendo que o educador deve valorizar “o esforço das crianças ao interessar-se pelos resultados das suas pesquisas”.

### **1.3 Caraterização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo constitui o suporte da atividade pedagógica, por isso, deve ser facilitadora da aprendizagem da criança. De acordo com as OCEPE, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 2016, p.21).

#### **1.3.1 Caraterização do espaço**

Em Jardim-de-infância (JI), as salas devem ser organizadas de forma a proporcionar o maior número possível de oportunidades de aprendizagem às crianças. Neste sentido, é essencial que o espaço seja atraente, podendo ser dividido em áreas que motivem as crianças para o desenvolvimento de diversos tipos de atividade (Hohmann e Weikart, 2009).

O espaço era um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às vivências e interesses das crianças. Como diz Formosinho (2011), um espaço que se caracteriza pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social,

tornando-se porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural, é um garante das aprendizagens. A organização do espaço, assim como o uso de materiais, fazia-se de acordo com as necessidades do grupo podendo sofrer alterações durante o período letivo.

A sala A estava organizada de forma a proporcionar às crianças um ambiente harmonioso e estimulante, apresentando boa fonte de luz natural, acesso ao espaço exterior e áreas amplas que se encontram divididas da seguinte forma:

- ❖ A Área da casinha era composta por uma cozinha equipada com fogão, forno, lava louças, mesa, utensílios de cozinha (panelas, pratos, copos, talheres, taças, entre outros). Também tinha roupas, sapatos e carteiras. Esta era uma das áreas mais escolhida. Neste espaço, as crianças aprendiam a ceder e a partilhar. Faziam dramatizações, brincadeiras de imitação de profissões e de tarefas domésticas.
- ❖ A Área da Biblioteca/Cantinho da Leitura continha uma estante com diversos livros, um *puff*. Era um espaço acolhedor onde as crianças podiam facilmente manusear e apreciar livros, contando, inventando e “lendo” histórias, desenvolvendo competências como a imaginação e a criatividade. Este espaço estimulava o gosto precoce pela leitura, o interesse e iniciação ao código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de se expressarem de forma desinibida.
- ❖ A Área dos Jogos continha jogos diversificados: legos, puzzles, jogos de construção, carros, onde as crianças experimentavam materiais, manipulavam, exploravam e brincavam com brinquedos pequenos e coleções de objetos, desenvolvendo a concentração, o tempo de tarefa e a organização.
- ❖ A Área das mesas de atividades era composta por um conjunto de mesas e cadeiras que se encontravam à disposição das crianças para estas realizarem atividades de iniciativa própria e atividades propostas pela educadora.

A sala estava dividida em áreas de atividade que eram utilizadas pelas crianças consoante as regras com elas estabelecidas. A organização deste espaço passava, assim, por um cumprimento de limites para melhor poderem usufruir dos espaços.

Nas paredes da sala e nos corredores existiam alguns placares que eram utilizados para expor e divulgar trabalhos.

No exterior, as crianças usufruíam de um parque infantil, de um espaço aberto, com piso adequado e equipamento lúdico e de uma caixa de areia comum às outras salas do JI. Normalmente, as crianças iam para o exterior depois da hora do almoço.

### **1.3.2 Caracterização da organização do tempo**

O tempo deve ser organizado com base numa rotina diária que respeite o ritmo de cada criança, visando o seu bem-estar físico e emocional. Esta rotina deve ser gerida de forma flexível, tendo em vista os interesses das crianças (Hohmann e Weikart, 2003).

Apesar de ser importante ter presente uma rotina diária, a gestão do tempo em JI é realizada de forma flexível. As rotinas desempenham um papel importante na definição dos contextos nos quais as crianças se inserem, pois para além de funcionarem como estruturantes das experiências quotidianas, também permitem que as crianças adquiram uma noção de organização e gestão do tempo (Zabalza, 1998). Há que compreender e aceitar a flexibilidade das rotinas, tendo em conta que o educador nunca pode prever com exatidão, o rumo das experiências diárias, visto que estas são influenciadas pelas ações das crianças.

Um dos aspetos mais relevantes das rotinas é a sua particular importância no pré-escolar, especialmente nos primeiros anos. O momento de entrada no pré-escolar tem, muitas vezes, subjacente a separação dos pais ou dos primeiros agentes cuidadores, e, por vezes, assume-se como um momento doloroso e difícil de gerir por parte das crianças. As rotinas diárias revelam-se, assim, facilitadoras na transição de casa para os contextos educativos, na medida em que criam nas crianças um sentido de pertença a uma comunidade. As rotinas surgem, portanto, como “uma âncora emocional” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 226) que permite às crianças sentirem-se seguras e confiantes a atuar no seu contexto educativo.

No JI onde realizei o meu estágio, o tempo educativo decorria com flexibilidade e ao ritmo do grupo, transmitindo segurança e tranquilidade às crianças.

É de realçar que as crianças tinham um papel ativo no que se referia às atividades desenvolvidas.

No final do dia, reuníamos para refletir sobre as atividades e prepararmos o dia seguinte.

#### **1.4 Caracterização da prática da educadora cooperante**

As OCEPE valorizam a atividade do educador dizendo que “a diversidade de situações e a variedade de reações das crianças na transição para a educação pré-escolar exigem, assim, uma grande atenção, flexibilidade e sensibilidade por parte do/a educador/a para encontrar as respostas mais adequadas” (ME, 2016, p. 99). O educador é um pilar fundamental no desenvolvimento da criança, cabendo-lhe proporcionar experiências de aprendizagem às crianças, motivando-as a querer descobrir sempre mais, de forma autónoma.

No que diz respeito às práticas da educadora cooperante, pude observar que esta procura envolver as crianças em todos os momentos de atividade ou de trabalho individual e em grupo. Desenvolve projetos que permitam enriquecer e desenvolver as suas competências, introduzindo materiais e atividades variadas que vão ao encontro dos interesses do grupo. Aposta na pesquisa, no trabalho pessoal, aproveita as sugestões das crianças para orientar determinadas atividades, sempre numa postura de deixar fazer, tentar, e intervir só quando for necessário. Parte sempre daquilo que o grupo sabe e avança no sentido de alargar e completar experiências e saberes, visando a avaliação diagnóstica do grupo.

No início do ano letivo, a educadora elabora um plano de atividades de acordo com o Projeto Educativo da Instituição que, ao longo do tempo, consoante os interesses e necessidades das crianças e do grupo, poderá ou não sofrer alterações. O trabalho desenvolvido tem sempre em conta estas intenções.

A educadora orienta as suas práticas pedagógicas fundamentando-as com base na Metodologia de Trabalho de Projeto. Estes projetos funcionam como unidades de trabalho que dão corpo a projetos globais. Para tal, são planeados blocos temáticos com uma duração flexível e que abrirão caminho a outros blocos temáticos numa perspetiva de continuidade, complementaridade, lógica e sequência, procurando,

assim, manter um fio condutor a nível de abordagens e de interesse pelos assuntos abordados.

Todo o trabalho tem como objetivo proporcionar às crianças um ambiente educativo e rico, completo e estimulante, em que os interesses e os objetos de aprendizagem fluem e são trabalhados com a mesma naturalidade e pertinência, sem forçar.



## **CAPÍTULO II – FASES DO ESTÁGIO**

Este capítulo destina-se a uma apresentação sucinta das quatro fases em que se dividiu o meu estágio. A primeira fase, de 22 de novembro a 15 de dezembro, teve como objetivo a observação do contexto educativo; a segunda fase, de 3 de janeiro a 2 de fevereiro, a entrada progressiva na atuação prática, desenvolvendo algumas experiências de aprendizagem com o apoio da educadora cooperante; a terceira fase, de 21 de fevereiro a 23 de março e de 4 de abril a 4 de maio, a implementação de um projeto com as crianças e, por fim, na quarta fase, de 11 a 13 de maio, uma avaliação reflexiva do estágio.

### **2.1 Observação do contexto educativo (ambientação) – 1ª Fase**

Esta primeira fase foi de adaptação ao jardim-de-infância, à educadora e às crianças. Serviu para observar e integrar-me no grupo e nas rotinas da instituição. A educadora deu-nos autonomia para interagir com as crianças e dinamizar algumas experiências de aprendizagem. Tivemos oportunidade de dar sugestões e de auxiliar a educadora nas propostas que sugeria ao grupo.

Observei atividades no âmbito das várias áreas. Estes momentos de observação serviram para tirar algumas dúvidas e perceber a relação educadora/crianças. Estas desempenham um papel ativo nas decisões que as afetam.

Esta fase foi essencialmente de observação, mas também de orientação de pequenos grupos de trabalho e colaboração com a educadora cooperante. A participação na dinâmica da sala, a observação das iniciativas e das atividades propostas pela educadora cooperante e do modo como as crianças também podiam tomar iniciativas, contribuíram para a minha integração na sala e no grupo e para a minha formação, criando, assim, um suporte para as fases seguintes.

### **2.2 Entrada progressiva na atuação prática (integração) – 2ª Fase**

Esta fase consistiu na entrada progressiva na atuação prática, desenvolvendo e dinamizando tarefas pontuais em colaboração com a educadora cooperante. Foi exigido mais do que simplesmente observar.

A possibilidade que me foi dada de propor atividades levou-me a uma melhor integração no grupo de crianças, assim como na interação com as mesmas, o que facilitou a próxima fase da prática educativa.

### **2.3 Desenvolvimento das práticas pedagógicas – 3ª Fase**

Nesta fase, pretendo descrever a prática educativa que engloba planificações e realização de atividades no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Com a orientação da educadora cooperante, eu e a minha colega ficámos responsáveis por planear algumas atividades para as crianças. O projeto da educadora cooperante abordava o tema “O dia em que a mata ardeu”<sup>1</sup> e verifiquei que, com esta temática, era possível desenvolver competências nas diferentes áreas curriculares. Assim sendo, todas as nossas atividades estiveram relacionadas com o tema e surgiram pelo interesse que as crianças demonstraram.

Enquanto estagiária, o trabalho por projeto foi uma das experiências chave que me suscitou especial atenção, face à sua dimensão pedagógica. Consistiu na implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, sendo esta da responsabilidade das estagiárias na sua gestão integral: planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do mesmo.

Os projetos educativos fomentam a curiosidade das crianças, alargando os seus interesses e saberes. Esta metodologia teve origem no trabalho de Dewey e Kilpatrick, no início do séc. XX e centra-se na criatividade e numa perspetiva da construção do conhecimento pelas crianças. Tem por finalidade contribuir para tornar a aprendizagem relevante e útil, podendo estabelecer paralelos com a vida real.

Depois de vermos o entusiasmo das crianças após uma ida à mata e o seu desejo de acampar, decidimos, em conjunto com a educadora cooperante e as crianças, que o nosso projeto iria ser sobre brincadeiras na mata. Para dar início ao nosso projeto, conversamos com as crianças e, no final dessa conversa elaboramos uma teia (Anexo 1). Tendo em conta as características do grupo, procuramos incluir todas as áreas contidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) tendo,

---

<sup>1</sup> Este assunto será retomado mais adiante (situação desencadeadora).

porém, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação, os domínios da Expressão Artística e da Matemática.

Entendemos que este tópico suscitou interesse a todas as crianças e, visto que o Jardim de Infância fica situado perto da mata, o projeto permitiu uma deslocação fácil e sem custos tendo, ainda, envolvido a participação das famílias. Sendo assim, formulámos os seguintes objetivos gerais:

- Apoiar as crianças na exploração dos conteúdos;
- Estimular as crianças para o diálogo, partilha dos seus conhecimentos, na cooperação e entreajuda;
- Envolver as crianças nas atividades relacionadas com o projeto;
- Apoiar as crianças no envolvimento e na realização de pesquisa;
- Resolver a problemática/concretizar o seu desejo (acampar).

O desenvolvimento do trabalho por projeto pode ser dividido em diferentes fases: a definição do problema, a planificação, a execução e a avaliação/divulgação. O papel do/a educador/a em todo este processo, não é somente o de orientador/a, mas também, o de estimular a curiosidade das crianças. Ao longo deste projeto, observei que o grupo de crianças foi bastante ativo em todas as atividades, atingindo sempre os objetivos por nós propostos, colaborando, ajudando-se uns aos outros.

Após realizarmos o levantamento das ideias das crianças, as mesmas demonstraram o seu desejo – acampar na mata. No desenvolvimento do projeto “Brincadeiras na mata”<sup>2</sup> e de acordo com as sugestões das crianças, estas construíram cabanas com a utilização de paus de madeira, folhas, tecidos, jornais, cartão, plástico, barro (Anexo 2). Estando este projeto relacionado com a natureza, as crianças ouviram a história “No coração da floresta”. No que diz respeito à ideia de acampar, houve a curiosidade em saber um pouco mais sobre quais as regras. Neste sentido, as crianças reuniram e falaram sobre este tema. Além disso pesquisaram em casa.

Verificámos que, com a palavra ACAMPAR, as crianças diziam outras palavras, de que se iam lembrando, terminadas em AR. Assim, fizeram uma brincadeira com rimas, tais como: brincar, explorar, pintar, plantar, desenhar, procurar,

---

<sup>2</sup> Este assunto será retomado mais adiante (situação desencadeadora).

jogar, limpar. Questionámos as crianças acerca do que gostariam de descobrir sobre as tendas e uma delas perguntou como era possível estar na tenda em dias de chuva. Com algumas peças de roupa e calçado que as crianças tinham, foi possível exemplificar a diferença entre materiais permeáveis e impermeáveis. Na abordagem da matemática perguntámos: “O que vos lembra uma tenda?” e as crianças responderam: pirâmide do Egito, torre Eiffel, torre da igreja, telhado. Cada criança andou pela sala a procurar objetos que tivessem a forma de pirâmide. Distribuámos a cada criança um molde de pirâmide e falámos sobre as pirâmides do Egito. Uma das crianças comentou que no Egito existe muito deserto e que viviam lá muitos camelos (Anexo 3). Aproveitando a conversa sobre o Egito e o deserto, preparámos uma experiência relacionada com areias movediças (Anexo 4).

Explorando a ideia das crianças sobre “música com canas”, registámos os seus conhecimentos prévios através de uma “chuva de ideias”. De seguida, abordámos o movimento e o ritmo e, como última atividade do projeto, construíram instrumentos com materiais recicláveis para formar uma orquestra (Anexo 5).

Para a execução do projeto, reunimos com as crianças e, em conjunto, decidimos o que cada um gostava de levar para acampar na mata. A abordagem às ciências esteve bastante presente no decorrer do projeto, pois as crianças revelaram interesse em ir acampar, estando, assim, em contacto e observando seres vivos e outros elementos da natureza. Fizemos uma caminhada até à mata e utilizámos todos os objetos que tinham decidido levar. Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram surgindo novas sugestões por parte das crianças que fomos anotando. Durante todo o projeto, fomos apoiando as crianças na elaboração da teia (Anexo 6).

No final do projeto, realizou-se uma avaliação. Dialogámos com as crianças sobre todas as vivências realizadas. Fez-se um levantamento das atividades concretizadas ao longo do projeto, das quais escolheram as mais significativas. Sentimos grande envolvimento das crianças e, como divulgação, fomos às outras salas do JI partilhar as experiências vividas no projeto. De forma a divulgar o nosso projeto às famílias e à comunidade, escrevemos uma notícia com as experiências realizadas ao longo do projeto para publicar no jornal do JI.

## 2.4 Avaliação retrospectiva – 4ª Fase

A fase de retrospectiva consiste, sobretudo, na realização de uma reflexão global acerca de todo o estágio. Nesta fase, pretende-se que seja feita uma avaliação global acerca das condições, desempenhos, aprendizagens, motivações e opções. É importante refletir acerca do que se fez e do que se aprendeu com isso, bem como dos aspetos mais positivos e menos positivos.

Fazendo um balanço final de todo o processo e refletindo sobre a experiência que foi este estágio, começo por destacar a relação que estabeleci com a minha colega, que se revelou positiva, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Considero que articulámos bem, alcançando os objetivos a que nos propusemos, numa relação de apoio e entajuda. A forma como a equipa educativa nos recebeu constituiu uma experiência muito positiva. Fomos muito bem recebidas, o que transmitiu um enorme sentimento de confiança e bem-estar. Os laços que se estabeleceram com as crianças foram muito fortes e, por isso, considero importante destacar este grupo “fantástico”.

A reflexão na e sobre a ação ajuda os profissionais a desenvolverem-se continuamente e a aprenderem das suas experiências (Kim e Lee, 2002, p. 378). Sinto que, durante este período de estágio, cresci profissionalmente e levo a bagagem cheia de aprendizagens que irei, de certeza, utilizar no meu percurso profissional. Realço o facto de que é muito importante o trabalho em equipa no contexto educativo, contribuindo para o sucesso do nosso trabalho.

Sendo assim, deste estágio faço um balanço positivo e penso que não existiram aspetos negativos, apenas menos positivos. Foi um estágio muito mais exigente do que outros e bastante desgastante, mas que, contudo, me fez “crescer”. E, olhando para trás, certamente que se tivesse oportunidade de reformulá-lo, existiram aspetos que iria alterar no sentido de os poder melhorar. Considero que tive uma boa prestação, cumprindo os objetivos que me foram propostos e aqueles a que me auto propus.

## **PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**



## **Enquadramento da investigação**

O presente trabalho de investigação é apresentado em três capítulos. No capítulo III, faz-se um enquadramento teórico partindo de uma breve contextualização do que se entende por contacto com a natureza e desenvolvimento sustentável.

Depois de estabelecida a relação entre a natureza, saúde e bem-estar da criança, clarifica-se a importância de implementação de programas de intervenção na natureza, na educação de infância. O capítulo IV é constituído pelo enquadramento metodológico e contém a situação desencadeadora, as questões de investigação, objetivos, população-alvo, instrumentos utilizados, atividades e procedimentos éticos. Por fim, no capítulo V, é feita a apresentação e análise dos resultados.



### **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **3.1 Contacto com a natureza**

Precisamos da natureza. Não podemos viver sem ela. Os ambientes naturais dão às crianças a possibilidade de se conhecerem e descobrirem aspetos da sua personalidade que, de outro modo, dificilmente se manifestariam.

Uma das características pedagógicas da natureza é ser extremamente democrática e inclusiva. É democrática porque se presta à descoberta e à exploração, independentemente das características ou capacidades individuais. A natureza não faz distinções e, ainda mais importante, é estável: está lá fora e à espera, sempre, todos os dias. É inclusiva no sentido em que respeita o ritmo e comportamento de todos e, particularmente, das crianças (Malavasi, 2018).

#### **3.1.1 Tendências da sociedade atual**

Na sociedade atual, as crianças passam bastante tempo em espaços fechados e pouco tempo ao ar livre.

Dias em que brincar nos quintais, explorar o que a natureza disponibiliza, correr atrás de animais, foi substituído por jogos e vídeos no computador, tablets, andar de carro e olhar apenas para a natureza sem sequer ter qualquer contacto. Enquanto isto for uma tendência da sociedade, as crianças estão a perder as potencialidades benéficas que a natureza proporciona. Há apenas duas ou três décadas, as crianças, mesmo em ambientes urbanos, ainda brincavam no exterior e era esse espaço que lhes oferecia maiores oportunidades de aprendizagem e exploração, em particular em interação com outras crianças (Neto, 2011).

As alterações nos estilos de vida, os novos tipos de famílias, a diversidade cultural e as novas expectativas da própria sociedade requerem que as famílias, profissionais de educação e outros, colaborem entre si para proporcionar bem-estar às crianças. Para Marotz (2015) as próprias comunidades devem ter um papel ativo, criando ambientes seguros e saudáveis.

Acreditamos que, ao permitirmos este contacto com a natureza, contribuímos para que as crianças sejam “melhores amigas da natureza” do que a nossa sociedade atual.

### 3.1.2 Benefícios do contacto com a natureza

Reconhecendo os benefícios da interação com o espaço exterior, é na natureza que muitas instituições do Norte da Europa desenvolvem os seus programas educativos para crianças dos 0 aos 5 anos, desde o século XIX (Ejbye-Ernst e Stokholm, 2014). Através destes programas, as crianças têm a oportunidade de explorar a natureza ao seu próprio ritmo, sendo dada primazia ao brincar livre, o que tem mobilizado um largo número de investigadores a realizar estudos sobre os benefícios desta abordagem educativa.

Recentemente, têm surgido diversos estudos centrados nos benefícios que a natureza e ambientes naturais proporcionam à qualidade de vida das crianças e comunidades. Por natureza, entendemos o ambiente em que os organismos se manifestam expressamente e inclui reservas naturais, terrenos agrícolas, florestas, jardins e espaços verdes urbanos (RMNO, 2004).

Cheng e Monroe (2012) afirmam que quanto mais tempo uma criança passa no meio natural, mais comportamentos pró-ambientais desenvolve. Assim, o contacto direto com a natureza é visto como uma ferramenta que pode fomentar atitudes positivas face ao ambiente. Uma aprendizagem em contexto natural permite experiências diretas com a matéria, tornando-a mais interessante e de fácil compreensão (Moss 2012, Erikson e Ernest, 2011).

Estudos demonstram, claramente, que o contacto com a natureza e as brincadeiras ao ar livre são benéficos para as crianças. Estes apresentam evidências de que a exposição das crianças a ambientes naturais pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o défice de atenção das crianças e promover melhores tomadas de decisão ambientais (Erickson e Ernest, 2011; Ewert, Place e Sibthorp, 2005; Faber, Kuo e Sullivan, 2001; Ferreira 2015; Fjørtoft, 2001; Muñoz, 2009; Staempfli, 2008; Webster, 2011, citado em Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque e Pinho 2015).

O sedentarismo e a inatividade física têm contribuído bastante para os inúmeros problemas de saúde que afetam as crianças. Os números apresentados pela Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2009) não deixam dúvida: desde a década de 80, o número de casos de obesidade infantil triplicou, sendo

esta condição encarada, hoje, como um problema real grave, à escala mundial. As pesquisas têm demonstrado que o contacto das crianças com a natureza pode contrariar os efeitos negativos dos atuais estilos de vida (Ferreira, 2015). É com o contacto regular com a natureza e os desafios que esta oferece que se acentua a sensibilidade sobre a preservação do meio ambiente e se reduz o sedentarismo nas crianças.

Tendo em consideração a informação que tem emergido nesta área de investigação, podemos assumir que as brincadeiras ao ar livre e a exploração da natureza são atividades que produzem benefícios, incluindo ao nível da saúde e do bem-estar, a curto e longo prazo (Ferreira, 2015).

Brincar na natureza é uma atividade essencial para o desenvolvimento de indivíduos que se preocupam com o ambiente. O contacto direto e regular com a natureza permite que as crianças tenham experiências positivas, que condicionam o seu comportamento futuro perante a natureza. Estas experiências sensibilizam as crianças sobre os problemas ambientais, tornando-as indivíduos preocupados com o mundo natural ao longo da vida (Ewert, Place e Sibthorp, 2005).

### **3.1.3 A criança na natureza**

O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são, normalmente, experiências muito estimulantes para as crianças, pois proporcionam oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que aconteceu (M.E., 2016, P. 90).

Importa que as crianças desenvolvam uma relação significativa com a natureza, que se traduz numa postura de respeito e afetividade. Neste sentido, torna-se imprescindível a implementação de programas que deem espaço à criança para se reaproximar do meio natural, explorando, experimentando, aprendendo, observando, compreendendo e estabelecendo uma relação forte com a natureza. Cada criança, ao estar motivada para explorar o mundo à sua volta, chega às suas próprias conclusões e atinge objetivos pessoais (Pound, 2014), o que estimula a sua autonomia e forma de pensar independente, conducente a um aumento da auto-regulação (Gaspar, 2010).

As crianças têm cada vez menos tempo para brincar. Passam menos tempo ao ar livre do que os reclusos. Isto pode ter consequências sérias no seu desenvolvimento. É urgente refletir. “Precisamos de deixar as crianças ser crianças”.

A American Academy of Pediatrics (AAP), tem vindo a alertar os/as pediatras para promoverem o brincar livre como fonte de saúde e essencial para o desenvolvimento das crianças, desencorajando as atividades de entretenimento passivas (televisão, jogos de computador,...).

Museus, jardins zoológicos, quintas urbanas, jardins botânicos, entre outros, devem ser aproveitados por pais, mães e educadores/as para explorar com as crianças. Louv (2005) afirma que a melhor maneira de permitir a conexão de uma criança com a natureza, é a própria família fazer parte dessa conexão. Quando as crianças, pais, avôs ou avós participam em atividades no exterior, a probabilidade de as crianças também se envolverem é maior.

Se pretendermos que as crianças cresçam para a natureza, criando laços com ela, é necessário promover atividades livres na natureza, com outras crianças, com profissionais de educação e com as famílias, criando oportunidades para promover a aprendizagem da natureza, usando-a como fonte de aprendizagem e de investigação, e oferecer oportunidades diárias às crianças para experienciar o contacto com a terra, a água e os seres vivos.

### **3.2 Sustentabilidade ambiental**

Face à crise ambiental para que se está a encaminhar este mundo em rápida mudança, é essencial respeitar o que herdámos e o que vamos deixar.

#### **3.2.1 A criança e o ambiente sustentável**

O contacto com a natureza tem efeitos positivos no desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças, bem como na sua capacidade de aprendizagem e de compreensão do desenvolvimento sustentável e, ainda, no desenvolvimento de valores (Wauquiez, 2018).

Programas de intervenção pedagógica em espaços naturais que articulam a educação de infância e a educação ambiental devem ser cada vez mais uma preocupação de pais, mães e profissionais, instituições e governos. A ideia é que as crianças possam, logo na infância, ter oportunidades de desenvolver disposições para participar na construção de um mundo sustentável.

As crianças são mais vulneráveis ao impacto de condições nocivas e representam 66% das vítimas de doenças induzidas pelo meio ambiente (UNEP, 2014 citado em Folque, Aresta e Melo, 2018). Intervir na infância torna-se, assim, prioritário (Folque, Aresta e Melo, 2018).

A necessidade de ofertas educativas que promovam relações regulares e positivas das crianças com a natureza oferecendo momentos de exploração e aprendizagem, de fantasia e desafios, que potenciem o desenvolvimento de crianças mais saudáveis e comprometidas com o ambiente é, assim, bastante clara.

### **3.2.2 Educação de infância e intervenção na natureza**

A educação de infância, ao promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico, social e físico da criança, assume um papel fundamental na aquisição de valores, atitudes, comportamentos e hábitos que suportam um desenvolvimento sustentável (Pramling e Kaga 2008). É fundamental que as crianças aprendam a respeitar a natureza, compreendendo que todos dependemos dos seus recursos, e, por isso, devemos usá-los de forma inteligente. A educação para a sustentabilidade pretende proporcionar às crianças oportunidades para que possam tornar-se cidadãos e cidadãs ativos/as, desenvolvendo conhecimentos, valores e preocupações pela vida e ambiente (Nordahl, 2008). Engdahl, 2015 refere que, muitas vezes, as pessoas adultas subestimam as competências das crianças, no entanto, estas possuem conhecimentos sobre o Planeta, questões ambientais, a responsabilidade que cada uma delas tem e ideias do que fazer para proteger o ambiente.

O desenvolvimento sustentável constitui uma urgência e uma prioridade para a ação humana do século XXI. Em janeiro de 2016, as Nações Unidas acordaram em conjugar esforços e trabalhar de forma concertada com vista a proteger o meio ambiente, estabelecendo Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a alcançar

em 2030. A educação de infância tem um papel central nos ODS, dado haver provas de que investir (prestar atenção e agir) na infância é o maior garante de resultados sociais e económicos.

Tiriba (2010) afirma que as instituições de educação de infância devem propor currículos que facilitem a relação criança-natureza e promovam a preservação da biodiversidade e sustentabilidade. Para o autor, a educação deve assentar em três pilares: (re)ligar as crianças com a natureza; (re)inventar os caminhos do conhecer; e dizer não ao consumismo e desperdício.

As crianças, como cidadãos mais novos, são aqueles que, durante mais tempo, poderão participar e influenciar o futuro. Outra razão para direcionar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) para a infância é sabermos que as crianças são dos grupos sociais mais afetados pelos desequilíbrios ambientais.

A Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) tem, desde há uma década, vindo a desenvolver um conjunto de projetos de investigação e intervenção na área de EDS envolvendo países dos diferentes continentes. A OMEP baseia a sua intervenção na escuta das crianças: o que sentem, o que pensam, como compreendem os fenómenos da vida, promovendo a sua participação na construção de um mundo melhor, encorajando projetos em jardins-de-infância que implementam a EDS (Folque, Aresta e Melo, 2018).

### **3.2.3 Os direitos da criança**

Viver num ambiente saudável é um direito de cada criança, defendido pela Organização Mundial de Saúde (1946), a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989), a estratégia do Conselho da Europa na Convenção de Sófia (2016-2021) e no preâmbulo de acordo de Paris da COP21 (2015). Em França, como noutros países europeus, multiplicam-se as iniciativas para fazer respeitar o direito das crianças a um ambiente seguro e saudável. Hoje em dia, os argumentos centram-se cada vez mais nos impactos negativos de educar crianças “desenraizadas” da natureza e do mundo natural.

Brincar é, de facto, a atividade que as crianças mais gostam de realizar (Samuelsson e Carlsson, 2008) e tão importante que é considerada um direito,

salvaguardado pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC), no artigo 31.º (Organização das Nações Unidas [ONU], 1990). O ato de brincar é indispensável para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. Reconhecendo que toda a atividade humana é permeada e afetada pela cultura e, reciprocamente, afeta a dinâmica e transformações históricas e culturais, as raízes sócio-históricas do brincar e a sua relação com a cultura têm sido analisadas por diversos autores (Curtis, 2006; Pramling Samuelson e Fler, 2010; Gosso e Carvalho, 2013; Edwards, 2000; Ridway, Quiñones e Li, 2015, entre outros citado em Coelho, Vale, Bigotte, Ferreira, Duque e Pinho 2015), ajudando a compreender os modos como a cultura é recriada pelo brincar em culturas diversas, através da assimilação criativa e também da reprodução interpretativa (Corsaro, 1993 citado em Coelho e Vale 2017), de aspetos meso e macro culturais do meio social envolvente (rotinas, regras, valores). A tradição que radica, sobretudo em Froebel, e nas suas ideias acerca do desenvolvimento global da criança, na ideia da criança ativa, e do brincar como meio através do qual a criança aprende, é, ainda hoje, a perspetiva dominante nos países escandinavos, onde o brincar é visto como o meio através do qual as crianças conhecem e dão sentido ao mundo, se sentem em controlo, expressam as suas perspetivas, analisam as experiências e resolvem problemas (Coelho e Vale 2017).

É usufruindo do contacto regular com a natureza, através de experiências livres, de exploração ativa, e positivas, que as crianças têm acesso a uma vida saudável (American Academy of Pediatrics, 2006). Felizmente, como a importância das brincadeiras em áreas naturais recebe uma crescente atenção por parte de especialistas em diferentes áreas, é dada crescente atenção às evidências de que essas brincadeiras oferecem, de facto, benefícios para o desenvolvimento das crianças. Vários estudos têm sido realizados procurando compreender a possibilidade de promover uma melhor qualidade de vida das crianças através de atividades regulares na natureza. Brincar livremente na natureza é uma atividade prática que permite a aquisição de hábitos saudáveis e sustentáveis (Santer, Griffiths e Goodall, 2007). Instrumentos como a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989) ou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Mata e Rosa, 2016), são um bom ponto de partida para fundamentar práticas baseadas no brincar livre na natureza. Criar uma cultura em

torno das atividades na natureza, inclusive através do brincar, é hoje considerado essencial (Erickson e Ernst, 2011).

### **3.3 O papel do/a educador/a**

Pound (2014) refere que apesar de muitos/as educadores/as defenderem que as crianças aprendem através do brincar, nem sempre possuem preparação para atuar num contexto de brincadeira livre, onde o/a adulto/a não tenha o controlo da atividade. Por vezes, torna-se complicado equilibrar o papel dos/das educadores/as quando se trata do brincar livre na natureza (Malone, Birrel, Boyle e Gray, 2015). Existe uma tensão entre deixar as crianças brincarem autonomamente, encontrando as suas próprias soluções para os problemas e, intervir, especialmente quando as crianças se sentem frustradas ou estão em potencial situação de risco. Para Bilton, Bento e Dias (2017), dar espaço à criança para tomar decisões e testar os seus limites não invalida o papel do/a adulto/a seja como observador/a ou como participante ativo/a. Importa que os/as educadores/as facilitem a construção de confiança, incentivem novos desafios e escolhas que permitam uma maior aprendizagem e segurança. Importa ainda que sejam as crianças a fazer escolhas saudáveis, a manterem-se ativas desenvolvendo competências motoras, a conhecerem o espaço à sua volta, e a desenvolverem a sua curiosidade, capacidade de questionar e espírito crítico, assim como a criatividade e imaginação.

Brincar no exterior pode ser sujo, barulhento e difícil de controlar. Alguns pais, mães e educadores/as acreditam que pode, também, ser perigoso. Cabe à pessoa adulta garantir um ambiente seguro, mas que possibilite à criança correr riscos, de forma a não perder determinadas experiências (Pound, 2014). “O ambiente é utilizado como um recurso educativo duplo: como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico e real, através do qual se podem efetuar atividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 54).

Como educadores, cabe-nos conduzir os nossos pequenos exploradores à descoberta e ao despertar dos sentidos. E estimulá-los é simples: brincar em contacto com a natureza é das experiências mais gratificantes e estimulantes para um explorador

desta idade. E só uma educadora nos pode ajudar nesta importante demanda: nada mais que a “mãe natureza”. Deixemo-la, então, acolher as nossas crianças no seu colo, para que lhes ensine o que é a vida, o que é o mundo. Não aquele que vemos através dos ecrãs de uma televisão, mas o mundo real em que vivemos quotidianamente, e do qual devemos desfrutar, pois ninguém poderá fazê-lo por nós (Esteves, 2013).

## **CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

#### 4.1 Situação desencadeadora

O trabalho de investigação procurou perceber quais as perspetivas das crianças em relação à natureza, nomeadamente considerando a sua importância. Assim, e como sempre foi meu desejo realizar a minha investigação nessa área, o projeto da Educadora Cooperante “O dia em que a mata ardeu” e o projeto pedagógico desenvolvido pelas estagiárias “Brincadeiras na mata”, foram a situação desencadeadora.

O projeto de grupo desenvolvido pela Educadora Cooperante surgiu devido ao facto de, no verão e princípio de outono de 2017, grande parte da nossa floresta ter sido destruída pelas chamas, tendo as crianças manifestado grande curiosidade, partilhando o que tinham visto na televisão. “O que podemos fazer?”.

No decorrer do projeto “O dia em que a mata ardeu”, a Educadora propôs-nos o desenvolvimento de algumas atividades. Trabalhámos afincadamente na sensibilização, alerta e consciencialização de todos e desfrutámos da mata, respeitando-a. Tomámos iniciativas e empreendemos algumas medidas: germinação de bolotas para reflorestar a floresta com vinte novos carvalhos. Conseguimos sete, que plantámos na mata.

O tema do projeto pedagógico surgiu com a ida à mata. Esta visita tinha como principal objetivo a perceção das crianças em relação à natureza e como podia ser aproveitado o espaço. Qual é o meio para descobrir a natureza? É a experiência! (Moussy, 2018, p.2) As crianças revelaram interesse em ir acampar, estando, assim, em contacto e observando seres vivos e outros elementos da natureza.



Figura 1 - Visita aos bombeiros

Visto que o JI fica situado perto da mata, a deslocação até à mesma foi fácil e sem custos, podendo ainda envolver as famílias na realização de pesquisas. Neste local, as crianças fizeram várias explorações: começaram por juntar os desperdícios, procuraram insetos na terra e nas árvores, colocaram os casacos no chão e deitaram-se em cima deles com as pernas em cima de um tronco.



Figura 2 - As crianças a usufruírem da natureza

O espaço tinha vários paus de árvores e as crianças juntaram-nos, construindo, então, uma cabana.



Figura 3 - Crianças a juntar paus



Figura 4 - Crianças a construir cabana



Figura 5 - Crianças a brincar na cabana

Na sequência desta visita e de tudo o que experienciaram, foi, então, importante conversar com as crianças e tentar perceber o que, realmente, lhes interessou mais: acampar, brincar, animais, árvores, plantas. Surgiram várias ideias para uma próxima visita que serviram de base ao projeto.



Figura 6 - Teia inicial

Através da realização do projeto pedagógico, foi possível obter alguns elementos necessários para a minha investigação, uma vez que se enquadravam na metodologia que pretendia utilizar.

Foram realizadas duas saídas de campo – visitas à mata – e, na segunda visita distribuí tablets do JI a cinco das vinte crianças que constituíam o grupo dos 5 anos, escolhidos em colaboração com a educadora cooperante. Na mata, as crianças exploraram, descobriram, observaram, brincaram em contacto com a natureza.



Figura 7 - Criança a trepar a árvore



Figura 8 - Crianças a brincar na rede

Tiveram oportunidade não só de desenvolver um brincar fisicamente ativo, barulhento e vigoroso e de experimentar situações de desafio inerentes ao brincar, mas também de interagir e manipular o ambiente. Promoveu-se a reflexão e consciencialização sobre a importância da natureza.



Figura 9 - Criança a mostrar um caracol



Figura 10 - Criança fotografou uma lagarta

As crianças foram orientadas no sentido de registar os momentos mais importantes a partir das suas perceções. Partindo dessa realidade, e como a metodologia de investigação para recolha de dados que pretendia utilizar era o Photovoice, os registos fotográficos foram a base para a aplicação da mesma, sendo as cinco crianças os participantes do estudo.

#### **4.2 Enquadramento e questões de investigação**

Esta experiência chave foi proposta no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa. Foi sugerida uma investigação integrada no estágio, componente investigativa estabelecida pelo regulamento do Mestrado.

Ao analisar o tempo que as crianças passavam no exterior, bem como a qualidade deste espaço na instituição que frequentavam, no que respeita a elementos naturais, verificou-se a necessidade de implementar um projeto que lhes possibilitasse um contacto e exploração direta da natureza, permitindo conhecer as suas perspetivas acerca da natureza.

A problemática desta investigação, realizada com crianças, relacionou-se com a resposta à questão “Quais as perspetivas das crianças acerca da natureza”. Os

objetivos desta investigação centraram-se na compreensão do modo como as crianças percebem, compreendem e interagem com a natureza e do valor que lhe atribuem.

A metodologia utilizada para a recolha dos dados foi o Photovoice. Esta metodologia parte da fotografia e da voz dos participantes para conhecer as suas experiências e vivências. Carolina Wang e Mary Ann Burris iniciaram-na nos anos 90. Tem como objetivos: encorajar os indivíduos a identificar e a refletir sobre aspetos da sua própria experiência (pessoal, familiar e comunitária) e promover o diálogo crítico e conhecimento sobre aspetos importantes da sua comunidade. O Photovoice é considerado uma ferramenta importante e eficaz onde os participantes do estudo podem narrar as suas perceções pela utilização da fotografia. É um instrumento que viabiliza novas abordagens metodológicas nas pesquisas com crianças, facilitando a construção de propostas de atividades que visam processos inovadores e criativos de pesquisa. Esta abordagem metodológica é influenciada, principalmente, pela filosofia educacional do pedagogo brasileiro Paulo Freire, sobre a educação com populações vulneráveis e o desenvolvimento de uma consciência crítica, e é diferente das formas tradicionais de pesquisa (Pereira et al., 2016).

Compreender o universo infantil é um desafio aos pesquisadores. Esse desafio torna-se maior quando objetivamos “dar voz” às crianças envolvidas na pesquisa, a fim de investigar a realidade em que estão inseridas, tornando-as agentes de mudança e colocando-as no centro do processo de pesquisa.

Participaram desta experiência cinco crianças com 5 anos de idade, cujas vozes foram o instrumento preferencial de investigação. Houve o cuidado de explicar a cada criança o que se iria passar e quais os objetivos.

#### **4.2.1 Objetivo**

Os objetivos procuram dar resposta ao que se pretende com este projeto e, ao mesmo tempo, são indicativos daquilo que se pode esperar com a intervenção. Assim, o objetivo geral é compreender as perspetivas das crianças acerca da natureza e a relação que têm com a mesma.

#### **4.2.2 População-alvo**

O projeto destinou-se a crianças de 5 anos de idade que frequentavam um jardim-de-infância da rede pública. Nesta faixa etária, as crianças encontram-se numa fase especial da sua vida, um momento excecionalmente propício à aprendizagem.

#### **4.2.3 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados no estudo (entrevistas/diálogo e registo fotográfico) baseiam-se na convicção de que para melhor compreender as ações, experiências e perceções das crianças, é necessário entrarmos no seu mundo, assumindo uma postura próxima delas, escutando-as, observando-as e estabelecendo um diálogo com elas (Engdahl, 2015).

#### **4.2.4 Procedimentos e considerações éticas**

A investigação respeitou a dignidade, bem-estar e todos os direitos das crianças, respeitando as recomendações da UNICEF (Graham et al, 2013) em Ethical Research Involving Children. Numa conversa informal, as crianças foram auscultadas em relação ao seu interesse em participar nesta investigação. Além disso, em todos os momentos do projeto, os interesses das crianças foram ouvidos e respeitados.

Toda a documentação entregue às famílias era clara e referia a confidencialidade e possibilidade de desistência a qualquer momento. Foi também entregue um pedido de consentimento informado aos pais para o registo áudio e visual das sessões como se pode ver no anexo 7. Importa ainda referir que esta investigação acautelou sempre as questões de segurança, não tendo apresentado qualquer risco para a vida, saúde ou bem-estar das crianças.

### 4.3 Processo de recolha de dados

As entrevistas com crianças constituem “um meio privilegiado para aceder” às suas opiniões acerca de determinado assunto (Oliveira-Formosinho, 2008 p.14). Com as entrevistas, as crianças podem expressar-se de uma forma espontânea e livre.

Em investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. O grau de estruturação da entrevista pode variar. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946, citado em Bogdan e Biklen, 1994). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho. As fotografias e os objetos ligados a recordações podem servir de estímulo para a conversa (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134-136).

Um instrumento de recolha é aquele que permite colher a informação e os dados necessários para a investigação. O instrumento de recolha de dados escolhido foi o Photovoice, utilizando a entrevista não estruturada.

No início dos anos 90, Carolina Wang, professora e pesquisadora da Escola de Saúde Pública da Universidade de Michigan, e Mary Ann Burris, investigadora associada da Escola de Estudos Orientais e Africanos da Universidade de Londres, desenvolveram, em parceria, uma abordagem teórica e metodológica para projetos de pesquisa-ação participativos que chamaram de Photovoice. O Photovoice foi criado com base na promoção da saúde pública, desenvolvimento comunitário e educação. A corrente de autores que estuda as metodologias participativas visuais descreve o Photovoice como uma estratégia de pesquisa altamente flexível e capaz de ser “adaptada a objetivos específicos participativos...”. Defensor entusiasta do uso da fotografia em pesquisas científicas, Rob Walker (1993), acredita que o meio visual

pode oferecer uma voz qualitativa única. Um quadro ideal crítico é indicado através de questões como: O que vê?, O que está a acontecer na imagem?, O que podemos fazer sobre isso? (Meirinho, 2017). Na entrevista não estruturada, as perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário, a lógica do discurso do entrevistado (Amado, 2017, p.211).

Antes da realização das entrevistas, houve necessidade de seguir alguns procedimentos. Foram entregues pedidos de autorização aos encarregados de educação com uma breve explicação do projeto de investigação a ser realizado, para, assim, estarem a par do que seria feito com as suas crianças e informados de todo o processo. As crianças foram entrevistadas individualmente, analisando os registos fotográficos que tinham feito na mata (anexo8). Houve necessidade de repetir as entrevistas/conversas para um melhor esclarecimento (anexo9). As entrevistas foram realizadas num local conhecido pelas crianças, na Sala A, visto ser um local sossegado para as realizar. Este ambiente favoreceu a participação das crianças, “além do conforto de estar num ambiente familiar, a criança, provavelmente, teria mais atenção às perguntas formuladas” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 82).

O meio de recolha dos dados foi o telemóvel, apenas com gravação de voz. A gravação permite o registo completo da conversa e dá ao entrevistador mais liberdade para se envolver na entrevista. Este modo de gravação foi um fator importante para que não houvesse perdas de informação, visto que tudo o que é dito é importante e relevante para a análise do entrevistador.



## **CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Após a recolha dos dados, foram realizadas as transcrições. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 102), a transcrição “é um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para o texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida”. Para a interpretação dos dados, as entrevistas foram transcritas, lidas e analisadas, procedendo à sua categorização.

As categorias condensam vários aspetos que decorrem do diálogo com as crianças. As subcategorias ficam expressas e explícitas de forma mais precisa através das suas evidências. As evidências são as transcrições das respostas das crianças, por traduzirem, de forma mais concisa, em que consiste a subcategoria.

Na análise dos dados de todas as entrevistas, surgiram quatro categorias que se intitulam: “Contacto com a natureza”, “Importância da natureza”, “Degradação da natureza” e “Proteção da natureza”.

### Quadro 1 – Categoria: Contacto com a natureza

Subcategorias	Evidências
Hábitos	<p>“Vou tirar fotos e brincar na relva” (C)</p> <p>“Sim, costume. Estas já fui muitas vezes” (L)</p> <p>“...para muita gente passear, levar os gatos, os cães, todos os animais...” (M)</p> <p>“Sabes que vou acampar mesmo! Já acampeei e dormi na tenda” (L)</p>
Brincar	<p>“As árvores são divertidas porque escalo” (J)</p> <p>“É divertido brincar na mata” (L)</p> <p>“Gostava de lá brincar...” (J)</p> <p>“...também podemos fazer letras com paus” (L)</p> <p>“Brincamos” (M)</p> <p>“...também podemos fazer vídeos com os tablets que levamos” (L)</p>

Cuidar	<p>“...pode-se estragar alguma planta” (M)</p> <p>“...eu faço sempre plantas com o meu avô” (M)</p> <p>“Até apanho os frutos que nasçam” (M)</p> <p>“ Ervinhas. Gosto de ervas, já trouxe algumas para casa” (L)</p> <p>“Sabes que já plantei uma árvore em casa dos meus avós? Uma de limões. Ainda estão verdes...” (L)</p> <p>“O caracol já estava aflito, nós pusemos noutro lugar para ver se gostava.” (M)</p>
--------	--

Esta categoria surge no seguimento das respostas dadas pelas crianças sobre a sua interação com a natureza. Essas mesmas respostas geraram três subcategorias: “Hábitos”, “Brincar” e “Cuidar”.

Como se pode observar no Quadro 1, as crianças, de uma forma geral, tinham alguns hábitos de contacto com a natureza: visitar espaços verdes, passear com os animais, acampar, embora umas o fizessem com mais regularidade do que outras. Em relação à subcategoria “Brincar”, as crianças referiram algumas das brincadeiras que o contacto com a natureza lhes proporcionava: escalar árvores, brincar na mata utilizando materiais que esta lhes oferecia, filmar. Sobre a subcategoria “Cuidar”, verifica-se que há crianças com a preocupação de não danificar plantas, com interesse em plantar, em colher frutos e, ainda, cuidar dos animais. As crianças (M) e (L) foram as mais intervenientes.

As pesquisas mostram que a empatia com a natureza surge de um contacto com o mundo natural. As brincadeiras informais, a exploração e descoberta em ambientes naturais são frequentemente descritos como as melhores formas de envolver e inspirar as crianças e cultivar um sentimento de admiração pelo mundo natural (White e Stoecklin, 2008). Um relatório publicado pelo Conselho de Saúde Holandês (RMNO, 2004), analisa diversos estudos e conclui que o contacto com a natureza promove sentimentos de pertença e preocupação, proporcionando o desenvolvimento social e emocional da criança. Conclui, ainda, que experiências intensas na natureza, durante a infância, criam bases para o desenvolvimento, no futuro, de atitudes positivas face

ao ambiente. Um exemplo de programa de intervenção em ambiente natural são os “Forest Kindergartens”. Este modelo surgiu na Escandinávia por volta de 1950, baseado no princípio de vida ao ar livre, envolvendo as crianças ativamente no mundo natural, brincando com o que a natureza possui (Coelho et al 2015). Este modelo tem como base o desenvolvimento da autonomia e cooperação das crianças, fomentando uma atitude responsável e de proteção do ambiente (Moore e Marcus, 2008).

Se é através do contacto com a natureza que as crianças se tornam “melhores amigas da natureza”, de acordo com as suas respostas, a maioria destas crianças terá capacidade para ser “melhor amiga da natureza”. Observando abelhas, borboletas, ajudando a cultivar, acompanhando o desenvolvimento dos frutos que crescem, colhendo-os, a criança vai conhecendo o ambiente que a rodeia e aprendendo a amar a natureza.

#### Quadro 2 – Categoria: Importância da natureza

Subcategorias	Evidências
As árvores/Plantas	<p>“...as árvores dão muitas frutinhas e dão comidinha” (J)</p> <p>“São lindas e bonitas e dão frutos. Dão as flores, ficam bonitas e depois dão o fruto para nós comermos. Se não tivesse árvores não havia fruta para nós comermos. No supermercado eles arrancam fruta das árvores quando nascem e é muita fruta” (M)</p> <p>“Fazem-nos respirar (as árvores)” (L)</p>
Os animais	<p>“ As abelhas tiram o mel mas as borboletas comem o mel...” (M)</p> <p>“...Para dar aos filhinhos e para fazer o mel para nós comermos” (M)</p>

	“Porque os animais são primeiro da natureza...são mais importantes” (C)
--	---

Nas suas respostas, as crianças referiram várias vezes a importância das árvores, das plantas e dos animais. Daí, surgirem estas duas subcategorias: “As árvores/plantas” e “Animais”.

Pelo que se pode constatar, no Quadro 2, as crianças valorizaram as árvores, as plantas e os animais como elementos importantes na natureza, referindo, várias vezes, os frutos das árvores como alimento, a beleza das flores, tendo a criança (L) dito que as árvores “fazem-nos” respirar. Em relação aos animais, a criança (M) abordou o papel das abelhas fazendo o mel que também nos serve de alimento. Uma das crianças (C), referiu aos animais como sendo “primeiro da natureza”, mais importantes.

Tendo em conta as respostas das crianças, pode-se afirmar que perceberam a necessidade das árvores, plantas e animais para a sobrevivência do ser humano.

A natureza possibilita atividades de exploração das plantas e animais, promovendo a reflexão e consciencialização sobre a sua importância. Observar formigas, abelhas, borboletas, apreciar ou cheirar as flores, cuidar das plantas, colher frutos, leva as crianças a compreender e valorizar os elementos da natureza. Como dizia Shakespeare, a natureza não nos faz crescer apenas em forças e tamanho. Na natureza as crianças descobrem tesouros nos recantos envolventes. Árvores que fazem sombra e nos dão fruto e oxigénio e que ajudam a “chegar ao céu”, animais que nos fornecem alimento e que interagem connosco, ajudam a descobrir quão maravilhosa e importante é a natureza. Brincando livremente com o que a natureza lhes oferece, as crianças aprendem e desenvolvem-se em harmonia com a fauna e a flora locais (Erickson e Ernst, 2011). Como adultos responsáveis devemos “abrir as portas” e proporcionar oportunidades que as liguem de forma plena à natureza, para que as crianças possam ganhar uma compreensão do mundo natural (Nature Action Collaborative for Children, 2008).

Quando as crianças têm oportunidade de se envolver com a natureza, refletem e tomam consciência da sua importância.

**Quadro 3 – Categoria: Degradação da natureza**

Subcategoria	Evidências
Agentes de degradação	<p>“Porque matam muitos animais e...e tratam mal do planeta” (J)</p> <p>“Se nós tratarmos mal muito a natureza o nosso planeta...fica poluído e nós morremos também...E há muitas pessoas que fazem isso” (M)</p> <p>“Nós encontrámos na natureza lixo que as pessoas deitaram...” (M)</p> <p>“Fomos ver se eles não partiam as árvores na natureza” (M)</p>
Poluentes	<p>“...Estava lá lixo lá ao fundo...que estava a poluir a água” (J)</p> <p>“...latas, plásticos...para o chão” (M)</p> <p>“...a deitar muito lixo para o chão...” (M)</p> <p>“...que não tivesse lá esgotos” (J)</p>
Consequências	<p>“...começa a abrir os buracos do espaço e depois começamos a ficar sem ar” (J)</p> <p>“...as pessoas estão a tratar mal da nossa Terra e depois a nossa Terra fica doente e nós também ficamos” (M)</p> <p>“E se alguém arrancá-las e as árvores também a natureza fica sem vida” (M)</p> <p>“...qualquer dia já não há mais nada. E não existe matas” (M)</p>

	“Se estivesse tudo sujo poluía e...estragava o planeta” (J)
--	---

As respostas das crianças abordaram aspetos relacionados com a destruição da natureza, a poluição e, também, as suas consequências, surgindo, assim, três subcategorias: “Agentes de degradação”, “Poluentes” e “Consequências”.

Analisando o Quadro 3, as crianças revelaram, pelas suas respostas, ter uma noção quase perfeita das causas da degradação da natureza.

Na subcategoria “Agentes de degradação”, mostraram conhecimento sobre os agentes causadores dessa degradação. A criança (M) referiu várias vezes, o Homem como principal agente: matam animais, tratam mal do planeta, tratamos mal a natureza, há muitas pessoas que fazem “isso”, as pessoas deitaram lixo na natureza, partiam as árvores. Sobre a subcategoria “Poluentes”, concluiu-se que, de acordo com as respostas das crianças (M) e (J), têm, já, noções importantes sobre poluição e poluentes: lixo, poluir a água, latas, plásticos, esgotos.

Na subcategoria “Consequências”, as respostas das crianças (M) e (J) remetem para um conhecimento sobre as consequências dos danos que causamos no ambiente: buraco na camada de ozono, se a nossa Terra fica doente nós também ficamos, sem árvores não há vida e tudo sujo poluía e estragava o planeta. As crianças (J) e, principalmente, (M), foram as mais objetivas nas suas respostas.

A Academia de Infância de Strasburgo é constituída por um grupo de cidadãos, de educadores e de Organizações Não Governamentais para a proteção da infância, que se reuniram, ligando diretamente a qualidade do ambiente com o bem-estar das crianças. A Academia defende o princípio de que o contacto direto com a natureza tem um impacto muito forte e profundo na geração mais nova e na perceção do seu lugar no ambiente. É mais difícil ensinar uma criança a gostar e cuidar daquilo que não conhece (Cante, 2018). Existe um consenso geral na comunidade científica quanto aos desafios ambientais que temos de enfrentar nos próximos anos. Para superar esses desafios, são necessárias pessoas que, para além de entenderem a natureza, se preocupem com a sua preservação. Neste sentido, a UNESCO (2008) apresenta a educação enquanto melhor fonte de esperança para a implementação de processos de

educação para a sustentabilidade. Esta organização acrescenta, ainda, que estes processos educativos devem ter início com crianças em creches e jardim-de-infância e estenderem-se aos restantes níveis de ensino.

Se pretendemos que as crianças cresçam para a natureza, criando laços com ela e evitando a sua degradação, é necessário oferecer-lhes oportunidades diárias para experienciar o contacto com a terra, a água e os seres vivos. Essas vivências irão ajudá-las a desenvolver a sensibilidade necessária para preservar a natureza.

#### Quadro 4 – Categoria: Proteção da natureza

Subcategoria	Evidências
Regras	<p>“...isto porque não devem deitar plásticos, lixo para o chão. É uma mal educação e não se pode cuidar mal da mata” (M)</p> <p>“...não se pode arrancar as plantas...” (M)</p> <p>“Para não arrancar os ramos porque faz parte da natureza” (M)</p> <p>“Porque a natureza não se pode matar” (M)</p> <p>“É feio atirar lixo para o chão” (J)</p> <p>“Fomos ver se eles não partiam as árvores na natureza” (M)</p> <p>“Porque se nós arrancarmos as plantas elas morrem” (M)</p> <p>“Não se pode arrancar estas folhas que estão aqui” (M)</p>
Benefícios	<p>“Para lá brincar, para dormir lá uma noite... Também gostava de lá brincar, almoçar e lanchar” (J)</p> <p>“...se estivesse tudo limpinho podia estar à vontade...” (J)</p>

	<p>“...queria que tivesse tudo limpinho, que não tivesse lá esgotos e assim podia mergulhar para lá e era uma piscina” (J)</p> <p>“As folhas têm oxigénio” (L)</p>
--	--

Durante o diálogo com as crianças, as suas respostas davam a perceber que conheciam regras para evitar a destruição da natureza e os benefícios do seu cumprimento.

As duas subcategorias que se apresentam no Quadro 4, “Regras” e “Benefícios”, emergem dessas respostas. Passando à análise do mesmo, verifica-se que as regras foram referidas pela criança (M), sendo apenas uma pertencente à criança (J).

A criança (M) revela-se conhecedora de muitas situações que se lhe apresentam como regras para proteção da natureza: não deitar plásticos, lixo para o chão, que é uma “mal educação”, não arrancar plantas, faz parte da natureza e a natureza não se pode matar. A criança (J) referiu que era feio deitar lixo para o chão. No que diz respeito à subcategoria “Benefícios”, a criança (J) identificou três: brincar na natureza, estar à vontade se estivesse tudo limpinho, sem esgotos, seria como uma piscina, tendo a criança (L) referido o benefício do oxigénio das folhas.

O desenvolvimento sustentável obriga a modificar profundamente o nosso comportamento e compreensão da nossa relação com o ambiente e, inevitavelmente, com nós-próprios. Tornar o desenvolvimento sustentável uma prioridade das políticas de educação de infância poderá ser um fator determinante na realização de mudanças inteligentes, que são necessárias para garantir a saúde e o bem-estar das gerações futuras. É muito importante enfrentar estes desafios e reunir “atores” dispostos a influenciar e mudar esta situação. A UNESCO publicou, em 2016, o relatório “Repensar a Educação: Em Rumo a um Bem Comum Mundial?”, onde redireciona a educação e identifica o desenvolvimento sustentável como uma preocupação central (UNESCO, 2016). A educação de infância é chamada a assumir um papel na construção da sustentabilidade, promovendo a participação das crianças neste processo e ajudando-as a “desenvolver um efetivo sentido de participação numa comunidade habilitadora” (Bruner, 1996, p. 76). É assim que as crianças se constituem cidadãos ativos e interventivos agentes de mudança, hoje e no futuro.

Conhecendo as regras para a proteção da natureza e os benefícios do cumprimento das mesmas, as crianças estão capacitadas para ajudar na construção de um ambiente melhor. A educação ambiental, em contacto direto com a natureza, dará às crianças a capacidade para se tornarem cidadãos responsáveis por um ambiente saudável, seguro e sustentável. Como cidadãos mais novos, são aqueles que, durante mais tempo, poderão participar e influenciar o futuro.

Finalizando, como conclusão desta investigação e atendendo aos quadros realizados, podemos constatar que a maioria das crianças tem noções sobre a importância da natureza, a poluição desta e respetivas consequências.

Algumas crianças falaram sobre as suas idas à mata e jardins e o que lá faziam. Outras, referiram que já tinham ajudado na horta. Deram as suas opiniões em relação aos efeitos negativos de algumas atitudes do Homem na natureza, realçando as consequências sobre os animais, as plantas e, também sobre o ar que respiramos. Ainda referiram algumas regras a seguir para evitar a degradação da natureza/ambiente. No final do estudo, todo o grupo reconhece que não se pode arrancar as plantas ou fazer mal aos animais; que não se pode viver sem ambos; que se pode fazer mais para ajudar a natureza e que temos de a respeitar.

Durante o diálogo, foram feitas várias intervenções para estimular as crianças que tinham expressado pouco as suas ideias. Um outro incentivo utilizado foi a repetição do que a criança tinha acabado de dizer. Havia, no entanto, outras crianças com bastante poder comunicativo.

Se no início pretendia conhecer apenas as perspetivas das crianças acerca da natureza, no final desta investigação, e de acordo com as suas respostas, fiquei a conhecer, também, as suas perspetivas em relação à preservação da mesma.

Com esta investigação, a partir dos diálogos e das conversas com as crianças, percebi que quando uma criança participa, ela toma consciência das suas escolhas e desenvolve o sentimento de competência e autoria, descobrindo a importância de pensar por si própria acerca das coisas que lhe dizem respeito (Gronlund e Engl, 2001, citado por Azevedo e Oliveira Formosinho, 2008). É imprescindível escutar as vozes das crianças “como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Considerações Finais**

Este Relatório Final é reflexo da aquisição de competências de observação, reflexão, intervenção e, também, de investigação educativas.

O estágio permitiu-me desenvolver e adquirir competências fundamentais, pois foi essencial para que conseguisse aliar a teoria à prática. Esta experiência de estágio foi muito rica e forneceu-me um leque muito vasto de novos conhecimentos, diversas aprendizagens e inovadoras experiências, abrindo caminhos para novos interesses e novos estudos, novas interrogações, e até mesmo novos medos sobre a minha prática pedagógica. Afirma Oliveira-Formosinho, que esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e refletida que serve para proporcionar ao futuro educador/a uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Desde o início do estágio, foi patente o papel fundamental das interações entre a equipa educativa. Também as interações entre as crianças e entre elas e os adultos, se revelaram muito positivas. A relação estabelecida com a colega de estágio foi também, um ponto fulcral para o meu desempenho, sendo o trabalho em equipa fundamental para o desenvolvimento de tarefas e reflexão sobre os acontecimentos do dia-a-dia no JI.

No que diz respeito às atividades dinamizadas ao longo de todo este percurso, penso que, no geral, foram bem sucedidas, pois foi visível o envolvimento das crianças, o seu entusiasmo e a vontade de querer aprender sempre mais. Quando isso acontece, é porque estão realmente motivadas. Uma das componentes que se destaca em JI é a escuta ativa. Este foi um dos aspetos tidos em conta durante a prática educativa: ouvir as crianças, ouvir as suas preocupações, os seus interesses, as suas visões. Como referem Hohman e Weikart (2004, p.47), “as reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem”. Esta posição de escutar, de observar, de perceber a criança que se conheça melhor o grupo, mas também cada criança na sua singularidade.

A possibilidade de utilizar o trabalho por projeto foi uma experiência na qual a necessidade de aliar a teoria e a prática foi mais notória. O trabalho por projeto “tem

em linha de conta a aquisição de conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos; pode proporcionar situações de aprendizagem, nas quais possam ocorrer interações e conversações enriquecidas a nível do contexto e conteúdo, relacionadas com assuntos que são familiares às crianças; pode proporcionar atividades nas quais as crianças de níveis de capacidade diferentes possam contribuir para o decurso da vida e trabalho de grupo; pode ainda proporcionar o trabalho em conjunto, podendo criar situações e acontecimentos, nos quais as capacidades sociais são funcionais e podem ser intensificadas, podem ainda ter uma verdadeira relevância cultural para as crianças” (Katz e Chard, 1997 p. 105). Assim, “incluir o trabalho de projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da experiência do quotidiano e do seu meio ambiente” (Katz e Chard, 2009, p.3). Segundo Vasconcelos (2011), os critérios de relevância para a escolha de um projeto devem ser apoiados pelo educador/a, sendo a sua função perceber se determinado tema é dinamizador de aprendizagens significativas para o grupo.

Ao longo do projeto “Brincadeiras na mata”, as crianças tiveram um papel ativo, sempre com apoio e desafio necessários, tanto meu como da minha colega de estágio, e também da educadora cooperante. Trabalhar por projeto com estas crianças foi uma experiência que me surpreendeu, já que o envolvimento das mesmas foi bastante elevado. Considero que o segredo para o sucesso deste trajeto foi ouvir as crianças e perceber quais os seus interesses e necessidades.

Quero evidenciar que os trabalhos de intervenção propostos são uma mais valia para quem pretende seguir esta profissão, sendo fundamental ter este tipo de contacto com profissionais da área. Ao longo do estágio, além de observar e recolher informação, também participei ativamente nas vivências da sala, estabelecendo com as crianças uma interação/relação de amizade muito boa.

Para exercer a docência, o/a educador/a tem, como tarefas, organizar atividades educativas a nível individual e de grupo; estimular a aprendizagem e formação da criança a vários níveis: físico, intelectual, social, criando atividades lúdicas e educacionais que possibilitem às crianças interagir e socializar com os outros; ajudar a criar competências para a vida diária e hábitos de higiene; desenvolver capacidades ao nível da comunicação e linguagem; despertar as crianças para as formas de

expressão e para a criatividade, através de artes plásticas, música e dança; estabelecer um envolvimento com parceiros locais de forma a descobrir novas respostas educativas; possuir uma boa preparação pedagógica; ser capaz de acompanhar a evolução das práticas pedagógicas, também no que respeita às novas tecnologias; conseguir planificar e organizar o ambiente educativo e projetos curriculares; dominar áreas como a comunicação interpessoal e saber mobilizar e gerir recursos educativos.

Saliento que este estágio foi muito produtivo e enriquecedor, pois pude observar como é a realidade na vida do/a educador/a de infância. Contudo, um/a bom educador/a vai-se formando ao longo da sua carreira e com a sua experiência, nunca deixando de ser um/a educador/a reflexivo/a da sua prática. Refiro, também que é de extrema importância a realização desta prática educativa, pois proporciona aos educadores experiências de carácter socioprofissional que facilitam a integração no mundo do trabalho, uma melhor interação/relacionamento com as crianças, educadores/as e toda a comunidade educativa envolvente, assim como uma participação adequada nas vivências da sala.

Por último, mas mais importante, reflito sobre a experiência chave que foi a componente investigativa. O trabalho de investigação que desenvolvi, intitulado “À descoberta da natureza com crianças de 5 anos”, com recurso à metodologia Photovoice, foi realizado com intuito de ouvir as vozes das crianças acerca das suas perspetivas em relação à natureza. Esta componente investigativa revela-se importante para a prática educativa neste nível de ensino, sendo sustentada por dados relativos à prática desenvolvida no estágio.

No que respeita aos objetivos desta investigação, os mesmos foram alcançados. Tornou-se uma mais valia para compreender a visão das crianças, ficando a conhecer as suas perspetivas em relação à natureza, à sua importância e à sua preservação e, também, que quando a criança é chamada a participar, é escutada e se envolve no processo de decisão, sente-se implicada e tem capacidade para ser parte ativa na mudança. Se queremos que as crianças se envolvam de forma ativa e interventiva na sua vida, elas têm de acreditar que a transformação é possível e que têm poder para mudar condições atuais das suas vidas, sentindo-se seguras para arriscar (Folque, Aresta e Melo, 2018).

Concluindo, gostaria de realçar, uma vez mais, o impacto positivo que esta experiência teve em mim, quer a nível académico quer a nível pessoal. Com ela colhi ensinamentos e afirmei, ainda mais, a certeza de que a educação de infância é algo que quero abraçar, realmente, no futuro.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coordenação de João Amado. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Academy of Pediatrics (2006). Active healthy living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 117 (5), 1834-1842.
- Azevedo, A. e Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a Voz das crianças. In Oliveira-Formosinho, J.(org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp.117-143). Porto Editora. Porto.
- Bilton, H., G. e Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., C. e Biklen, S., K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos [Qualitative Research for Education]. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991).
- Cante, G. (2018). Políticas públicas para a educação de infância e o seu potencial impacto positivo no desenvolvimento sustentável: o caso do Think Tank da Academia da Infância em Estrasburgo. *Infância na Europa Hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 23-25.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A., Duque., I. e Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Coelho, A., Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*. 3(6), 316-337. doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p316>
- Conselho da Europa na Convenção de Sófia. (s.d.). Council of Europe Strategy for the Rights of the child. Acedido em 19, fevereiro, 2019, de <https://rm.coe.int/168066cff8>
- Chauvel, D. e Michel, V. (2001). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto Editora. Porto.
- Cheng, J. e Monroe, M. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.

- Ejbey-Ernst, N. e Stokholm, D. (2014). Pedagogical work outsider the Kindergarten: Outdoor play and learning. In E. Hygum e Pedersen, P. M. (Ed.), *Early childhood education: Values and practices in Denmark* (pp. 77-89). Århus: Systeme.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366. doi: 10.1007/s13158-015-0149-6.
- Erickson, D. e Ernst, J. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100.
- Esteves, S. (2013). Explorar é viver. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, (pp.41).
- Ewert, A., Place, G., e Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225-239.
- Ferreira, A. F. (2015). *Interação criança-espço exterior em Jardim-de-Infância*. Tese de doutoramento em Psicologia, Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Folque, M., Aresta, F., Melo, I. (2018). Construir a sustentabilidade a partir da infância. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 26-31.
- Formosinho, J. e McKinley, N. (2011). Nota de apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Hohmann, M., e Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários-cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., e Chard, S. (2009). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kim, D. e Lee, S. (2002). *Designing Collaborative Reflection Supporting Tools in e-Project-Based Learning Environments*. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (4), 375-392.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*. Edição APEI. Publicação semestral, nº2 julho/dezembro 2018, (pp. 7-10).
- Marotz, L. (2015). *Health, safety and nutrition for the young children*. Stamford: Cengage Learning.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. Porto.
- Meirinho, D. (2017). *O olhar por diferentes lentes: o photovoice enquanto método científico participativo*. doi: 10.5433/1984-7939.2017v13n23p261.
- Moore, R. e Marcus, C. (2008). Healthy planet, healthy children: designing nature into the daily spaces for childhood. In S. Kellert, J. Heerwagen e M. Mador (Eds.), *Biophilic design: the theory, science, and practice of bringing buildings to life* (pp.153-203). Hoboken, NJ: Wiley.
- Moss, S. (2012). *Natural childhood*. United Kingdom: The National Trust.
- Moussy, B. (2018). Jean-Jacques Rousseau e o seu papel inspirador na relação entre a Natureza e a educação. *Infância na Europa Hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 2.
- Nature Action Collaborative for Children (NACC) (2008). *Re-connecting the world's children to nature*. In Working Forum on Nature Education: New Tools for Connecting the World's Children with Nature, an international event held at

- Arbor Day Farm, Nebraska City, Nebraska, USA. Acedido a 1, maio, 2019, de [http://www.worldforumfoundation.org/wf/nacc/ca ll\\_to\\_action.pdf](http://www.worldforumfoundation.org/wf/nacc/ca ll_to_action.pdf)
- Neto, C. (2011). A criança e o jogo: perspetivas de investigação. In Pereira, A. Pinto (coord.). *A escola e a criança em risco- Intervir para Prevenir* (pp.31-51). Porto: Edições ASA.
- Norrdahl, K. (2008). What might early childhood education for sustainability look like? In I. Pramling e Y. Kaga (Eds), *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. (pp. 73-80). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Acedido a 20, fevereiro, 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- OMS (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Nova Iorque.
- OMS (1991). *Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde*. Terceira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Sundsvall, Suécia.
- Pereira, V. R., Coimbra, V. C. C., Cardoso, C. S., Oliveira, N. A., Vieira, A. C. G., Nobre, M., O., Nino, M., E., L., (2016). Metodologias participativas em pesquisa com crianças: abordagens criativas e inovadoras. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 37, 1-5. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.esp.67908>
- Pound, L. (2014). *How children learn*. London, MA Education Ltd.
- Pramling, T. e Kaga, Y. (Ed). (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Acedido a 20, fevereiro, 2019, de <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
- RMNO (2004). Health and Nature – *The influence of nature on social, psychological and physical well-being*. Consultado a 21, fevereiro, 2019, de <https://www.healthcouncil.nl/documents/advisory-reports/2004/06/09/nature->

and-health.-the-influence-of-nature-on-social-psychological-and-physical-well-being

- Samuelsson, I. e Carlsson, M. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Santer, J., Griffiths, C. & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood: A literature review*. National Children's Bureau. London. Acedido em 28, abril, 2019, de <http://www.playengland.org.uk/media/120426/free-play-in-early-childhood.pdf>.
- Silva, I., Marques, L., L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-geral da Educação (DGE).
- Tiriba, L. (2010). Crianças da natureza. *ANAIS do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas actuais*. Belo Horizonte, Brazil.
- UNESCO (2016). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNICEF (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Wauqueiza, S. (2018). A escola ao ar livre. *Infância na europa hoje. Infância, Natureza e Sustentabilidade*, 2, 15-19.
- White, R., Stoecklin, V. (2008). *Nurturing children's biophilia: developmentally appropriate environmental education for young children*. White Hutchinson Leisure & Learning Group. Acedido a 12, março, 2019, de [www.live-learn.org/resources/teachers/A\\_Sense\\_of\\_Place\\_Conference/Biophilia.pdf](http://www.live-learn.org/resources/teachers/A_Sense_of_Place_Conference/Biophilia.pdf).
- WHO (1998). *Health Promotion Glossary*. Acedido a 28, março, 2019, de <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>
- WHO (2010). *Parma Youth Declaration 2010*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Acedido a 28, março, 2019, de [http://ec.europa.eu/health/healthy\\_environments/docs/parma\\_youth\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/health/healthy_environments/docs/parma_youth_en.pdf)
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed.

**ANEXOS**

## Anexo 1

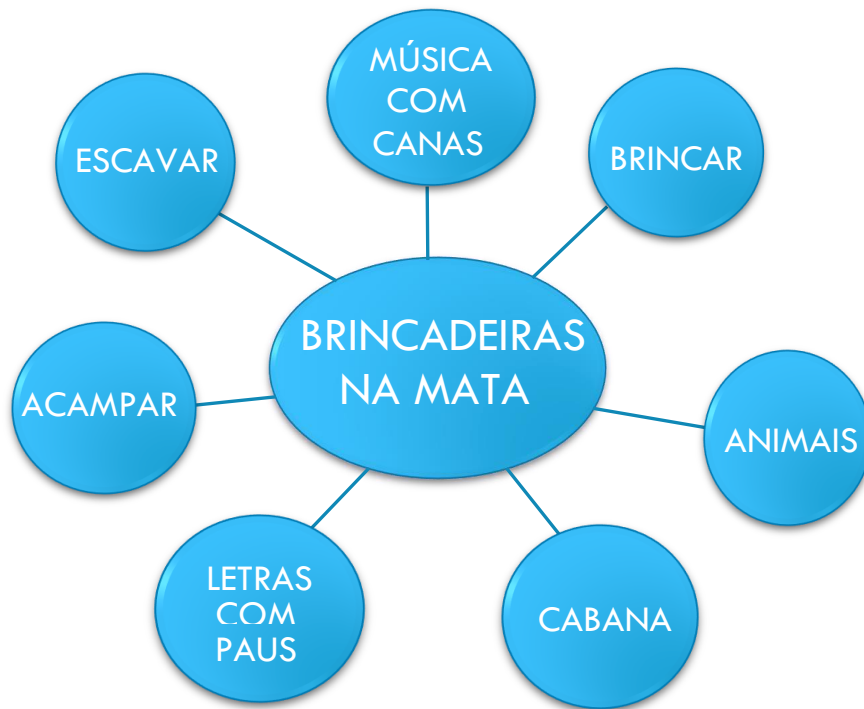


Figura 1 - Teia inicial

## Anexo 2



Figura 2 - Construção de cabanas



Figura 3 - Construção de cabanas



Figura 4 - Construção de cabanas

### Anexo 3



Figura 5 – O deserto e os camelos desenhados pelas crianças

## Anexo 4



Figura 6 – Experiência areias movediças



Figura 7 – Experiência areias movediças



Figura 8 – Experiência areias movediças



Figura 9 – Experiência areias movediças



Figura 10 – Experiência areias movediças



Figura 11 – Experiência areias movediças

## Anexo 5



Figura 12 – Construção de instrumentos



Figura 13 – Construção de instrumentos

## Anexo 6

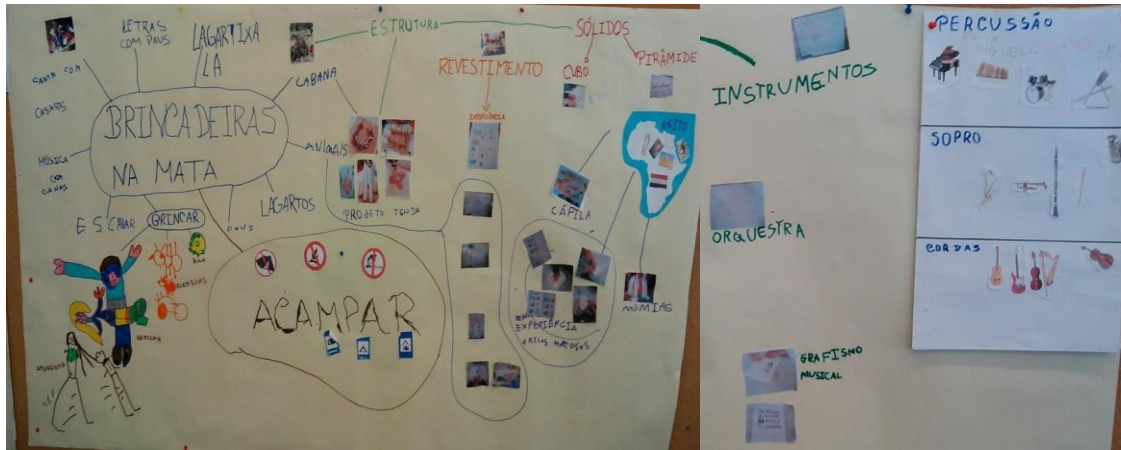


Figura 14 - Teia elaborada pelas crianças

## Anexo 7

### Pedido de Consentimento Informado

Eu, Kim Napoleão, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, solicito a sua autorização para a recolha de registos escritos, áudio e fotográficos do seu educando.

Os registos recolhidos serão para uso exclusivo de uma pesquisa para efeitos de Relatório Final de Mestrado – *Como é que as crianças veem a natureza*.

Irei utilizar como método o “photovoice”. Esta metodologia parte da fotografia e da voz das crianças para assim conhecer as suas experiências e vivências na natureza.

Será garantida a confidencialidade de todos os dados recolhidos, bem como a reserva da identidade das crianças aquando a divulgação do estudo, preservando a imagem física e psicológica.

Esta participação é facultativa e pode ser interrompida a qualquer momento.

Caso necessite qualquer esclarecimento acerca do estudo poderá contactar-me a mim ou à educadora cooperante.

Agradeço a colaboração.

A estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar  
(Kim Napoleão)



-----  
Eu, \_\_\_\_\_ (nome do/a encarregado/a de educação) autorizo/não autorizo **(riscar o que não interessa)** o/a meu/minha \_\_\_\_\_ educando/a \_\_\_\_\_ a participar no estudo proposto, e a consequente recolha de registos escritos e audiovisuais.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

## Anexo 8 – Entrevistas (1)

### Entrevista 1 (C)

C: Olá! Sou a C e hoje eu vou falar de Natureza.

C: Isto é uma coisa branca mas não sei o que é.

K: Achaste interessante tirar a fotografia à coisa branca?

C: Sim gostei.

C: Isto é umas folhinhas na relva.

C: Isto é o fundo da árvore!

K: O fundo da árvore?!!! A sério?

C: É lá em cima da árvore.

K: Ou seja o topo da árvore, é?

C: É ...

K: Gostas de árvores?

C: Sim.

K: Então? O que é que fazes nas árvores?

C: Eu trapo.

K: A sério?

K: Sobes a árvores?

C: E também baloiço.

K: Isso é divertido?

C: É.

C: E esta foi uma planta a nascer, outro ramo e uma árvore.

K: É uma planta a nascer no tronco?

C: E isto é um caracol que o A apanhou, ou o R.

K: Mas eles é que encontraram?

C: Sim.

K: E tu achaste o quê?

C: Giro.

K: Foi?! Foi por isso que fotografaste?

C: Sim.

C: Isto é uma folha verde, azul.

K: Azul? Parece-te azul? Mas é gira a folha ou não?

C: É! Parece.

K: O que é que lhe aconteceu?

K: O quê?

C: Está ali sozinha a folha!

C: Porque ela arrancou-se da árvore.

K: Hummm...caiu então!

C: Isto foi um ramo que se partiu da árvore com muita força. Assim: befeeeeeee...

K: Certo! Achas bem?

C: Não!

K: Mas como é que isso aconteceu? Tens ideia?

C: Eu acho que foi...

K: Achas que foi alguém ou achas que foi o tempo?

C: Eu acho que foi o mau tempo.

K: Então C, diz-me lá tu vais muito assim a espaços verdes?

C: Sim.

K: E o que é que tu fazes?

C: Vou tirar fotos e brincar na relva.

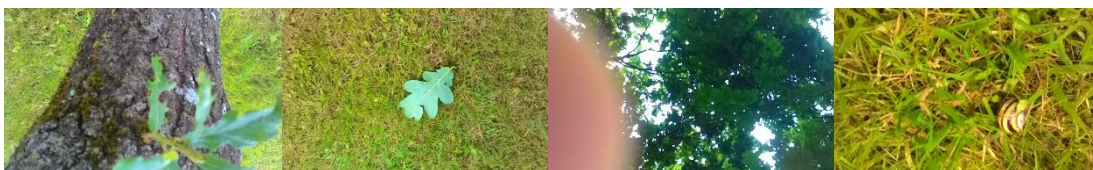
K: Gostas muito?

C: Sim.

K: Está? Queres dizer mais alguma coisa?

C: Tchaaaaau. (risos)

### **Fotografias tiradas pela criança C:**





## Entrevista 2 (J)

J: Olá eu sou o J. Vou falar da Natureza, sobre as árvores e sobre as plantinhas.

K: Então e nós fomos à mata e tu tiraste umas fotografias. Então fala lá um bocadinho das fotografias que tiraste?

J: Tirei às árvores, porque as árvores dão muitas frutinhas e dão comidinha.

K: Mas estas árvores não dão fruta.

J: Dão!

K: Estas da mata?

J: Algumas!

K: Ai algumas... muito bem muito bem!

K: Fazes alguma coisa de especial nas árvores? O que é que fazes com as árvores ou nas árvores?

J: As árvores são divertidas porque escalo.

K: Escalas?? Trepas as árvores?

J: Elas são divertidas... Não sei mais!

J: Essa não interessa nada!

K: Então porque é que tiraste essa? Não interessa nada! Porque tiraste essa fotografia?... Não interessa, ok!

J: Isto é lixo?

K: É um bogalho acho eu.

J: Fui eu que tirei gosto muito.

K: Já não te lembravas?

J: Gosto muito de bogalhos.

K: Gostas muito de bogalhos para fazer o quê?

J: Porque quando fui com a avó e a C sabes o que é que fizemos? Encontrámos muitos bogalhos e fizemos um ninho.

K: Boa, que giro!

J: E pusemos em cima de uma árvore.

K: Boa! E não viram lá passarinhos?

J: Não!

K: Não foi lá nenhum passarinho?

J: Isto não era para passarinhos era para os bogalhos.

K: Mas fizeste um ninho...?

J: Mas depois fizemos um ninho também para os passarinhos.

K: E ainda têm esse ninho?

J: Não.

K: O que é que acontece aqui nestas fotografias?

J: Isso aí é muito feio atirar lixo para o chão e assim a malta constipa-se e os animais morrem.

K: Continua lá então!

J: Isto aqui tenho muito medo de cair para lá, porque senão posso ir parar a algum sítio que tenha muita porcaria, posso sujar-me todo com cocó ou xixi dos tubos.

K: Achas que isto é o esgoto?

J: Acho.

K: Talvez, não é?

J: Também estão aqui bichos.

K: Nessa água?

J: É. Isto aqui, eu tenho muito medo, porque se eu estivesse lá e isto estivesse destruído podia ter morrido, podia-me ter aleijado, podia ter deitado sangue e não gosto muito e não gostava.

K: Diz-me uma coisa. Este lixo que tu viste na mata não gostaste, não foi? Pois... Não está muito certo! Tu tens esse cuidado?

J: Gosto mais que a mata esteja tudo muito mais limpinho e organizado.

K: Gostas? Para fazeres o quê?

J: Para lá brincar, para dormir lá uma noite, se não tivesse formigas nem nada e nem abelhas, nem moscas e melgas. Também gostava de lá brincar, almoçar e lanchar.

K: Ahh que bem! Ou seja, gostavas de lá passar um dia ou dois?

J: Não... 100.

K: Iiii...isso são muitos dias. Seria divertido! E ias com quem se pudesses escolher?

J: Ia com a mãe e o pai e com as manas.

K: Com a família então?

J: Sim.

K: Assim todos se divertiam.

J: Sim.

K: Muito bem!

J: Olha aqui queria que tivesse tudo limpinho, que não tivesse lá esgotos e assim podia mergulhar para lá e era uma piscina.

K: Ahahahaha...mas era muito pequenina essa piscina.

J: Olha, punha-me lá para dentro, fazer assim lá e mergulhava.

K: Olha, tu costumavas sair com os teus pais e as tuas manas assim para a mata, para os jardins.

J: Já não vamos há muito tempo! Sabes porquê? Nas férias eu estivesse muito doente, tive muitas dores de cabeça e a minha mãe tem medo de lá ir outra vez. Não vamos muitas vezes, só vamos no verão.

K: No verão, está bem, e gostas muito.

### **Fotografias tiradas pela criança J:**





### Entrevista 3 (M)

K: Olá. Quem és?

M: M.

K: Então M conta-me.

M: Nós fomos à mata tirar 'tografias'.

K: Sobre o quê?

M: Sobre a natureza. Então nós tiramos muita coisa. Tiramos sobre plantas, tiramos sobre insetos, tiramos sobre uma mosca na flor.

K: Encontraste uma mosca na flor? Muito bem! Mas tiraste essas fotografias a essas...?

M: Mas podia tirar foto ao cão!

K: Viste um cão?

M: Aquele cão preto!

K: Ah pois o cão...

K: Conta-me então! Escolheste tirar esta fotografia?

M: Sim.

K: É o quê?

M: Sobre as plantas, não se pode arrancar as plantas, senão ficam para baixo e ficam tristes porque já não estão na terra para estar em cima. Não se pode arrancar as plantas

quando elas ainda são bebés e quando já estão a crescer. Ela tem a raiz não se pode estragar a raiz.

K: Ah muito bem! Conta-me mais coisas. Porque é que tu escolheste tirar a este espaço?

M: Porque o espaço tem muito livre e para muita gente... passear, levar os gatos, os cães, todos os animais, mesmo que as pombas venham lá comer, pode ir.

K: As pombas?

M: Sim. Às vezes os donos põem a comida lá.

K: Estou a achar esta fotografia também muito interessante!

M: Tem um buraco, não precisa ter buracos porque assim eles pensam que é para passar por ali.

K: Eles quem? Disseste eles.

M: Algumas pessoas.

K: Mas as pessoas cabem aí?

M: As crianças! Às vezes pensam que é por ali, mas não é, é pelo outro lado.

M: Podem pensar que é um caminho. E tu achas que isso é o quê?

M: É uma planta e não se pode passar.

K: Achas que não se pode passar?

M: Não.

K: Porquê?

M: Porque assim pode-se estragar alguma planta.

K: Gostas de plantas!

M: Sim, eu faço sempre plantas com o avô.

K: E tratas bem delas?

M: Até apanho os frutos que nasçam!

K: Conta-me lá, essa fotografia.

M: Para não arrancar os ramos porque faz parte da natureza.

K: Mas o que é isso?

M: É uma árvore. Não se pode arrancar senão não cresce.

K: O que é que achas das árvores?

M: São lindas e bonitas e dão frutos. Dão as flores, ficam bonitas e depois são o fruto e para nós comermos. Se não tivesse árvores não havia fruta para nós comermos. No supermercado eles arrancam fruta das árvores quando nascem e é muita fruta.

K: É bom?

M: É.

K: Gostas de fruta?

M: O meu pai quando está lá em Lisboa compra maçãs pequeninas boas, são muito boas.

K: Tens árvores de fruta em tua casa?

M: Muitas!

K: Uhau que sorte! Isso é bom!

M: Esta está tremida!

K: Não faz mal... Esta fotografia o que tem?

M: As abelhas tiram o mel mas as borboletas comem o mel. Sabes porque é que as abelhas levam o mel...

K: Porquê?

M: Para dar aos filhinhos e para fazer o mel para nós comermos. Depois põe nos frasquinhos. As pessoas tiram mel depois põe nos frasquinhos, com um fato especial com umas luvas.

K: Já viste isso?

M: Sim.

K: Já foste ver isso? Onde é que viste? Lembras-te?

M: A professora já mostrou aqui no computador.

K: Ah muito bem! E achaste importante tirar esta fotografia?

M: Depois vendem e dão. Por isso é que é importante, as flores.

K: Foi por isso que tiraste esta fotografia, lembraste-te do mel?

M: A outra do lixo. Isto é porque não devem deitar plástico, lixo para o chão. É uma má educação e não se pode cuidar mal da mata.

K: Costumas ir à mata ou a espaços verdes, ao parque ou jardim?

M: Eu já fui uma vez à mata.

K: E costumavas ir ao jardim e ao parque? Vais muitas vezes?

M: Sim. Já fui duas vezes à mata com os parques.

K: Com os parques?

M: Sim.

K: Já foste à mata com os parques?

M: Sim, lá em Lisboa há uma mata com parque. Com parque ao lado.

K: O que é que tu fazes lá? Brincas!

M: A mamã leva comida e leva uma tenda. O papá leva os ferrinhos para na tenda...  
Para ela ficar de pé!

K: Sim. Mas...

K: Dormes lá uma sestina.

M: E traz umas garrafas, umas canecas para beber chá quente e depois se nós estivermos cansadas o papá traz um garrafão para beber água. E trazemos um bocado de leite quente.

K: Olha M, gostaste de ir à mata?

M: Gostei.

K: Achas que disseste tudo o que querias e o que gostavas?

M: Eu quero ver a 'tografia' do gato!

K: Queres falar sobre mais alguma coisa que fotografaste?

M: Sim.

K: O quê? Conta-me.

K: Olha esta...ainda não falaste sobre isto!

M: Com o pé assustaram-no e ele saiu da casca.

K: Assustou! Quem? O caracol?

M: Assustaram! Ele anda muito devagarinho por causa da carapaça e anda mais rápido sem a carapaça.

K: Mas tu viste o caracol a andar?

M: Não!

K: A rastejar? Viste?

M: Não!

K: Ai não viste?!

M: Mas estou a explicar!

K: Mas ele está lá dentro?

M: Não. Porque assustou-se, está escondido e foi para outra terra.

K: Como é que sabes? Não viste...viste? Mas achas que ele foi para outra terra para se salvar?

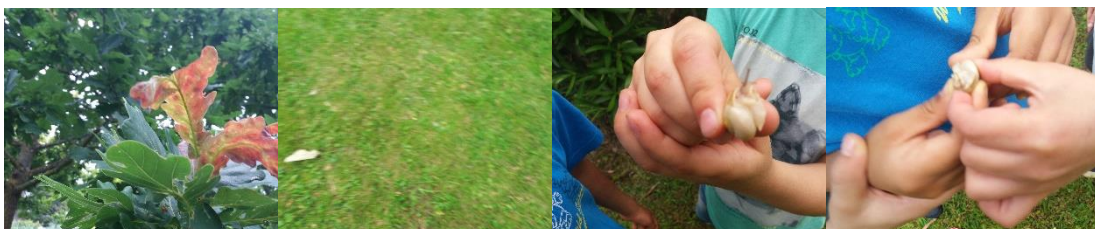
M: E a casca ficou lá.

K: Está bem.

M: E acho que outro caracol saiu de uma casca porque pisaram a casca e encontrou aquela casca e foi para lá.

K: M, está tudo aqui?

**Fotografias tiradas pela criança Ma:**





#### Entrevista 4 (L)

K: Olá!

L: Olá!

K: Como te chamas?

L: L.

K: Onde é que fomos hoje? À mata?

L: À mata.

K: E gostaste?

L: Gostei.

K: Tiraste fotografias?

L: Sim.

K: Conta-me. A quê?

L: A árvores, a folhas, a paus com ervas. Uma parecia uma flor, mas não era. É verdade!

K: Era o quê?

L: Eram umas folhas branquinhas.

K: O que fotografaste?

L: Parecia um labirinto. Mas já vi um que era um labirinto e era um facílimo.

K: Costumas ir ao parque à mata brincar?

L: Sim. Sabes já fui àquela mata molhada?

K: Molhada porque esteve a chover?

L: Não. Não estava.

K: Mas estava molhada por causa da chuva?

L: Sim.

L: Sabes que vou acampar mesmo! Já acampeei e dormi na tenda.

K: Também gostavas de fazer isso na mata com os teus amigos?

L: Sim! Porque é que não passámos um dia na mata? Eu quero!

K: Explica-me lá. O que é que é isto?

L: Aquilo que tem as formigas venenosas.

K: Aquela bolinha é o quê?

L: Aquelas formigas venenosas.

L: Quem tirou essas (fotografias)?

K: Foste tu. Fala-me um bocadinho desta fotografia.

L: Era da natureza. Já alimentei-o.

(...)

L: Até damos nomes aos bichinhos da seda.

K: Isto é o quê?

L: Fazem-nos respirar (as árvores).

K: E esta?

L: Sabes que esta folha é minha?! Apanhei. Deixei na mata.

L: Ervinhas. Gosto de ervas, já trouxe algumas para casa.

L: Sabes que já plantei uma árvore em casa dos meus avós. Uma de limões. Ainda estão verdes. Já foste às fogueiras?

K: Quais fogueiras?

L: Eu fui. Saltei por cima das fogueiras.

K: Luís, costumavas ir à mata, ao jardim e ao parque?

L: Sim, costumo. Esta já fui muitas vezes.

L: Esta parece uma flor.

K: Tu tiraste esta fotografia porquê?

L: Porque gosto de folhinhas.

**Fotografias tiradas pela criança L:**



### **Entrevista 5 (Mi)**

K: Olá!

K: O que vês aí? Que fotografias são essas?

M: Um caracol, um pau, uma árvore, uma folha!

K: Achas isso importante?

M: Sim.

K: Sabes explicar-me?

M: Porque a natureza não se pode matar.

K: Porque dizes isso?

M: Porque assim qualquer dia já não há mais nada. E não existe matas.

K: Tu costumavas ir à mata?

M: Sim.

K: Com quem?

M: Com a minha mãe e o meu pai.

K: E o que é que fazem?

M: Brincamos.

K: E hoje o que fizemos?

M: Brincámos e tirámos fotografias.

K: O que é que achas mais importante?

M: A Natureza.

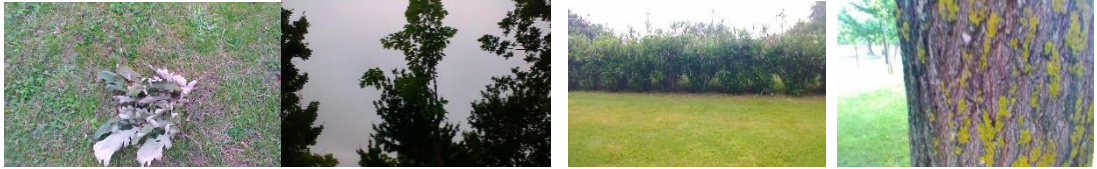
K: Como assim?

M: Porque a natureza não se pode matar!

K: Fala-me um pouco desta fotografia.

M: Um caracol às cores.

**Fotografias tiradas pela criança Mi:**



## Anexo 9 – Entrevistas (2)

### Entrevista 1 (C)

K: Olá C!

C: Olá

K: Tu lembras-te daquela ida à mata que tiraste fotografias?

C: Sim...

K: Sim? Vamos falar um bocadinho sobre isso?

C: Sim...

K: Vamos lá começar...

K: Vais-me explicar um bocadinho porque é que escolheste tirar fotografias a isso sim?

K: Podes falar! Ainda estás a ver? Não te lembras muito bem? Então podes ver, podes ver primeiro e depois falas...

C: Tirei muitas a isto

K: Gostaste se calhar....

C: Esta foi no ramo da árvore... Esta foi uma teia... Esta foi uma folha e relva... Esta foi um caracol... Esta foi outra árvore com uma...natureza! Isto foi um ramo de árvore... Isto é folhas... Isto também... Isto é um... que as árvores tiram.

K: Da outra vez que conversámos tu disseste-me que achavas que o caracol era giro. Fala-me um bocadinho sobre isso...

C: Porque o caracol tem uma carapaça que é às riscas e também tem a cabecinha assim de fora... é uma bolinha!

K: E as fotografias que tu tiraste são todas importantes para a natureza?

C: Sim...

K: Explica lá!

C: Uma daqui é muito...a natureza que é o caracol que eu já falei...

K: Achas que o caracol é muito importante na natureza? Porquê?

C: Porque os animais são primeiro da natureza... são mais importantes!

C: Aquela era a última...

K: Estás a encontrar ainda alguma coisa que gostavas de explicar?

C: Não encontro...

K: Mas tens ideia? Podes dizer mesmo se não encontras...

C: É umas folhas que têm quatro asas...

K: É importante?

C: Mas não encontro aqui... se calhar não tirei também...

K: Explica-me um bocadinho melhor sobre isso. Não me recordo!

C: Estava no chão... é como estas folhas! Não tirei a isso...

K: E o que é que os teu olhos viram nessa folha?

C: Viram a relva...

K: E mais?

C: Também viram muitas folhas, estavam lá muitas folhas a caírem...

C: Olha os meninos! Quem são estes? Esta é a R... esta não sei...

K: O M, o MC, o outro não se vê...

C: Pois não, mas está lá alguém!

K: Está tapado não se vê!

C: Pois...

K: Já me explicas-te tudo... não há nada que queiras acrescentar? Dizer... sobre a natureza.. Diz lá!

C: Acho que foi o... este caracol, fez isto...

K: Essa teia? Chamaste-lhe uma teia?

C: Não sei...

K: Já disseste tudo? Sim? Ok, obrigada!

C: De nada!

## **Entrevista 2 (J)**

K: Olá J!

J: Olá!

K: Tu lembras-te daquela vez que fomos à mata e tu tiras-te umas fotografias?

J: Sim!

K: Então queres-me explicar um bocadinho sobre isso?

J: Sim!

K: Então diz lá...

K: Ainda te lembras porque é que tiras-te fotografias a isso?

J: Não...

K: Não te lembras?

J: Não sei porque é que eu tirei isto...

K: Foste tu que tiraste! Então e escolhes-te isso... Mas vai passando, pode ser que te vás lembrando!

J: Isto aqui foi uma bolinha que eu encontrei que veio da árvore... Isto aqui também era porque poluía. Isto aqui foi porque destruiu-se uma casa. Isto aqui é uma televisão... acabámos! Isto aqui eu tirei porque era dos frutos!

K: Olha J, da outra vez tu disseste-me que era feio atirar lixo para o chão...

J: Pois era...

K: E que assim a malta constipava-se e os animais morriam!

J: Pois era! Mas morriam mais do mar.

K: Fala um bocadinho sobre isso...

J: É feio atirar lixo para o chão...

J: Porque matam muitos animais e... e tratam mal do planeta! E depois, começa a abrir os buracos do espaço e depois começamos a ficar sem ar!

K: Também te lembras de me ter dito assim: “Se a mata estivesse limpinha que tu gostavas muito. Sem esgotos, sem bichinhos, tudo arrumadinho, tu disseste-me isso... Explica lá isso!

J: Porque assim, se estivesse tudo sujo... se estivesse tudo limpinho podia estar à vontade. Se estivesse tudo sujo poluía e... e depois, ah... estragava o planeta! E... também íamos ficar sem ar e... hmm... estávamos a tratar mal o planeta!

K: Está certo! Olha J., eu também não sei se tu te lembras de me teres dito que as árvores são divertidas porque pode-se escalar!

J: Sim...

K: Tu recordas-te disso? Divertiste-te?

J: E isto aqui era... tirei isto porque... tem bichos... e porque pica...

K: Já viste as fotografias todas?

J: Isto aqui estava lá lixo lá ao fundo... que estava a poluir a água!

J: Ele pediu-me para tirar uma foto...

K: O teu amigo?

J: O A porque ele ahm... uma menina lá, levou uma boneca e ele beijou-a! Sabes?

K: Não, não sabia!

J: Ele beijou-a!

K: Já não estou com vocês há um tempinho! J disseste tudo o que gostavas de dizer?

J: Isto aqui é que eu não sei...

K: Já não te lembras?

J: Ah... isto aqui foi porque nasceram umas flores e eu gostava muito...

K: Já está? Está tudo dito?

J: Está!

K: Tudo explicadinho? Algumas coisas já não te recordas não é? Olha, obrigada!

J: Está bem!

### **Entrevista 3 (L)**

K: Olá L!

L: Olá!

K: Olha tu lembras-te daquela vez que fomos à mata e tu tiraste fotografias?

L: Sim!

K: Lembras? Olha eu tenho aqui as fotografias para tu me falares um bocadinho delas. Pode ser?

L: Sim!

K: Fala lá...

L: Esta eu tirei numa árvore... esta de outra árvore... esta de uma folha... esta da relva... esta...

K: Tu lembras-te quando me disseste na outra conversa que tivemos que fotos uma vez a uma mata molhada? Queres falar um bocadinho sobre isso?

L: Sim...

K: Conta-me lá então...

L: Era uma mata... era outra mata mas não era esta. Era outra.

K: E estava molhada?

L: Estava! Era uma mata que tinha um tronco que nós sentámos a beber leite e a comer bolachas e depois andámos às pinhas e depois de andar às pinhas nós fomos embora. Encontrámos caracóis, pedras!

K: Mas tu lembras-te que disseste que a mata estava molhada?

L: Lembro.

K: Gostaste?

L: Gostei!

K: Foi por isso que falaste sobre isso?

L: Sim!

K: Olha e também me disseste que gostavas de passar um dia na mata!

L: Sim!

K: Então explica-me lá um bocadinho! Porque é que querias passar um dia na mata?

L: Porque não sabia o que era a mata.

K: E agora sabes?

L: Sim!

K: É o quê?

L: É um sítio que tem folhas, árvore, natureza!

K: Natureza... hum...

L: A natureza... também encontrei caracóis, também relva, folhas, abelhas, também encontrei urtigas, também encontrei uma árvore que eu trepei... foi... vi mais caracóis... também vi uma folha. Também vi folhas... eu vi, um... um... umas relvas grandes. Também vi uma árvore com frutas e também vi um morango selvagem! Também vi paus...

K: Viste muita coisa...

L: Também me senti em cima de uma árvore... também coisei umas folhas que estavam lá para fingir que estava a brincar. Encontrei também paus, ramos, folhas. Também encontrei um passarinho. Também encontrei erva, terra... Encontrei um cão e também... e depois comemos queques, bolachas, bebemos. Brincámos numa tenda. Também encontrei, também encontrei frutos no chão... maçãs minis...

K: Maçãs minis?

L: Também um limoeiro, uma laranjeira... um formigueiro... também encontrei (x3) uma urtiga...

K: Olha, diz-me uma coisa... Isto tudo que tu viste e que tu encontraste achas que é importante na natureza?

L: Sim!

K: Achas?

L: Acho!

K: Consegues explicar-me porquê?

L: Sim!

K: Achas? Então consegues explicar-me porque é tudo tão importante na natureza?

L: Porque a natureza é importante para sobreviver! As folhas têm oxigénio. É divertido brincar na mata. Também podemos fazer coisas na mata, levamos troncos que caíram... também podemos fazer letras com paus... também podemos fazer vídeos com os tablets que levámos... e também encontrei uma família...

K: Ohhh... pequenininho...

K: Já disseste tudo?

L: Sim!

K: Sim? Obrigada!

L: De nada!

#### **Entrevista 4 (M)**

K: Olá M!

M: Olá!

K: Tu ainda te lembras quando fomos à mata e tiraste umas fotografias?

M: Sim!

K: Então vamos falar um bocadinho dessas fotografias! Diz lá então!

M: Nós apanhámos na relva, encontrámos um caracol... fomos ver as árvores, o que é que elas tinham... fomos ver as plantas, ver se havia caracóis. Fomos ver se encontrávamos um caracol para filmar... fomos ver no outro lado das redes se havia mais coisas... Nós fomos ver as folhas ver de que árvore é que elas são e o que é que elas vão transformar. Fomos ver se as pessoas deitavam lixo para a natureza. Fomos ver se eles estavam a fazer mal à natureza, fomos ver se eles não partiam as árvores na natureza. Fomos ver as árvores do outro lado, se tinham alguma coisa diferente das

outras. Fomos ver aqui, o que é que as árvores iam, as folhas das árvores iam fazer. E íamos ver se árvores deste lado e do outro eram diferentes ou não, se davam o mesmo fruto ou não. Fomos ver se estes raminhos fininhos partiam. Encontrámos um caracol, flor, fomos ver se não partia porque aquilo estava muito apertado. Nós encontrámos na natureza lixo que as pessoas deitaram para a natureza e isso faz mal, as pessoas estão a tratar mal da nossa Terra e depois a nossa Terra fica doente e nós também ficamos. Encontrámos o caracol, encontrado ali, e ele tinha fome, estava desnorteado porque queria ir para o seu grupo. Estas folhas são as únicas diferentes das outras. O caracol estava a por os corninhos ao sol. Eles estavam a apertar o caracol, ele não conseguia respirar. Fomos ver se as árvores tinham alguma coisa por dentro. O caracol... isto é o quê?

K: Já não te recordas dessa fotografia?

M: Não...

K: Um cogumelo? Parece um cogumelo. Um cogumelo selvagem! Será?

M: Acho que é um cogumelo ou papel embrulhado num cogumelo!

K: Ahh.. Pois, pode ser!

M: Um gato estava na rua perdido sem ninguém. Vivia aqui um cão, que ele estava a comer, eles estravam a brincar com ele. Todos foram atrás do cão. O cão estava cheio de sede porque não tinha água aqui. O caracol já estava aflito, nós pusemos noutra lugar para ver se ele gostava. As flores são tão bonitas, cheirosas e fazem parte da natureza. Estão a deitar muito lixo para o chão, podem poluir a natureza e a nossa Terra. Na relva havia umas folhinhas com umas plantas que eram muito diferentes das outras que nasciam na árvore. Havia um poço que alguém podia pisar nele e podia-se afogar. Havia lixo no chão por todo o lado da natureza. Havia pedras, muitas pedras na natureza, mas podia-se machucar. E também havia outro caracol ali escondido. Estava tudo destruído, temos tudo destruído porque vai passando o tempo. Agora as pombinhas estavam ali paradas porque estavam cansadas e depois alguém falou. Elas fugiram e voaram! Elas já tinham voado. Aqui, a relva estava muito maior, ninguém vinha aqui, nós fomos os únicos que vinham aqui.

K: Já chegaste ao início não foi? Das fotografias.

K: Olha lá M, tu lembras-te de me dizer da outra vez que não se deve estragar a mata e as plantas porque elas tristes!

M: Sim...

K: Lembras-te de dizer isso? Queres explicar-me um bocadinho melhor?

M: Está bem. Porque se nós arrancarmos as plantas elas morrem. Sabes que o sol gira e as plantas precisam de estar lá seguradas e elas giram também para não morrerem. Quando o sol tapa-se elas tapam-se também. E se alguém arrancá-las e as árvores também a natureza fica sem vida. Já percebes-te?

K: Já, já... Obrigada! Também disseste da outra vez para não tirarmos os ramos das árvores.

M: Pois, porque assim as árvores ficam triste e também já não há árvores para brincar. Se quisermos brincar também já não temos!

K: Também te recordas de ter dito que levas os gatos e os cães a passear na mata?

M: Para eles andarem à vontade! E porque se tiverem um jardim também podem, por exemplo na minha casa eu tenho um jardim enorme e quando nós vamos passear eu prendo a Cuca com a coleira e vamos passear mas só à noite porque de dia está muito sol e eles quando nós chegamos eles ficam muito agitados. Por isso com sol não, só à noite é que eles não ficam.

K: Está bem. Matilde, outra coisa que tu também disseste na outra conversa que são os caracóis e as abelhas. Que são muito importantes para a natureza e para nós sobrevivermos.

M: Ah sim sim... é porque nós fazemos mal à natureza... eles... se nós fizermos mal à natureza eles morrem e nós também morremos.

K: Está bem... estou a perceber... Já explicas-te tudo?

M: Acho que não...

K: Não? Gostavas de me dizer mais coisas? Podes dizer!

M: Se nós arrancarmos as árvores elas ficam tristes e depois se não estiverem no sol nem tiverem água elas morrem. Se nós tratarmos mal muito a natureza o nosso planeta tem... fica, fica poluído e nós morremos também. Os animais morrem, já não podemos ir vê-los e nós morremos também... E há muitas pessoas que fazem isso. Já está!

K: Obrigada M!

## Entrevista 5 (Mi)

K: Olá!

M: Olá!

K: Lembras-te daquela vez que foram à mata?

M: Sim!

K: E que tiraram umas fotografias?

M: Sim!

K: Podes-me explicar um bocadinho outra vez porque é que tiraste essas fotografias?

M: Sim... Já não me lembro...

K: Não te lembras? A sério? Era sobre a natureza não era? Então? Podes ir vendo...

Pode ser que te lembres. São coisas giras que tu tiraste...

M: Ah, já me lembro!

K: Boa!! Então vá, conta-me... O que é que tu te lembras então?

M: Que nós fomos por aqui por trás...

K: Era um caminho não era?

M: Sim... Depois vimos um caracol, um pau, uma árvore, uma folha... uma árvore, outra árvore, árvore e folhas...

K: Porque é que tiraste a fotografia ao caracol? Ainda te lembras? Explica-me lá um bocadinho...

M: Porque ele é giro... faz parte da natureza!

K: Naquela outra conversa que tivemos tu disseste que a natureza não se pode matar...

Explica-me isso!

M: Porque os animais são bons mas quando veem uma pessoa assustam-se!

K: Certo! Os animais.... Alguma coisa importante que queiras dizer aí? Diz lá!

M: Nós aqui estas folhas não se podem tirar porque assim morrem. Não se podem cortar as árvores porque assim morrem... Não se podem tirar as folhas porque assim morrem. E estas também... e estas.... E este... e este... e este... e este..... Não se podem tirar folhas do carvalho...

K: Queres explicar-me mais alguma coisa?

M: Não se podem, não se podem cortar as árvores porque assim elas caem em cima de uma pessoa.... Não se podem atirar paus porque são armas... Não se pode ir para estrada sem olhar para o lado... Não se pode, pode haver areias movediças...

K: Explica-me lá um bocadinho isso...

M: O quê?

K: As areias movediças...

M: Porquê?

K: Explica-me o que é...

M: Porque podem entrar e não sabem o que é isso e porque podem pisar e enterrarem-se!

K: Já viste as fotografias todas... Já explicaste tudo?

M: Falta explicar aqui esta...

K: Então explica lá...

M: Não se pode arrancar a erva.... Espera... ai... Não se pode passar por aqui... porque assim pode cair um ramo em cima!

K: Já terminaste? Estás à procura de uma fotografia?

M: Tu não tiraste mais?

K: Não fui eu que tirei...

M: Foi quem?

K: Foram vocês..., terminaste de explicar? Tens alguma coisa que queiras dizer mais sobre a natureza?

M: Sim!

K: Então? Diz lá...

M: Não se pode arrancar estas folhas que estão aqui... assim vermelhas e castanhas... e acabou! Acabou...