



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Cultivar experiências, colher aprendizagens – o brincar na natureza e a formação da cidadania ambiental na Educação Pré-Escolar

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Carolina Pimentel Murteira

Cultivar experiências, colher aprendizagens – o brincar na natureza e a formação da cidadania
ambiental na Educação Pré-Escolar

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

setembro de 2025

Agradecimentos

“A gratidão é o único tesouro dos humildes.”

(Shakespeare, s/d, citado em Johnson, 2006, p.55)

Chegar ao fim desta etapa representa muito mais do que a conclusão de um trabalho académico. É, acima de tudo, o culminar de um percurso feito de desafios, aprendizagens e, sobretudo, do apoio de pessoas que caminharam comigo, direta ou indiretamente, ao longo deste processo.

Agradeço, antes de mais, à minha família, o meu mais profundo agradecimento. O vosso apoio incondicional, amor e compreensão acompanharam-me a cada passo desta jornada. Foram a base sólida que me sustentou quando as dificuldades surgiram e me deram forças para seguir em frente, nunca desistindo. O vosso carinho e presença foram, e continuam a ser, fundamentais em todas as conquistas que tenho alcançado.

Às minhas colegas de curso e amigas, o meu sincero agradecimento pela amizade, apoio e pelo companheirismo. A troca de ideias, o partilhar de experiências e as conversas ao final do dia foram momentos que me ajudaram a ultrapassar os desafios e a tornar esta jornada mais rica e leve.

Agradeço também à Educadora Cooperante do meu estágio, que foi, desde o primeiro dia, um exemplo de dedicação e profissionalismo. A sua orientação, sempre atenta e disponível, foi crucial para o meu crescimento, tanto profissional como pessoal. A sua generosidade em partilhar o seu conhecimento e experiências foi, sem dúvida, um dos pilares mais importantes do meu desenvolvimento.

A professora Isabel Borges, responsável pela orientação do estágio, merece o meu muito obrigado pela orientação e pela paciência em me ajudar a concretizar várias atividades, incluindo o desenvolvimento do Trabalho de Projeto.

Por fim, agradeço à professora Joana Chélinho, orientadora do Relatório Final, pelo apoio na elaboração deste documento.

A todos os que me acompanharam, ao longo de toda esta caminhada, o meu mais sincero agradecimento. Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e sou eternamente grata a cada um de vós por todo o apoio que me deram.

Resumo

Cultivar experiências, colher aprendizagens – o brincar na natureza e a formação da cidadania ambiental na Educação Pré-Escolar

O presente relatório final, remete para um estudo de carácter qualitativo, realizado a partir da concretização de um projeto de intervenção de consciencialização pedagógica, no âmbito da Prática Educativa do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A questão de partida *“O brincar na/com a natureza tem impacto na formação e no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar?”* centraliza-se na compreensão de como essa abordagem influencia o desenvolvimento das crianças e o seu processo de aprendizagem. Durante o estudo, foi realizado um projeto de intervenção, sendo que as crianças foram envolvidas em ambientes naturais e atividades lúdicas que promoviam o contato direto com a natureza. Foram realizadas observações cuidadosas, bem como recolhidas informações relevantes, a fim de analisar o impacto que o brincar em ambiente natural tem na formação integral das crianças. Nesse contexto, o grupo desenvolveu habilidades de observação, exploração, coordenação motora e criatividade. Além disso, a interação com a natureza estimulou habilidades socio emocionais e o bem-estar das crianças. O brincar na/com a natureza mostrou-se relevante para promover a consciência ambiental, a preservação do ambiente e a exploração lúdica em crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, projeto de intervenção de consciencialização pedagógica, educação e cidadania ambiental, brincar.

Abstract

Cultivating Experiences, Harvesting Learning – Play in Nature and the Formation of Environmental Citizenship in Early Childhood Education

This final report presents a qualitative study carried out through the implementation of a pedagogical awareness intervention project, within the scope of the Educational Practice component of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education. The guiding question — *“Does play in/with nature have an impact on the development and learning process of preschool children?”* — focuses on understanding how this approach influences children's development and their learning processes.

Throughout the study, an intervention project was implemented in which children engaged in natural environments and play-based activities that fostered direct contact with nature. Careful observations were conducted, and relevant data were collected in order to analyze the impact of play in natural environments on children's holistic development. In this context, the group developed skills in observation, exploration, motor coordination, and creativity. Furthermore, interaction with nature stimulated socio-emotional skills and enhanced children's well-being.

Play in/with nature proved to be highly relevant in fostering environmental awareness, promoting care for the environment, and encouraging playful exploration among children aged 3 to 5 years.

Keywords: Preschool Education, pedagogical awareness intervention project, environmental education and citizenship, play.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Introdução	15
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo	22
1.2. Educação e Cidadania ambiental	23
1.2.1. Educação e Cidadania Ambiental na Educação Pré-escolar	24
1.3. Aprender com a natureza	25
1.4. Brincar como experiência educativa na primeira infância	27
1.5. Contributo da Metodologia de Trabalho por Projeto para o desenvolvimento integral da criança	28
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	32
2.1. Questão de partida e objetivos	35
2.2. Aspetos metodológicos e éticos	35
2.2.1. Opções metodológicas	35
2.2.2. Contexto e participantes do estudo	37
2.2.3. Procedimentos éticos	37
2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
2.3. Caracterização da Instituição	38
2.4. Caracterização e organização do grupo	40
CAPÍTULO III: PROJETO DE INTERVENÇÃO	43
3.1. Projeto “O mundo na palma da minha mão”	45
3.1.1. Situação desencadeadora	45
3.1.2. Fases do Projeto	46
Fase I – Definição do problema	46
Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto	48
Fase III – Execução	50
Fase IV – Divulgação / Avaliação	60
3.2. Discussão de resultados	63
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
APÊNDICES	83

Lista de abreviaturas

DGE: Direção-Geral da Educação

EA: Educação Ambiental

EB1: Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE: Educação Pré-Escolar

Jl: Jardim de Infância

MEM: Movimento da Escola Moderna

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Lista de figuras

Figura 1 Esquema relativo às fases da Metodologia de trabalho por projeto (esquema elaborado pela autora).....	30
Figura 2 Registo das conceções das crianças	47
Figura 3 Desenhos das crianças sobre o que sabem relativamente aos seres vivos.....	48
Figura 4 Estratégias de pesquisa das crianças.....	49
Figura 5 Resposta das crianças à questão “Como podemos proteger?”	50
Figura 6 Gráfico de barras para atribuir o nome da equipa da mata	51
Figura 7 Primeiro desafio do “Agente Secreto”	52
Figura 8 Pistas encontradas na mata com questões relativas ao meio ambiente	53
Figura 9 Medalha de recompensa atribuída às crianças.....	53
Figura 10 Malas das descobertas	54
Figura 11 Sapo “Ninjinha” e a sua despedida.....	54
Figura 12 Segundo desafio do “Agente Secreto”	55
Figura 13 Pistas com questões relativas aos seres vivos.....	56
Figura 14 Saco de recompensa com feijões.....	57
Figura 15 Construção dos comedouros e bebedouros para os pássaros.....	58
Figura 16 Fotografias das idas à mata com a Panda.....	58
Figura 17 Teia construída ao longo do projeto.....	59
Figura 18 Registos das aprendizagens adquiridas durante o projeto.....	61
Figura 19 Divulgação do projeto através de desenhos na bata.....	62

Figura 20 *Momento de partilha final e de avaliação do Projeto*.....63

INTRODUÇÃO

Introdução

A educação na infância assume, cada vez mais, um papel fundamental na construção das bases do desenvolvimento humano, sendo amplamente reconhecido o valor do brincar como a linguagem natural da criança, através da qual interpreta o mundo, se expressa, se relaciona e aprende. O brincar livre e espontâneo, longe de ser um mero passatempo, constitui-se como uma poderosa ferramenta educativa, que promove aprendizagens significativas, fomenta a criatividade, estimula a autonomia e contribui para o bem-estar emocional e social da criança.

Simultaneamente, cresce o reconhecimento da importância da natureza como espaço educativo, capaz de oferecer experiências autênticas, diversificadas e sensoriais. A interação regular com ambientes naturais – seja em jardins, matas, pátios ou espaços verdes – favorece não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também a construção de uma consciência ecológica desde tenra idade, promovendo atitudes de respeito e responsabilidade perante o meio ambiente.

Neste quadro, torna-se essencial refletir sobre contextos educativos que valorizem a articulação entre o brincar e a natureza, promovendo uma abordagem holística da aprendizagem na infância. A presença da natureza no quotidiano da criança permite-lhe explorar com liberdade, enfrentar desafios, fazer descobertas e desenvolver competências transversais em situações reais e significativas. Este tipo de vivências potencia não só o conhecimento do mundo que a rodeia, mas também o desenvolvimento de capacidades fundamentais para o seu crescimento integral.

É neste contexto que se enquadra o presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assente numa abordagem qualitativa, o estudo procura dar resposta à seguinte questão de partida: “O brincar na/com a natureza tem impacto na formação e no processo de aprendizagem das crianças de pré-escolar?”, sendo orientado por um objetivo geral: “Desenvolver, implementar e avaliar momentos de aprendizagem, interligando o brincar e a natureza, através de um projeto de intervenção”.

A pertinência deste relatório prende-se com os benefícios evidenciados na literatura nacional e internacional relativamente ao brincar e ao contacto com a natureza, e com a necessidade de repensar práticas educativas nos contextos de educação de infância,

promovendo, de forma estruturada, experiências de aprendizagem significativas em ambientes naturais.

Este documento organiza-se em quatro capítulos: o primeiro apresenta o *Enquadramento Teórico*, abordando os principais conceitos que sustentam a investigação.

O segundo capítulo refere-se ao *Enquadramento Metodológico*, contextualizando a instituição, o grupo de crianças e os procedimentos metodológicos adotados.

O terceiro capítulo, intitulado *Projeto de Intervenção*, refere-se à intervenção educativa desenvolvida com base no Trabalho de Projeto, intitulada “O Mundo na Palma da Minha Mão”. Neste capítulo é apresentada a situação desencadeadora que deu origem ao projeto, são descritas as diferentes fases da sua concretização e são expostos os dados recolhidos, acompanhados da respetiva análise e discussão dos resultados.

Por fim, o quarto capítulo corresponde às *Considerações Finais*, onde se refletem os principais resultados e as implicações pedagógicas da intervenção.

“As crianças aprendem a brincar. Mais do que isso, aprendem a aprender a brincar.”

– Jean Piaget

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Contextualização e Pertinência do Estudo

A educação pré-escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, fornecendo uma base sólida para o seu crescimento cognitivo, social, emocional e físico. Nesse sentido, é fundamental explorar abordagens pedagógicas inovadoras que promovam experiências de aprendizagem enriquecedoras e significativas.

O presente estudo aborda a questão do brincar na/com a natureza na formação e processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Essa abordagem é relevante porque reconhece a importância do ambiente natural como um espaço de aprendizagem significativo, onde as crianças podem explorar, descobrir e interagir de forma autêntica com o mundo ao seu redor.

Ao expor as crianças a ambientes naturais e atividades lúdicas, o estudo procura compreender como essa abordagem influencia o seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. Através de observações cuidadosas e recolha de informações relevantes, analisam-se os impactos do brincar na formação das crianças, examinando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

A importância deste estudo reside no facto de, ao integrar a natureza no contexto educativo, proporcionarmos às crianças experiências sensoriais enriquecedoras, estimularmos a sua curiosidade e promovermos o sentido de conexão com o mundo natural. Além disso, a interação com a natureza contribui para o desenvolvimento de competências socio emocionais, como a empatia, resiliência e sustentabilidade.

Compreender os benefícios e impactos do brincar na/com a natureza na formação das crianças pré-escolares é fundamental para orientar práticas educativas mais adequadas e eficazes. Os resultados deste estudo evidenciam a importância de abordagens pedagógicas que valorizem a relação das crianças com o ambiente natural, contribuindo para a sua formação integral e desenvolvimento sustentável.

1.2. Educação e Cidadania ambiental

Nos dias de hoje, enfrentamos uma multiplicidade de desafios ambientais à escala global, resultantes em grande parte das ações humanas e da exploração insustentável dos recursos naturais. Neste contexto, a integração da Educação Ambiental (EA) nos processos educativos desde os primeiros anos de vida revela-se essencial, uma vez que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa face às questões ecológicas.

A emergência da EA como componente fundamental da formação de cidadãos conscientes e participativos consolidou-se com a realização da Conferência de Belgrado, em 1975, promovida pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Ambiente (PNUA). Desta conferência resultou a Carta de Belgrado, que definiu os princípios e objetivos da Educação Ambiental a nível global, promovendo a formação de uma cidadania ambientalmente responsável (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017).

Segundo Schmidt, Guerra e Ferreira (2010), a Educação Ambiental deve ser encarada como um processo contínuo de aprendizagem, ao longo de toda a vida, que visa capacitar os indivíduos para compreenderem os problemas ambientais e agirem de forma consciente e responsável (p. 56). Esta perspetiva reforça a ideia de que o conhecimento, por si só, não é suficiente – é necessário desenvolver atitudes e competências que se traduzam em práticas sustentáveis.

De acordo com Forti (1994), a EA pode manifestar-se em dois grandes domínios: o formal e o não-formal. O primeiro diz respeito às práticas educativas integradas nos sistemas de ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior. Já a EA não-formal dirige-se à população em geral, independentemente da idade, através de campanhas, projetos comunitários e outras iniciativas que incentivem a participação cívica e ecológica.

É, portanto, fundamental que a EA seja transversal a todas as áreas curriculares e se constitua como parte integrante da missão educativa das escolas.

A Cidadania Ambiental, centra-se na prática e na participação ativa dos indivíduos na resolução de problemas ambientais. Implica o desenvolvimento de atitudes responsáveis, tais como o respeito pelos seres vivos, o cuidado com os recursos naturais e a promoção de ações sustentáveis, assim como a capacidade de tomar decisões informadas e agir de forma ética em relação ao ambiente. Ao integrar a EA e a Cidadania Ambiental no currículo, é possível não apenas transmitir conhecimentos, mas também fomentar comportamentos conscientes e uma postura ativa de cuidado e preservação do planeta.

A EA não deve basear-se apenas na transmissão de conhecimentos científicos, deve promover, de forma holística, o desenvolvimento de competências sociais, éticas e ambientais.

Em suma, a Educação e Cidadania Ambiental são conceitos diferentes, mas complementares. Enquanto a EA se concentra na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências relacionadas com o ambiente, a Cidadania Ambiental privilegia a participação ativa e a prática responsável face aos desafios ecológicos. A conjugação destas abordagens contribui para a formação de cidadãos conscientes, competentes e comprometidos com a sustentabilidade, consolidando aprendizagens significativas desde os primeiros anos de vida.

1.2.1. Educação e Cidadania Ambiental na Educação Pré-escolar

A Educação Pré-Escolar (EPE), enquanto primeira etapa da educação formal, constitui-se como uma base essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não só competências cognitivas e sociais, mas também atitudes e valores indispensáveis à cidadania. Esta fase educativa, orientada pela cooperação com a família, visa criar ambientes de aprendizagem significativos, adaptados às necessidades e interesses infantis (Lei n.º 5/97, 1997).

A inclusão da Educação e Cidadania Ambiental no quotidiano da EPE revela-se cada vez mais premente, considerando a urgência ecológica global e a necessidade de formar indivíduos conscientes, responsáveis e sensíveis às questões ambientais. A EA na infância não deve ser entendida como mera transmissão de conteúdos sobre o meio ambiente, mas como uma prática educativa vivencial, transversal e contínua, que estimula a construção de vínculos afetivos com a natureza desde os primeiros anos de vida.

Neste sentido, diversos autores têm sublinhado a importância de promover experiências diretas, observação e contacto com a natureza como base para o desenvolvimento de uma consciência ecológica e de valores de respeito e responsabilidade ambiental. Estas práticas, quando planeadas intencionalmente pelos/as educadores/as, potenciam aprendizagens que integram as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da criança, promovendo empatia, respeito e cooperação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estruturam-se em três áreas de conteúdo — Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo — que se interligam de forma transversal. A EA, ao ser incorporada no trabalho

pedagógico, pode integrar-se de forma natural e significativa nestas áreas, sobretudo na Formação Pessoal e Social e no Conhecimento do Mundo, promovendo atitudes de responsabilidade, autonomia e solidariedade, bem como a compreensão das relações entre o ser humano e o ambiente (Silva et al., 2016).

A investigação de Simões (2017) demonstra, através de um estudo de caso em contexto pré-escolar, que projetos pedagógicos que integram a Educação Ambiental favorecem o envolvimento ativo das crianças e contribuem para o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, a tomada de decisão e o pensamento crítico. A autora destaca, ainda, a importância da intencionalidade educativa e da formação contínua dos profissionais para que a EA seja efetivamente integrada na prática pedagógica.

O brincar livre em espaços exteriores constitui uma oportunidade privilegiada para a promoção da Educação Ambiental, permitindo às crianças explorar, descobrir e construir aprendizagens significativas num ambiente de liberdade e de relação direta com os elementos naturais. Este contacto favorece o bem-estar emocional e o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao mundo natural, elementos fundamentais para a formação de uma consciência ecológica desde a infância.

Em suma, a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar constitui uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com a sustentabilidade. Para que tal seja possível, é essencial que os/as educadores/as reconheçam a importância do seu papel enquanto mediadores/as da relação entre a criança e o ambiente, promovendo experiências pedagógicas significativas, contextualizadas e transformadoras.

1.3. Aprender com a natureza

A natureza constitui um contexto privilegiado de aprendizagem, oferecendo um ambiente diversificado e estimulante que promove a exploração, a curiosidade e a construção de conhecimentos significativos. No âmbito da educação pré-escolar, a interação com o meio natural permite o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, essenciais para o crescimento integral da criança e para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis (Vasconcelos, 2011).

O contacto direto com a natureza possibilita às crianças aprender valores fundamentais como a responsabilidade ecológica, o respeito pelo meio ambiente e pelos seres vivos, o cuidado

com os recursos naturais e a valorização da biodiversidade. Atividades práticas, como a observação de plantas e animais, o cultivo de hortas, a recolha e separação de resíduos ou a exploração de diferentes materiais naturais, promovem uma aprendizagem experiencial e contextualizada, permitindo às crianças compreenderem a interdependência entre os seres vivos e o ambiente que os rodeia.

O papel do educador/a é determinante neste processo, assumindo a função de mediador/a e facilitador/a de experiências que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes. A integração da natureza no currículo e a valorização do brincar permitem que as crianças sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, articulando as suas iniciativas com as propostas do educador/a, num modelo de planeamento emergente que responde aos interesses e necessidades do grupo (Amado, 2008; Vasconcelos, 2011).

Em Portugal, a abordagem da Educação Ambiental em Contexto Escolar, orientada por projetos, tem sido amplamente utilizada. Diversos jardins de infância e escolas do 1.º ciclo promovem atividades regulares em contacto com a natureza, como hortas escolares, observação da fauna e flora, e experiências de cuidado com o ambiente. Estas práticas pedagógicas permitem às crianças explorar o mundo natural de forma autónoma e participativa, favorecendo a construção de conhecimentos significativos, atitudes de cuidado e respeito pelos seres vivos, e a consciência ecológica desde os primeiros anos (DGE, 2012)

Em suma, aprender com a natureza constitui uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência direta, a participação ativa e o trabalho emergente, permitindo às crianças desenvolver competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, enquanto adquirem consciência ecológica, responsabilidade ambiental e respeito pelos seres vivos. Esta metodologia revela-se especialmente eficaz quando integrada em projetos educativos estruturados, em que o educador/a atua como mediador/a e as crianças assumem um papel ativo na construção do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

1.4. Brincar como experiência educativa na primeira infância

O brincar constitui uma dimensão essencial no desenvolvimento humano, assumindo um papel central no contexto da educação de infância. Muito para além de uma atividade lúdica, o brincar é, nas palavras de Vygotsky (1991), um espaço privilegiado para a emergência da função simbólica, da imaginação e da linguagem, permitindo à criança reconstruir e transformar a realidade. Desta forma, o brincar torna-se um instrumento de mediação entre a criança e o mundo, possibilitando a construção ativa do conhecimento.

Tizuko Kishimoto (2007), referência incontornável nesta temática, defende que o brincar não deve ser compreendido apenas como um momento de pausa ou descontração dentro da rotina educativa, mas como uma prática pedagógica intencional e estruturada, capaz de promover aprendizagens significativas. Neste sentido, o brincar adquire estatuto de recurso pedagógico, ao permitir que a criança explore o meio que a rodeia, resolva problemas, experimente papéis sociais e desenvolva competências cognitivas, emocionais e sociais.

Quando orientado por um/a educador/a atento/a, o brincar converte-se numa estratégia de ensino-aprendizagem, promovendo a articulação entre os conteúdos curriculares e os interesses e necessidades do grupo, favorecendo a autonomia, a criatividade, a cooperação e a capacidade de expressão das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) reconhece o brincar como um direito e uma linguagem própria da infância. É através da brincadeira que a criança investiga, questiona, formula hipóteses, comunica e aprende. Assim, o brincar não é apenas um fim em si mesmo, mas um meio através do qual se promovem aprendizagens integradas e contextualizadas, respeitando o ritmo e a identidade de cada criança.

O jogo simbólico e a brincadeira livre potenciam o desenvolvimento de competências complexas, como a resolução de conflitos, a tomada de decisões e a empatia. Estes elementos são fulcrais para uma formação integral da criança enquanto sujeito ativo do seu processo educativo.

Assim, o brincar deve ser assumido como uma ferramenta educativa estruturante e transversal, capaz de mobilizar saberes e competências, num processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento. Cabe ao/a educador/a criar ambientes ricos, estimulantes e desafiadores, onde o brincar possa emergir de forma espontânea, mas intencionalmente potenciado como veículo de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania.

1.5. Contributo da Metodologia de Trabalho por Projeto para o desenvolvimento integral da criança

Breve contextualização histórica

O Método de Trabalho por Projeto desenvolveu-se originalmente nos Estados Unidos da América, no início do século XX, sendo sistematizado por William Kilpatrick em 1918. Esta abordagem pedagógica surge no âmbito do Movimento da Educação Progressiva, que defendia uma aprendizagem centrada nos interesses das crianças, promovendo a sua participação ativa e o contacto direto com situações significativas do quotidiano (Dewey, 1938; Kilpatrick, 1918).

Na Europa, princípios semelhantes foram incorporados pelo Movimento da Escola Moderna, valorizando a autonomia e a iniciativa das crianças nas atividades escolares.

Em Portugal, a primeira tentativa de implementação do método remonta a 1943, com a ação pioneira da pedagoga Irene Lisboa, que procurou adaptar os conceitos da educação progressiva ao contexto nacional. No entanto, a sua difusão efetiva só ocorreu após 1974, após a Revolução de Abril, quando se iniciaram programas de formação de educadores e professores com o objetivo de renovar e democratizar as práticas pedagógicas no ensino público. Desde então, o método tem sido progressivamente adotado, especialmente em Jardins de Infância, consolidando-se como uma prática pedagógica de referência.

O desenvolvimento do método em Portugal manteve-se alinhado com os princípios do Movimento da Escola Moderna, reforçando a educação ativa, participativa e centrada na criança. A experiência acumulada por educadores ao longo do tempo contribuiu para o aperfeiçoamento da abordagem, adaptando-a às necessidades e interesses das crianças, promovendo competências sociais, cognitivas e ambientais desde os primeiros anos de escolaridade (Vasconcelos et al., 2011).

Metodologia de Trabalho por Projeto

A metodologia de trabalho de projeto desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (Vasconcelos, et al., 2011). Esta distingue-se por ser uma pedagogia que fomenta uma dinâmica centrada na criatividade e numa perspetiva de construção do conhecimento feita pela própria criança. O/A educador/a de

infância tem um papel fulcral na aprendizagem e na obtenção de conhecimento das crianças, devendo proporcionar às mesmas aprendizagens significativas bem como ser um suporte para que estas atinjam os seus objetivos, tendo sempre em consideração as necessidades e os interesses de cada criança. Sendo imprescindível existir intencionalidade no processo educativo, é necessário que a intervenção do/a educador/a siga seis etapas, intimamente ligadas, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. É importante que o/a educador/a tenha “[...] a capacidade de observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...]” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997, p.3). É fundamental que o/a educador/a esteja atento/a aos interesses manifestados pelas crianças, bem como à sua evolução, de modo a adequar e a ajustar a sua intervenção de acordo com as motivações, progressões e/ou dificuldades apresentadas. A observação constitui-se como o alicerce do planeamento e da avaliação, apoiando e sustentando a intencionalidade do processo educativo: “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, 1997, p.3). Planear, abrange uma fase fundamental da intervenção do/a educador/a que, segundo os contextos, experiências e vivências de cada criança, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem aliciantes, significativas e diferenciadas. O papel do/a educador/a é criar situações de aprendizagem, alargando os interesses das crianças para que a curiosidade e o desejo de aprender, deem lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade.

Após o momento de aprendizagem é realizada uma avaliação. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Posteriormente, segue-se a fase de comunicar em que o/a educador/a analisa a situação de aprendizagem criada e reflete relativamente ao processo evolutivo das crianças, partilhando com outros profissionais de educação. De acordo com o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, “[...] na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens significativas.” (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 1º)

A metodologia de trabalho por projeto coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem, permitindo-lhes explorar, questionar e construir conhecimento de forma

significativa. Esta abordagem favorece a participação ativa das crianças, promovendo que tomem decisões conscientes sobre o seu percurso de aprendizagem e contribuam para a definição das etapas do projeto. Segundo a Direção-Geral da Educação (DGE, 2012), o educador deve organizar o ambiente educativo de modo a facilitar a exploração e a descoberta, integrando recursos que incentivem a curiosidade e a iniciativa das crianças, incluindo o contacto direto com a natureza (Vasconcelos et al., 2012).

O trabalho emergente é uma característica central desta metodologia, permitindo que os projetos se desenvolvam a partir dos interesses e das questões colocadas pelas crianças. Ao valorizarem as ideias e sugestões das crianças, os educadores favorecem a construção de conhecimento mais significativo e contextualizado. Esta flexibilidade é particularmente importante no contexto do pré-escolar, em que as crianças aprendem a relacionar experiências concretas com conceitos mais abstratos, como a preservação ambiental.

A metodologia de trabalho por projeto encontra-se distribuída em quatro fases, a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação.

Figura 1
Esquema relativo às fases da Metodologia de trabalho por projeto (esquema elaborado pela autora)



Fases de um Projeto

De acordo com Vasconcelos et al. (2011), o Trabalho de Projeto desenvolve-se ao longo de quatro fases fundamentais: a formulação do problema, a planificação e desenvolvimento, a execução e, por fim, a divulgação e avaliação.

A **primeira fase**, relativa à definição e formulação do problema, corresponde ao momento inicial do projeto, no qual se identificam as questões ou temas que as crianças desejam investigar. Esta etapa é marcada pela expressão dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as e pela explicitação das suas curiosidades e interesses relativamente ao tema em estudo. Para tal, promovem-se conversas em grande grupo, nas quais as crianças são incentivadas a partilhar o que sabem e o que gostariam de saber, podendo ainda representar graficamente essas ideias, através de desenhos, esquemas ou palavras-chave, com o apoio do/a educador/a.

Na **segunda fase**, referente à planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças, orientadas pelo adulto, organizam o percurso a seguir: o que desejam realizar, de que forma e com que objetivos. São definidas as tarefas, distribuídas responsabilidades individuais ou coletivas e elaborada uma teia ou esquema inicial que guiará a concretização do projeto. Importa sublinhar que este planeamento deve ser flexível, permitindo a reformulação à medida que o projeto avança e surgem novas perguntas ou interesses, adaptando-se continuamente às descobertas e à evolução do grupo.

A **terceira fase** corresponde à execução propriamente dita do projeto. Neste momento, as crianças realizam pesquisas relacionadas com as questões previamente definidas, recolhem e organizam informação, com o apoio do/a educador/a, utilizando diversos recursos como gráficos, desenhos, registos escritos e construções. A organização da sala deve ser dinâmica e flexível, de forma a expor e tornar visível o processo e os produtos desenvolvidos, permitindo a sua contínua consulta e reformulação.

Por fim, a **quarta fase**, divulgação e avaliação, tem como finalidade apresentar o percurso realizado e os conhecimentos adquiridos. Esta comunicação pode ser dirigida ao grupo do Jardim de Infância, a outras turmas, à comunidade educativa ou à comunidade envolvente. Simultaneamente, realiza-se uma avaliação do projeto, que abrange não só as aprendizagens e o envolvimento das crianças, mas também a reflexão do/a educador/a sobre o seu papel no processo e os ajustamentos necessários para futuras intervenções (Vasconcelos et al., 2011).

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. Questão de partida e objetivos

A questão de partida e os objetivos direcionam o foco da investigação e estabelecem os propósitos a serem alcançados. Sendo a questão de partida o alicerce para a investigação, esta surgiu a partir da minha observação no contexto de estágio. As crianças planificavam o seu quotidiano, utilizando tabelas e símbolos que indicassem os seus interesses e, deste modo, foi possível constatar que grande parte escolhia a opção “brincar no exterior”. Para além da preferência das crianças manifestada através das planificações, também consegui verificar na visita semanal que faziam a uma mata perto da Instituição. O gosto pela ida à mata e pelas brincadeiras que realizavam na mesma tornou-se claro e inquestionável. Assim, originou-se a questão de partida: "O brincar na/com a natureza tem impacto na formação e no processo de aprendizagem das crianças de pré-escolar?" Esta questão procura explorar a relação entre o brincar, a natureza e o desenvolvimento das crianças, colocando em destaque o possível impacto dessa abordagem na formação e no processo de aprendizagem.

Para a concretização do projeto formulou-se um objetivo geral “Desenvolver, implementar e avaliar momentos de aprendizagem, interligando o brincar e a natureza, através do projeto de intervenção” e ainda objetivos específicos “Proporcionar atividades lúdicas no meio natural” e “Promover competências de autonomia, de respeito e de consciencialização ambiental”.

2.2. Aspetos metodológicos e éticos

2.2.1. Opções metodológicas

Um estudo de natureza qualitativa consiste em perceber como é que os indivíduos ou grupos encaram um problema social ou individual (Creswell, 2014).

Segundo Amado (2014), um estudo de natureza qualitativa fomenta a descoberta, valoriza o contexto em que o estudo é desenvolvido, tendo em conta que este pode influenciar o estudo; pretende retratar a realidade como ela é; possui uma grande variedade de materiais e técnicas. Este estudo, pretende distanciar-se de abordagens tradicionais, possibilitando que alguém, ao lê-lo, tenha a capacidade de retirar conclusões de acordo com as suas experiências e, por fim, procura expor diferentes pontos de vista sobre o tema.

A investigação desenvolvida assume uma orientação qualitativa, por se considerar a mais adequada para compreender fenómenos educativos em profundidade, valorizando os significados que os participantes atribuem às suas vivências.

No âmbito da recolha de dados, privilegiou-se a observação em contexto educativo, entendida como uma estratégia fundamental para conhecer o grupo e interpretar as dinâmicas que emergem no quotidiano. A observação sistemática e participante permitiu acompanhar as crianças nas suas atividades e registar comportamentos, atitudes e interações de forma próxima e contextualizada, sem interferir no desenrolar natural das experiências (Amado, 2014).

Complementarmente, recorreu-se ao diálogo como técnica de recolha, oferecendo às crianças a possibilidade de expressarem livremente as suas ideias, dúvidas e interesses. Esta escuta ativa e atenta constituiu não só uma fonte de informação relevante, mas também um meio de valorizar a participação das crianças, em consonância com a perspetiva de um currículo aberto e emergente (Vasconcelos, 2011).

Neste contexto, recorreu-se ao estudo de caso, que possibilita analisar realidades concretas em ambientes naturais, aproximando o investigador das experiências quotidianas das crianças e permitindo a recolha de dados significativos diretamente no terreno (Bogdan & Biklen, 1994; Amado, 2014). A opção por esta metodologia justifica-se também pelo facto de possibilitar a análise de diferentes dimensões de um mesmo contexto, através da triangulação de fontes de informação (Yin, 2001).

De acordo com Amado (2014), o estudo de caso constitui uma abordagem metodológica que privilegia a análise intensiva e aprofundada de uma realidade delimitada, permitindo compreender a sua complexidade e captar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. O seu objetivo não é a generalização estatística, mas sim a construção de conhecimento situado, capaz de evidenciar a singularidade do fenómeno em estudo.

Neste sentido, a escolha do estudo de caso mostrou-se adequada, uma vez que possibilitou acompanhar de perto as interações do grupo em contexto natural, observar como as crianças se relacionavam entre si e com o meio envolvente, e interpretar os sentidos que atribuíam às suas descobertas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), esta estratégia de investigação valoriza o processo vivido e não apenas os resultados, permitindo aceder a dados ricos e densos sobre a realidade educativa em análise.

Assim, a realização do estudo de caso não só possibilitou compreender como o brincar em contacto com a natureza potencia aprendizagens e atitudes ligadas à cidadania ambiental,

mas também constituiu uma oportunidade de reflexão crítica e desenvolvimento profissional para a investigadora, que pôde articular teoria e prática de forma fundamentada e consciente.

2.2.2. Contexto e participantes do estudo

O presente relatório assenta num estudo de natureza qualitativa, concretizado com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, em jardim de infância, no decorrer do estágio de Prática Educativa em Educação Pré-Escolar. As crianças participavam regularmente em atividades numa mata próxima da instituição, espaço que despertava nelas grande interesse e curiosidade, sobretudo no que respeita à exploração do meio natural e à preservação ambiental. Este contexto revelou-se particularmente propício à implementação do projeto, proporcionando experiências ricas de contacto direto com a natureza e promovendo aprendizagens significativas.

2.2.3. Procedimentos éticos

Antes de iniciar o estudo, solicitou-se formalmente a autorização dos encarregados de educação para a recolha e utilização de dados, incluindo a captação de fotografias, vídeos e registos áudio durante a realização das atividades relacionadas com as temáticas em análise.

Todos os encarregados de educação concederam o seu consentimento, permitindo a participação das crianças nas atividades do projeto. Para além disso, as crianças foram previamente informadas e esclarecidas quanto ao seu envolvimento no projeto, sendo respeitadas as suas escolhas e a liberdade de participação, de modo a garantir o seu bem-estar e a valorização da sua voz no processo educativo.

A confidencialidade e a proteção dos dados recolhidos foram asseguradas, garantindo que todas as informações seriam tratadas de forma anónima. Nenhum dado pessoal das crianças foi identificado ou divulgado, preservando a sua privacidade ao longo de todas as fases do estudo.

2.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No contexto da investigação em educação de infância, a observação constitui-se como uma técnica central e insubstituível, uma vez que permite ao/à educador/a-investigador/a aceder às práticas quotidianas, às interações e às aprendizagens que emergem em situação real. Tal como refere Amado (2017), observar é mais do que registar acontecimentos; implica interpretar e compreender significados, tornando-se uma estratégia privilegiada para conhecer o grupo e sustentar a intencionalidade pedagógica.

Associada à observação, a utilização de registos escritos — como notas de campo, narrativas ou grelhas — assume particular relevância, pois possibilita uma memória detalhada e sistematizada das situações observadas. Estes registos permitem ao/à educador/a visitar episódios, identificar padrões de comportamento e refletir sobre as práticas, favorecendo um planeamento pedagógico fundamentado e ajustado às características do grupo (Bogdan & Biklen, 1994).

O diálogo surge igualmente como uma estratégia metodológica indispensável. Escutar atentamente as crianças, acolher as suas opiniões e dar espaço às suas perguntas permite compreender os significados que atribuem às experiências vividas. Esta prática, para além de constituir um instrumento de recolha de dados, reforça a valorização da criança como sujeito ativo, participativo e competente no processo educativo (Vasconcelos, 2011).

Complementarmente, foram utilizados registos fotográficos e videográficos, que assumiram um papel estratégico no processo educativo, ao documentar momentos significativos das aprendizagens e sustentar a análise e interpretação dos dados. Estes registos contribuíram, simultaneamente, para a partilha das experiências com a comunidade educativa, reforçando a comunicação entre o jardim de infância e as famílias.

2.3. Caracterização da Instituição

O Jardim de Infância onde decorreu o estágio está inserido num agrupamento de escolas de natureza pública, abrangido pelo programa TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este programa visa promover uma educação mais equitativa e inclusiva, dando resposta às desigualdades sociais e culturais e valorizando a diversidade, com especial foco no respeito pelos direitos e na promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças.

O espaço educativo era composto por duas áreas fundamentais: um espaço interior e um espaço exterior. O espaço interior integrava duas salas de atividades com cerca de 30 m² cada, acolhendo 25 crianças por sala. Para além destas, existia um hall de entrada, onde se encontravam os cabides individuais das crianças, uma casa de banho adaptada à faixa etária infantil, uma casa de banho para adultos, um gabinete que funcionava como espaço de atendimento e isolamento (segundo o Plano de Contingência), uma despensa/arrecadação e um salão polivalente, onde se realizavam as refeições e as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). A instituição dispunha de ligação à internet e sistema de climatização por ar condicionado, assegurando um ambiente confortável ao longo do ano letivo.

O espaço exterior, de grandes dimensões, encontrava-se ligado à Escola Básica do 1.º Ciclo e dispunha de diversos equipamentos lúdico-pedagógicos: escorrega, espaldares, corda de equilíbrio, estrutura em forma de lagarta, baloiços, mesas, cadeiras, coluna sonora e brinquedos. Neste espaço, existia ainda uma biblioteca escolar, partilhada pelos dois níveis de ensino (educação pré-escolar e 1.º ciclo), integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, promovendo a literacia desde a infância. A área envolvente ao Jardim de Infância era predominantemente natural e social, proporcionando inúmeras oportunidades de exploração e aprendizagem em contexto real.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição acolhia 50 crianças, distribuídas pelas duas salas. Cada grupo era orientado por uma educadora titular (S1 e S2), contando ainda com o apoio de uma educadora suplente que colaborava duas vezes por semana com cada sala. Estava também presente uma docente do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), assistentes operacionais da autarquia e uma funcionária da empresa ICA, responsável pelo apoio durante o período de refeições. A dinâmica institucional era enriquecida pela colaboração com uma professora bibliotecária, uma docente de robótica, a comissão de pais e encarregados de educação, bem como por projetos internacionais como o Erasmus+ e eTwinning, além de uma articulação ativa com a comunidade local.

A sala onde decorriam as atividades de estágio apresentava dimensões reduzidas, considerando o número de crianças acolhidas. Estava organizada em áreas distintas, tais como: jogo simbólico, expressão plástica e jogos didáticos. Esta organização favorecia uma abordagem holística da aprendizagem, permitindo que os diferentes domínios se interligassem e completassem. As crianças eram encorajadas a realizar escolhas autónomas, tendo também espaço para o brincar livre, uma componente essencial do seu desenvolvimento.

Importa salientar que o espaço não era acessível a crianças com necessidades motoras específicas, uma vez que ambas as entradas da sala implicavam a subida de escadas. Ainda que não existissem crianças com essas necessidades na instituição, esta limitação comprometeria uma eventual inclusão no quotidiano.

O espaço exterior, por sua vez, proporcionava maiores possibilidades de movimento e desafio físico, promovendo o desenvolvimento da motricidade global de forma segura e dinâmica. A utilização de materiais reutilizáveis (como cartão, plástico ou madeira) e elementos naturais (tais como paus, folhas e pedras) era uma prática pedagógica recorrente, contribuindo para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e ecológico das crianças. Estas práticas não só favoreciam a criatividade e a exploração, como também fomentavam uma consciência ambiental responsável.

A organização da sala era flexível, adaptando-se aos projetos e dinâmicas que iam surgindo ao longo do ano, privilegiando sempre o brincar como forma de aprender. A gestão do grupo, discutida coletivamente com as crianças, promovia a autonomia, a cooperação e a tomada de decisão, proporcionando experiências enriquecedoras e desafiantes. O acesso livre ao espaço e aos recursos disponíveis incentivava escolhas inesperadas e criativas, contribuindo para a construção de saberes significativos. Assim, as diferentes áreas da sala ofereciam às crianças vivências diversificadas e integradas, favorecendo o seu desenvolvimento global.

A proposta educativa do Jardim de Infância tinha como foco principal as crianças, visando torná-las sujeitos ativos no processo de aprendizagem, no desenvolvimento de competências e na integração de conhecimentos.

2.4. Caracterização e organização do grupo

A organização do grupo constitui um fator determinante para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de Jardim de Infância. De acordo com Katz et al. (1998), a constituição do grupo e as suas dinâmicas internas influenciam significativamente a qualidade das experiências educativas. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) alertam para a relevância de diversos elementos que afetam o funcionamento do grupo, entre os quais se destaca a sua composição etária e o nível de desenvolvimento das crianças.

No decorrer da minha prática educativa, a sala de Jardim de Infância em que estive inserida era composta por 25 crianças, embora uma delas não frequentasse regularmente o espaço educativo por motivos de saúde, associados à pandemia da Covid-19. O grupo era heterogéneo, integrando crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, o que possibilitou valiosas oportunidades de partilha, entajuda e aprendizagens diferenciadas, potenciadas pelas trocas entre pares de diferentes faixas etárias.

No seu conjunto, as crianças revelavam-se muito participativas e evidenciavam um desenvolvimento integral consistente., demonstrando curiosidade, autonomia, iniciativa e vontade de aprender. As manifestações de interesse eram espontâneas e surgiam frequentemente em contextos de exploração ativa, o que confirma a importância de se proporcionar experiências diversificadas e ajustadas às necessidades individuais.

Considerando a perspetiva de desenvolvimento integrado e holístico da criança, foram proporcionados momentos educativos que envolveram múltiplas áreas de aprendizagem, promovendo uma abordagem global. A preferência das crianças pelo brincar livre e pelas atividades no exterior foi evidente, sendo este tipo de experiências fundamentais para o desenvolvimento da motricidade, criatividade, pensamento crítico e relação com a natureza.

Observou-se igualmente um grande interesse pelas atividades de leitura de histórias, expressão motora, expressão dramática, expressão musical, jogos de construção, jogos de mesa e jogo simbólico, todas elas promotoras de aprendizagens significativas e facilitadoras da expressão pessoal, da imaginação e do raciocínio lógico.

A organização do grupo foi planeada de forma flexível e diversificada, alternando entre trabalho individual, em pares, em pequeno e em grande grupo, consoante os interesses manifestados pelas crianças ou a intencionalidade pedagógica do/a educador/a. Esta diversidade de configurações permitiu desenvolver competências de autonomia, cooperação, empatia, escuta ativa e resolução de problemas, fundamentais para a construção de uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

CAPÍTULO III: PROJETO DE INTERVENÇÃO

3.1. Projeto “O mundo na palma da minha mão”

3.1.1. Situação desencadeadora

O Projeto Pedagógico desenvolvido teve como base uma abordagem educativa centrada na responsabilização progressiva da criança, ancorada na metodologia de trabalho de projeto e sustentada na observação e análise da realidade educativa. A fase inicial do estágio – a observação – revelou-se fundamental para a construção desta abordagem. A observação implica escutar atentamente a criança, estando disponível sem invadir o seu espaço. Trata-se de um processo ativo, em que se cruzam as perceções do adulto com os interesses das crianças, permitindo à equipa pedagógica refletir e delinear propostas de intervenção ajustadas. Antes de dar início ao projeto, foi feito o devido enquadramento junto das famílias, explicando os objetivos do mesmo. Foi ainda enviada uma autorização para uso de imagem e consentimento informado, que foi devolvida assinada pelos encarregados de educação.

Durante esta etapa do estágio, recorreu-se a diferentes estratégias de recolha de informação — como registos escritos, conversas informais e análise documental — com o objetivo de compreender os interesses e necessidades das crianças, bem como o ambiente educativo e as práticas da educadora cooperante.

As crianças visitavam semanalmente uma mata nas proximidades do Jardim de Infância, revelando grande entusiasmo e curiosidade pela natureza e pela sua exploração. Foi a partir dessas vivências, ricas em experiências sensoriais e de descoberta, que surgiu a ideia do projeto. A educadora cooperante atribuiu-me a responsabilidade de acompanhar um pequeno grupo de sete crianças, proporcionando-me a oportunidade de desenvolver o meu projeto, e, ao mesmo tempo, fortalecer competências como a autonomia, a capacidade de resolução de problemas e a gestão de situações inesperadas.

Durante uma dessas visitas à mata, foi notada a presença de lixo e a falta de cuidado de algumas crianças em relação às plantas e animais. Perante isto, uma criança afirmou que era importante “cuidar dos seres vivos”. Esta afirmação suscitou grande interesse no grupo, uma vez que várias crianças não compreendiam totalmente o seu significado. O entusiasmo e as perguntas colocadas pelas crianças em torno desta temática deram origem à definição e ao desenvolvimento do projeto.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planejar propostas que, partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. Deste modo, a curiosidade e o desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 32).

Assim, a fase de observação funcionou como ponto de partida para a definição da questão geradora do projeto, permitindo identificar os conhecimentos prévios e as curiosidades manifestadas pelas crianças.

3.1.2. Fases do Projeto

Fase I – Definição do problema

“Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso, é preciso experiência” (Munari, 1982, citado por Vasconcelos, 1998, p. 139).

A fase inicial do projeto centrou-se na exploração do conceito de “seres vivos”, através da dinamização de um momento de diálogo com o grupo de crianças. Neste contexto, colocaram a questão “O que são seres vivos?”. Esta etapa revelou-se fulcral para o delineamento do projeto, uma vez que possibilitou aceder às conceções prévias das crianças, constituindo a base epistemológica sobre a qual se ancoraria a construção do conhecimento. Assim, mantive-me especialmente vigilante e recetiva às suas manifestações verbais e não verbais, procedendo ao registo sistemático das suas representações iniciais.

Figura 2
Registo das conceções das crianças



No seguimento da discussão, uma das crianças sugeriu a realização de desenhos que ilustrassem aquilo que sabiam — ou julgavam saber — sobre os seres vivos, argumentando que essa estratégia permitiria uma melhor compreensão das suas ideias por parte da educadora. Esta proposta, emergente do grupo, foi acolhida com entusiasmo, constituindo-se como um instrumento pedagógico valioso para aceder aos saberes prévios e fomentar a expressão simbólica.

Com base nas ideias, interesses e interrogações manifestadas, quer verbalmente quer através dos desenhos, deu-se início à elaboração de uma teia conceptual. A questão de partida — “O que são seres vivos?” — foi registada pelas crianças que já evidenciavam competências de escrita emergente, promovendo-se, deste modo, a valorização e o reforço dessa competência. A referida questão foi colocada no centro da teia, sendo os desenhos dispostos em seu redor, funcionando como representações visuais das respostas iniciais do grupo à problemática em análise.

Figura 3

Desenhos das crianças sobre o que sabem relativamente aos seres vivos



Esta fase inicial do projeto revelou-se fundamental para identificar as concepções prévias das crianças sobre os seres vivos e servir de base à construção do conhecimento. O diálogo e a observação atenta das suas manifestações verbais e não verbais permitiram aceder aos seus interesses e ideias, enquanto a proposta de desenhar incentivou a expressão simbólica e a criatividade. A elaboração da teia conceptual organizou visualmente estas ideias, integrando escrita e desenho, e evidenciou a ligação entre os saberes prévios e a aprendizagem futura, valorizando a participação ativa das crianças.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do projeto

Na fase em questão, as crianças definem o que pretendem realizar no projeto e de que forma o querem fazer (Vasconcelos et al., 2011). Neste seguimento, as crianças prosseguiram com a construção da teia iniciada na etapa anterior, enriquecendo-a com a formulação da questão “Como podemos pesquisar?”, evidenciando, assim, uma progressiva apropriação do processo investigativo e a necessidade de aceder a novos saberes para aprofundar a compreensão da problemática em estudo. Demonstrando um elevado grau de envolvimento e autonomia, o grupo organizou a calendarização dos momentos dedicados à pesquisa e exploração, integrando tais decisões nas suas planificações semanais. Estabeleceram, de forma consensual, que as sextas-feiras seriam reservadas à recolha de informações sobre os seres vivos, através de visitas exploratórias à mata próxima da instituição. Para além do contacto direto com o meio natural, as crianças reconheceram a possibilidade de recorrer a fontes

humanas como mediadoras de conhecimento, identificando a educadora cooperante, a minha pessoa enquanto estagiária, bem como os respetivos familiares, como recursos significativos para a ampliação do processo de investigação. Esta abordagem está em consonância com a lógica do currículo aberto, que valoriza a articulação entre as iniciativas do/a educador/a e as propostas das crianças, permitindo um planeamento emergente ajustado aos interesses e necessidades do grupo (Cardona et al., 2021). São expostas as suas ideias e opiniões, como por exemplo:

- Criança 1: “Podemos tentar saber mais na mata!”
- Criança 2: “Também podemos pesquisar em livros”
- Criança 3: “Podemos pesquisar na internet e ver imagens?”
- Criança 3: “Eu já vi vídeos de animais no computador da mãe!”

Continuaram a construir a teia, manifestando interesse em escrever as palavras. Deste modo, eu escrevia as palavras em questão e, as crianças, transcreviam-nas.

Figura 4

Estratégias de pesquisa das crianças



Nesta etapa, as crianças assumiram um papel ativo no processo investigativo, definindo como e quando realizar as pesquisas. Demonstraram autonomia ao organizar visitas exploratórias à mata e recorrer a diferentes fontes de conhecimento, como livros, internet e adultos significativos. A continuidade da construção da teia e o registo das palavras reforçaram a articulação entre exploração, reflexão e expressão escrita, promovendo competências cognitivas, sociais e metodológicas de forma colaborativa.

Fase III – Execução

A terceira fase do projeto, que consistiu na sua execução prática, teve início com a pesquisa e exploração de novas informações sobre os seres vivos. As crianças decidiram recorrer a diversas fontes de informação, como a internet, onde assistiram a vídeos e visualizaram imagens, livros de consulta e, especialmente, à exploração direta da natureza, através de saídas à mata.

Durante uma dessas saídas, o grupo encontrou um inseto, o que gerou grande curiosidade. Após a investigação, as crianças descobriram que se tratava de um “besouro” e pesquisaram sobre a sua alimentação. A partir deste momento, surgiu uma nova dúvida entre o grupo: “Como podemos proteger os seres vivos?”. Esta questão foi então inserida na teia do projeto, dando origem a uma nova pesquisa com o objetivo de encontrar respostas.

Figura 5
Resposta das crianças à questão “Como podemos proteger?”



A partir dos interesses e motivações das crianças, planei atividades de aprendizagem na mata, de modo a aprofundar o conhecimento sobre os seres vivos e o ambiente. Numa dessas atividades, as crianças sugeriram criar um nome para o grupo, visto que se viam como uma

“equipa da mata”. Foram propostos três nomes, que foram votados e analisados num gráfico de barras, promovendo a colaboração e introduzindo conceitos básicos de matemática, como a contagem e a visualização de dados.

Figura 6

Gráfico de barras para atribuir o nome da equipa da mata



Para trabalhar a temática da proteção ambiental de forma lúdica, introduzi uma personagem fictícia chamada “Agente Secreto”, que mais tarde as crianças descobriram ser a “Panda”, a gata da Instituição. Para garantir a segurança das crianças durante as saídas à mata, delimitei o espaço de exploração com trapilho, o que lhes permitiu perceber claramente os limites da área a ser explorada. O momento de aprendizagem começou com um som de alerta, despertando a curiosidade das crianças. Logo a seguir, apareceu uma mensagem do “Agente Secreto”, que pediu a ajuda das crianças para salvar o Planeta Terra. O desafio consistia em encontrar cinco pistas, espalhadas pela mata, que levassem à descoberta de como proteger o ambiente.

Figura 7

Primeiro desafio do "Agente Secreto"

Olá equipa "Aventureira"
Tenho uma mensagem ultra secreta para
vocês!
Ainda não posso dizer quem sou mas,
preciso muito da vossa ajuda. O planeta
Terra está em perigo e está nas vossas
mãos cuidar dele.
Hoje, vão ser detetives e têm de encontrar
pistas que estão espalhadas pela mata!
Têm de responder às perguntas e fazer os
desafios! Atenção, têm de seguir a ordem
dos números, de 1 a 5, não vale passar à
frente.
Preciso mesmo de vocês! Fico à vossa
espera.

- Do vosso amigo agente secreto

Cada pista continha uma questão sobre práticas de preservação ambiental, como a reciclagem, associada a imagens ilustrativas. Quando as crianças encontraram as quatro primeiras pistas e responderam às perguntas, a quinta pista apresentou um desafio prático: tiveram de apanhar o lixo encontrado na mata, colocá-lo em sacos e separá-lo para reciclagem.

Figura 8

Pistas encontradas na mata com questões relativas ao meio ambiente



O entusiasmo e a dedicação das crianças foram evidentes, e ao retornarem à Instituição, foram premiadas com medalhas como recompensa pelo seu empenho.

Figura 9

Medalha de recompensa atribuída às crianças



Além disso, para promover a continuidade do projeto em casa, propus a criação de “malas das descobertas”. As crianças trouxeram de casa caixas de sapatos, que seriam transformadas em malas personalizadas. Com materiais recicláveis, as crianças decoraram as suas caixas, colando papel de jornal, pintando e criando fechos com cordel e tampas de plástico.

Figura 10
Malas das descobertas



Durante uma nova exploração na mata, as crianças encontraram um sapo, o que despertou grande curiosidade. O sapo foi colocado numa caixa da área das ciências, que permite aos animais respirar. Com isso, surgiu o conceito de “habitat”, e as crianças investigaram sobre o local onde o sapo vive e o que ele come. Decidiram ainda dar-lhe um nome, que foi escolhido através de uma votação. O nome “Ninjinha” foi o vencedor. As crianças compreenderam que o sapo deveria voltar ao seu habitat natural e organizaram uma pequena cerimónia de despedida.

Figura 11
Sapo “Ninjinha” e a sua despedida



Para aprofundar os conhecimentos sobre os seres vivos e a preservação do ambiente, planeei outra atividade baseada no mistério. O “Agente Secreto” pediu ajuda para salvar os seres vivos, e as crianças tinham de seguir uma série de pistas e cumprir desafios para chegar ao objetivo. O desafio consistia em encontrar nove pistas, mas só depois de responderem corretamente às perguntas e de cumprirem as tarefas propostas. Ao longo da atividade, as crianças foram se aproximando da identidade do “Agente Secreto”, através das pegadas de gato encontradas nas pistas.

Figura 12

Segundo desafio do “Agente Secreto”

Olá novamente equipa "Aventureira"! Já
estava com saudades vossas!
Preciso da vossa ajuda mais uma vez. Nós,
seres vivos, estamos em perigo!
Estão escondidas nove pistas pela mata.
Encontrem-nas, respondam às perguntas e
façam os desafios. Atenção, não vale
passar os limites e têm de encontrar as
pistas pela ordem correta! Obrigado pela
ajuda! Em breve, revelo quem sou!

- Do vosso amigo agente secreto

A última pista estava relacionada com os interesses das crianças em criar uma horta, semear flores e construir comedouros e bebedouros para pássaros.

Figura 13
Pistas com questões relativas aos seres vivos



As crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia e, ao regressar à Instituição, receberam uma pequena recompensa: um saquinho de pano com a imagem do Planeta Terra, contendo feijões. O objetivo era dar continuidade ao projeto em casa, onde as crianças podiam semear os feijões com a ajuda das suas famílias.

Figura 14
Saco de recompensa com feijões



O projeto da horta começou com as crianças a limpar o local e a preparar a terra, utilizando uma enxada, com o meu apoio. Foram semeadas duas espécies de flores: *Zinnia* e *Crista-de-galo*, e, posteriormente, construíram regadores com embalagens de leite para regar as plantas.

De seguida, plantaram alfaces e tomateiros na horta, com o mesmo processo, e delimitaram os canteiros com paus recolhidos na mata para protegê-los.

As crianças também construíram mandalas com materiais reciclados, como paus e tecidos reutilizados, que foram colocadas ao redor dos canteiros e da horta para afastar os pássaros. Além disso, foram feitos comedouros e bebedouros para os pássaros, utilizando caixas de cartão recicláveis, que as crianças pintaram, recortaram e equiparam com suportes de madeira.

Figura 15
Construção dos comedouros e bebedouros para os pássaros



O desenvolvimento da teia do projeto continuou ao longo de todas as atividades, à medida que as crianças iam adquirindo novos conhecimentos. Para satisfazer a curiosidade sobre a identidade do “Agente Secreto”, coloquei, na última ida à mata, várias fotografias que sugeriam que a “Panda” poderia ser o personagem misterioso. Muitas das crianças já suspeitavam, especialmente depois de encontrarem pegadas de gato nas pistas anteriores. A descoberta gerou grande entusiasmo e satisfação entre o grupo.

Figura 16
Fotografias das idas à mata com a Panda



Na última saída à mata, os limites físicos, anteriormente estabelecidos com trapilho, foram removidos, permitindo às crianças explorar livremente o espaço, com a perceção de que, embora o ambiente fosse mais aberto, os cuidados com a segurança e a preservação continuavam a ser fundamentais.

Embora o projeto tenha sido apresentado a todas as crianças, a participação foi sempre voluntária e dependente do interesse individual. A maioria do grupo envolveu-se ativamente, especialmente nas atividades de exploração e descoberta, realizadas em grande grupo. Nas

atividades mais práticas, como a construção das caixas, comedouros, a horta e os canteiros, o grupo foi subdividido em pequenos grupos, facilitando a execução das tarefas e promovendo a colaboração.

As aprendizagens adquiridas ao longo do projeto foram diversas. Através da construção da teia, as crianças familiarizaram-se com a escrita, enquanto a matemática foi abordada de forma lúdica, com a construção de gráficos e a contagem. A ciência e a ecologia foram exploradas de maneira prática, com o estudo dos habitats, a germinação das sementes e a reciclagem. Além disso, as crianças desenvolveram competências sociais e colaborativas ao longo do processo, consolidando a importância de cuidar do ambiente e dos seres vivos.

Figura 17
Teia construída ao longo do projeto



Nesta fase foram utilizados diferentes materiais, desde a pesquisa até à concretização:

- Caixas de sapatos;
- Tampas de plástico;
- Tecidos reutilizados;
- Tintas;
- Marcadores;
- Lápis;
- Caixas de cartão recicláveis;
- Raízes de alface e tomate;
- Enxada;
- Embalagens de leite;
- Computador;
- Cordel;
- Trapilho;
- Paus;
- Cola branca;
- Jornal;
- Folhas de papel;
- Sementes;
- Tesoura;
- Ancinho;
- Cartolina;
- Livros.

A terceira fase do projeto destacou-se pela exploração prática e investigação autónoma, permitindo às crianças aprofundar conhecimentos sobre os seres vivos e a preservação ambiental. As atividades na mata, os desafios do “Agente Secreto”, a construção da horta e de comedouros integraram a área de Conhecimento do Mundo, a matemática e a ecologia de forma lúdica, promovendo também competências sociais e colaborativas. O envolvimento ativo e a motivação das crianças evidenciaram a importância da aprendizagem experiencial e da ligação entre teoria e prática na construção do conhecimento.

Fase IV – Divulgação / Avaliação

Divulgação

Com o intuito de envolver as famílias e promover a divulgação do projeto, iniciei o processo enviando um e-mail aos encarregados de educação, no qual solicitei a colaboração na entrega de uma camisola branca para cada criança. Este contacto com as famílias foi sempre eficiente e acessível, com respostas positivas e prontamente disponíveis para apoiar o projeto, demonstrando o seu compromisso com a Comunidade Educativa.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, após cada saída à mata, as crianças foram convidadas a registar as suas experiências na camisola branca, utilizando canetas apropriadas para tecido. Esta iniciativa teve como objetivo partilhar com as famílias as aprendizagens adquiridas, as ações realizadas e as preferências das crianças, funcionando também como um meio de comunicação e envolvimento entre a Instituição e as famílias. Além disso, a camisola branca serviu como um portfólio, guardando as memórias e vivências das crianças ao longo do projeto.

Figura 18
Registos das aprendizagens adquiridas durante o projeto



Com o objetivo de divulgar o projeto junto da Comunidade Educativa e das docentes da unidade curricular em questão, assim como de preservar e valorizar as memórias construídas ao longo do estágio, propus às crianças que desenhassem, de forma livre e criativa, na minha bata branca. Esta atividade simbólica permitiu eternizar o vínculo afetivo e as experiências vivenciadas no decorrer do projeto.

Figura 19

Divulgação do projeto através de desenhos na bata



Para partilhar o trabalho desenvolvido com a Comunidade Educativa e com o Agrupamento de Escolas, elaborei ainda um vídeo que reuniu diversos momentos significativos do projeto. A sua primeira apresentação foi dirigida ao grupo de crianças envolvido, num momento especial e descontraído em que, enquanto assistiam ao vídeo, puderam saborear pipocas sem açúcar e gomas preparadas com gelatina.

Posteriormente, o vídeo foi partilhado com o Agrupamento, através de uma sessão síncrona realizada na plataforma Zoom.

Avaliação

No que diz respeito à avaliação do projeto, esta foi realizada com base em diversos instrumentos, nomeadamente registos fotográficos, notas de campo e observações diretas. Para complementar esta etapa, optei por rever o vídeo com as crianças, promovendo um momento de reflexão no qual lhes foi colocada a questão sobre o que mais apreciaram e o que menos gostaram ao longo do projeto. Esta estratégia permitiu escutar as vozes das crianças e valorizar a sua perceção crítica relativamente à experiência vivida.

Figura 20*Momento de partilha final e de avaliação do Projeto*

A fase de divulgação e avaliação constituiu um momento de grande significado, na medida em que permitiu envolver as famílias, partilhar aprendizagens e valorizar o percurso desenvolvido. A camisola branca transformou-se num portfólio simbólico. Também a atividade de desenhar na bata e a criação do vídeo revelaram-se estratégias criativas de preservação e partilha do projeto, fomentando vínculos afetivos e assegurando a divulgação junto do Agrupamento.

No âmbito da avaliação, a utilização de diferentes instrumentos (fotografias, notas de campo, observações e vídeo) possibilitou uma análise abrangente. Ao escutar as perceções das crianças sobre o que mais e menos apreciaram, valorizou-se a sua voz e promoveu-se o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Esta etapa assumiu-se, assim, como um processo de construção conjunta, que consolidou aprendizagens e reforçou o sentido de pertença ao projeto.

3.2. Discussão de resultados

Partindo da observação atenta dos interesses manifestados pelas crianças, foi possível identificar um entusiasmo genuíno tanto pela natureza como pelo universo da fantasia. Estas motivações serviram de ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto educativo que procurou articular o imaginário com a realidade natural envolvente. A proposta delineada teve como base a metodologia de Trabalho de Projeto, com o intuito de proporcionar experiências significativas, promotoras de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Neste contexto, foi criada uma narrativa com uma personagem quimérica que, através de pistas e desafios, conduzia as crianças por diferentes etapas do projeto. A presença desta figura misteriosa trouxe à prática educativa uma dimensão lúdica e motivadora, despertando a curiosidade e fomentando a participação ativa. As descobertas associadas a esta personagem não só alimentaram o fascínio pelo fantástico, como também potenciaram aprendizagens relacionadas com o mundo natural e o cuidado com o ambiente.

A intervenção pedagógica foi desenhada de forma a proporcionar oportunidades de contacto direto com a natureza. A construção de canteiros, o cultivo de uma pequena horta, a recolha de elementos naturais e o tempo passado no exterior da instituição foram momentos essenciais para o desenvolvimento de competências como a responsabilidade, a autonomia e o respeito pelos seres vivos. Estas vivências permitiram que as crianças experimentassem, no quotidiano, o impacto das suas ações, promovendo atitudes de valorização do meio ambiente.

Com o objetivo de responder à questão de partida — “O brincar na/com a natureza tem impacto na formação e no processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar?” — e tendo como finalidade o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de momentos de aprendizagem, interligando o brincar e a natureza, através do projeto de intervenção no Jardim de Infância, foi desenvolvido o projeto “O mundo na palma da minha mão”. Através deste, procurou-se integrar as áreas de conteúdo previstas nas OCEPE, promovendo aprendizagens de forma transversal e articulada, sempre com base nos interesses e saberes das crianças.

Ao longo do projeto, observou-se um envolvimento progressivo das crianças nas atividades propostas. Demonstraram crescente autonomia, capacidade de trabalhar em grupo e respeito pelas opiniões dos pares. Através de atividades como a construção de protótipos, representação de personagens e recolha de dados, desenvolveram competências em múltiplas áreas — expressão oral, motricidade, literacia científica e artística.

As aprendizagens foram avaliadas através de registos fotográficos, observações diretas, notas de campo e momentos de reflexão partilhada com as crianças. Estas evidenciaram a aquisição de conhecimentos sobre o ciclo de vida de plantas e animais, em especial sobre as abelhas, compreenderam a importância destes seres vivos no ecossistema e manifestaram atitudes de proteção e cuidado com a natureza.

Este processo revelou-se coerente com os princípios do Trabalho de Projeto e com a visão pedagógica que o sustenta, como defendem autores como Vasconcelos (2011), Folque (2006) e Agostinho (2017). O desenvolvimento das atividades permitiu às crianças aprofundar

os seus conhecimentos prévios, mobilizar recursos cognitivos e emocionais, tomar decisões e assumir um papel ativo na sua própria aprendizagem.

Em suma, o projeto implementado demonstrou ser uma resposta eficaz às necessidades e interesses do grupo, promovendo aprendizagens significativas e valorizando a criança como sujeito ativo, competente e curioso. Através da fusão entre fantasia e natureza, construiu-se um percurso educativo rico em experiências, que respeitou os ritmos individuais e potenciou o desenvolvimento global de cada criança.

CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Considerações finais

O percurso desenvolvido ao longo desta investigação e da prática de estágio constituiu uma oportunidade ímpar de crescimento pessoal e profissional. A questão de partida que orientou esta tese – “O brincar na/com a natureza tem impacto na formação e no processo de aprendizagem das crianças de pré-escolar?” – permitiu-me aprofundar a reflexão sobre a importância de proporcionar experiências educativas significativas e integradoras, assentes na valorização do brincar e do contacto com a natureza.

Para dar resposta a esta questão, definiu-se como objetivo geral “Desenvolver, implementar e avaliar momentos de aprendizagem, interligando o brincar e a natureza, através do projeto de intervenção”. Esta meta esteve sempre presente no planeamento e na concretização das práticas levadas a cabo, nomeadamente no desenvolvimento do projeto O mundo na palma da minha mão. Com base nos interesses genuínos das crianças e numa escuta atenta às suas curiosidades e necessidades, criaram-se situações de aprendizagem que promoveram a autonomia, a responsabilidade, o respeito pelo outro e pelo meio envolvente, bem como o desenvolvimento de múltiplas competências.

Neste processo, assumiu especial relevância a perspetiva de currículo aberto, tal como preconizado pelas OCEPE (Silva et al., 2016), que enfatiza a articulação entre as intenções educativas do/a educador/a e as iniciativas das próprias crianças. Também a brochura Planear e Avaliar (DGE, 2016) sublinha que o/a educador/a deve planejar de forma flexível, dando espaço ao planeamento emergente, capaz de integrar os interesses das crianças e transformá-los em oportunidades de aprendizagem. Esta abordagem, como reforça Amado (2017), reconhece a criança como sujeito ativo e participativo, com capacidade para tomar decisões conscientes e construir conhecimento, cabendo ao/à educador/a o papel de mediador/a que escuta, observa, documenta e organiza contextos educativos significativos.

Durante o percurso, foi evidente o entusiasmo genuíno das crianças, o que reforça a pertinência de práticas pedagógicas que partem dos seus interesses e favorecem o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. O recurso ao espaço exterior e a criação de contextos ricos em estímulos naturais revelaram-se determinantes para potenciar a exploração, a descoberta e o pensamento crítico, confirmando os benefícios já amplamente defendidos por diversos autores e documentos orientadores da prática educativa, como as OCEPE.

A par deste trabalho, a participação em duas formações — uma sobre Brain Gym e outra sobre meditar e filosofar — constituiu uma mais-valia no meu desenvolvimento enquanto futura

educadora. Estas experiências formativas permitiram ampliar o meu olhar sobre a criança e sobre as dinâmicas educativas, enriquecendo as práticas adotadas ao longo do estágio.

A experiência de estágio, articulada com o desenvolvimento do presente trabalho de investigação, contribuiu não apenas para a construção de uma prática mais consciente, fundamentada e reflexiva, mas também para o meu crescimento enquanto profissional. Este percurso permitiu promover a preservação do ambiente, fomentar a consciencialização ambiental e valorizar práticas pedagógicas que incentivam projetos e trabalho emergente. Ao favorecer a natureza como contexto educativo e ao estimular a tomada de decisões conscientes por parte das crianças, reafirmou-se a relevância da metodologia de trabalho por projeto como caminho para a formação de cidadãos responsáveis e ambientalmente conscientes.

Tal como defendem Alarcão e Roldão (2008), a reflexão é promotora de conhecimento profissional e, nesse sentido, foi um elemento transversal a todo este percurso. Ao confrontar a teoria com a realidade vivida em contexto de Jardim de Infância, emergiram desafios, conquistas e aprendizagens significativas que me permitiram evoluir enquanto pessoa e profissional.

Concluo, assim, que esta caminhada me permitiu alcançar um novo patamar de desenvolvimento, pautado pela aquisição de segurança, confiança e autonomia. Todas as aprendizagens, vivências e ferramentas construídas ao longo deste percurso tornar-se-ão alicerces essenciais na minha futura prática educativa, permitindo-me continuar a crescer, a questionar e a transformar a ação pedagógica, sempre centrada na criança e no seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

Agência Portuguesa do Ambiente. (2017). *Educação ambiental para a sustentabilidade: Estratégia nacional*. APA. <https://apambiente.pt/apa/estrategia-nacional-de-educacao-ambiental>

Agência Portuguesa do Ambiente. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. <https://enea.apambiente.pt>

Agostinho, C. S. G. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino de História* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt>

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Porto Editora.

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. *Gestão E Desenvolvimento*, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Amado, J. (2010). Ensinar e aprender a investigar – reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa. *Revista portuguesa de pedagogia*, 119-142. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_44-1_5/721

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/35271>

Associação Bandeira Azul da Europa. (2022). *Eco-Escolas*. <https://ecoescolas.abae.pt>

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. SIGARRA. <https://sigarra.up.pt>

Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L. & Castro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Cândido, M., & Castro, P. (2019). Educação ambiental na infância: Caminhos para a cidadania ecológica. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 71–90.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação*, 10, 111-117. <https://revistas.udc.es>

Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36. <https://comum.rcaap.pt>

Costa, A. R. C. (2021). *As crianças e a defesa do ambiente: um processo em construção* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

Costa, S. (2021). O papel do educador na educação ambiental: Desafios e oportunidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 124, 33–41. Disponível em: <https://apei.pt/wp-content/uploads/2021/11/CEI124.pdf>

Creswell, J. W. (2014). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (4.ª ed.). Penso Editora.

Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd ed.). Prentice Hall. Disponível em: <https://archive.org/details/researchacttheo00denz>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para o desenvolvimento sustentável: Linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Escola Lá Fora – Forest School. (2020). *Aprendizagem ao ar livre para todas as crianças*. <https://www.escolalafora.pt>

- Espadilha, S. (2017). *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? Um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11827>
- Ferreira, A. M. (2015). *Interação criança-espaço exterior em jardim de infância* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/handle/10773/14081>
- Ferreira, C. G. F. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de creche* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. <https://comum.rcaap.pt>
- Folque, M. A., Aresta, F., & Melo, I. (2017). Construir a sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82–91. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/22876>
- Forti, L. (1994). *Educação ambiental e participação*. *Revista Educação & Sociedade*, 15(47), 59–76.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa – Conceção, análise e aplicações*. Pactor.
- Guba, E., G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE.
- Henriques, T. D. (2015). *O Percorso Formativo em Educação de Infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de

Leiria]. <https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/7d68b5f1-f306-461d-b541-152e26f95903>

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335.

Kishimoto, T. M. (2007). *O jogo e a educação infantil*. Cortez.

Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55–73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.

Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora].

Marques, P. (2016). *A educação pré-escolar: regras, comportamentos e cidadania* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. <http://hdl.handle.net/10400.26/12463>

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. <http://hdl.handle.net/10400.12/2013>

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf

Neto, C. (2021). *O jogo e o desenvolvimento infantil: Dos 0 aos 6 anos*. Edições FMH.

Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Câmara Municipal de Cascais.

Pereira, D. S. C. (2021). *Educação para a cidadania ambiental no II e 1.ª CEB e a promoção de competências para o século XXI* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Santarém, Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Repositório Comum. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/4307>

Pereira, A. L. C. (2014). *O Trabalho de Projeto e Aprendizagens em Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti].

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança* (3.ª ed.). Zahar.

Pires, F. S. O. (2017). *A Educação Ambiental na Educação Pré-escolar e a exploração de histórias infantis* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. <http://hdl.handle.net/10400.15/1837>

Ribeiro, A., & Cabral, S. (2013). "Aqui nós participamos!" *A participação das crianças na educação de infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 240–250. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Schmidt, L., Guerra, J., & Ferreira, C. (2010). *Educação ambiental: Da teoria à prática*. Universidade Aberta.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Simões, M. (2017). *Projetos de educação ambiental no pré-escolar: Um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Soares, M. I., Leote, R., Esteves, S., Lima, L., & Basto, C. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 10–13

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como Pedagogia de Fronteira*. (pp.8-20). Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11827>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortes, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>

Vieira, R., Vieira, A. M., & Marques, J. C. (2021). *Educação para a sustentabilidade. Série-Estudos*, 26(57), 5–23.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (7.ª ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A imaginação e a arte na infância* (12.ª ed.). Relógio D'Água.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (2.ª ed.). Bookman

Legislação

Ministério da Educação. (1997, 10 de fevereiro). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Decreto-Lei n.º 5/97). Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. <https://www.dge.mec.pt>

Ministério da Educação. (2001, 30 de agosto). *Regime jurídico da Educação Pré-Escolar* (Decreto-Lei n.º 241/2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A. <https://dre.pt>

APÊNDICES

APÊNDICES

Figura 1

Interior da sala do Jardim de Infância



Figura 3

Momentos de exploração através de livros e na mata





Figura 5

Realização do segundo desafio na mata



Figura 6

Processo de construção da horta no espaço exterior da Instituição





Figura 7

Divulgação do projeto



Figura 8

Momento de apresentação e avaliação do processo de desenvolvimento do projeto



Figura 9

PowerPoint ilustrativo do processo de desenvolvimento do projeto, apresentado ao grupo de crianças para apoiar









Figura 9

Pedido de Consentimento Informado

Pedido de Consentimento Informado

Exmo/a. Encarregado/a de Educação

Eu, Carolina Murteira, na qualidade de aluna do Mestrado em Educação PréEscolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, irei realizar um Projeto denominado “O Mundo na palma da minha mão”. Este consiste na exploração dos seres vivos, promovendo a consciencialização para a proteção do meio ambiente. O Projeto decorrerá, maioritariamente, nos dias em que se deslocam à mata, sendo possível ir à descoberta e realizando desafios relacionados com a fauna e flora.

Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para que o/a seu/sua educando/a participe no Projeto e conseqüentemente, que me conceda a autorização para recolher registos fotográficos, áudios e escritos com um fim meramente académico, sendo apenas disponibilizados com as docentes da Unidade Curricular e com as educadoras cooperantes.

É de salientar que irá ser mantido o anonimato de cada criança, de acordo com o parâmetro da confidencialidade.

Agradeço a sua disponibilidade e compreensão.

Carolina Murteira

(Destacar pelo tracejado e devolver)

Eu, _____ (nome do/a Encarregado/a de Educação), autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o/a meu/minha educando/a _____ (nome do/a educando/a) a ser fotografado/filmado no decorrer do Projeto “O mundo na palma da minha mão”. Relembra-se que a identidade física do/da seu/sua educando/a será sempre preservada, servindo apenas para âmbito académico.

Coimbra, ____ de _____ de 2021

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Figura 10

Pedido da T-shirt aos Encarregados de Educação

Pedido da T-shirt

Na sequência da informação facultada anteriormente, relativa ao Projeto “O Mundo na palma da minha mão” que, irá ser implementado, no âmbito do Mestrado de Pré-Escolar e 1ºCEB da Escola Superior de Educação, eu, Carolina Murteira, estagiária no Jardim de Infância de XXXXXXXX, venho por este meio pedir a colaboração dos encarregados de educação, questionando a possibilidade de trazerem uma t-shirt branca, sem logótipos.

Esta tem como finalidade transformar-se numa tela e, em simultâneo, num portfólio, para que as crianças a possam personalizar, tendo em conta todas as experiências vividas ao longo da prática do Projeto.

Agradeço a colaboração e disponibilidade.

Carolina Murteira

