




CAPÍTULO 7

A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: COMPETÊNCIAS PESSOAIS DESENVOLVIDAS NO JARDIM DE INFÂNCIA POR INTERMÉDIO DA ABORDAGEM POR PROJETOS

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.106172512127>

Catarina Tavares Antunes

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Leiria, Portugal

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)
Leiria, Portugal
ID ORCID: 0000-0003-3946-4374

Joana Alexandra Soares de Freitas Luís

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)
Aveiro, Portugal
ID ORCID: 0000-0002-4055-5970

RESUMO: A Abordagem por Projeto visa o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo-lhes momentos de descobertas, com agência, respeito e autenticidade, através da realização de projetos. Com a possibilidade de inúmeras experiências de exploração, estimulam as suas aprendizagens conferindo-lhes significado e mobilizando-as para o desenvolvimento de competências pessoais exímias para o futuro (Kartz et al., 1998). Deste modo, o presente artigo tem como base a realização de um projeto com um grupo do Jardim de Infância, a fim de se procurar responder à questão de investigação “Qual o entendimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade acerca do contributo da Abordagem por Projeto no desenvolvimento das suas competências pessoais?”. Assim, de forma a corresponder à problemática, bem como à questão de investigação, enunciaram-se os seguintes objetivos: i. identificar o entendimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem por Projeto no desenvolvimento de competências pessoais; ii. refletir sobre a agência e a voz da criança durante a Abordagem por Projeto no Jardim de Infância; iii. refletir sobre o papel do educador-investigador, durante a Abordagem

por Projeto. Em relação aos participantes, este é constituído por um grupo de 8 crianças do Jardim de Infância, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Esta investigação assume uma abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo de caso. Por fim, os resultados apontam para uma perceção clara das crianças, no impacto e na diferença que esta abordagem pedagógica introduz no seu processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem por Projeto, Competências Pessoais, Desenvolvimento, Agência e Voz da criança, Protagonismo da Criança

THE CHILD AS PROTAGONIST: DEVELOPING PERSONAL COMPETENCIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH THE PROJECT APPROACH

ABSTRACT: The Project Approach aims at the holistic development of children, offering moments of discovery grounded in agency, respect, and authenticity through the implementation of projects. By providing opportunities for multiple exploratory experiences, it stimulates meaningful learning processes and mobilises children toward the development of personal competencies that are essential for the future (Katz et al., 1998). This chapter is based on the implementation of a project carried out with a group of children in a kindergarten setting, in order to address the research question: “What are the perceptions of children aged 3 to 6 regarding the contribution of the Project Approach to the development of their personal competencies?” To respond to the problem under study and the research question, the following objectives were defined: i. To identify the perceptions of children aged 3 to 6 regarding the impact of the Project Approach on the development of personal competencies. ii. To reflect on children’s agency and voice throughout the project in both Kindergarten and Primary Education settings. iii. To reflect on the role of the researcher, who also acted as educator, during the implementation of the Project Approach. This research adopts a qualitative approach, constituting a case study. Ultimately, the results point to a clear perception on the part of the children regarding the impact and difference that this pedagogical approach introduces in their teaching-learning process.

KEYWORDS: Project Approach, Personal Competencies, Development, Children’s Agency and Voice, Child’s Protagonism

INTRODUÇÃO

O presente artigo emergiu no âmbito dos Mestrados Profissionalizantes para o grau de docência - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma Escola Superior de Educação da região centro do país – Portugal.

Este artigo espelha a oportunidade de realizar uma experiência de Abordagem por Projeto, como forma de compreender o entendimento das crianças acerca do desenvolvimento de competências pessoais. Assim, este estudo investigativo resultou de uma experiência de Prática de Ensino Supervisionado (PES), no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica (PP). Esta foi realizada, no ano letivo de 2022/2023, na valência de Jardim-de-Infância (JI) (numa instituição de rede pública) com um grupo de oito crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade. Percorrendo as diferentes fases da realização de um projeto, procurou-se refletir sobre o entendimento das crianças acerca desta metodologia de trabalho.

Com base em Fortin (1996), uma investigação inicia-se com a seleção de um domínio de interesse e com a sua transformação para a questão em estudo (p. 59). Assim, com base nos interesses já explanados, a problemática que constitui o cerne deste estudo é o entendimento de crianças sobre a Abordagem por Projeto no desenvolvimento de competências pessoais.

Primeiramente, com vista ao estudo desta problemática, formulou-se uma questão de investigação que, segundo Fortin (1996), “é uma interrogação explícita relativa a um domínio que se deve explorar com vista a obter novas informações” (p. 51).

Deste modo, a questão de investigação é: *Qual o entendimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade sobre o contributo da Abordagem por Projeto no desenvolvimento de competências pessoais?*

Deste modo, a fim de corresponder à problemática, bem como à questão de investigação, enunciaram-se os seguintes objetivos:

- i. Identificar o entendimento de crianças dos 3 aos 6 anos de idade relativamente ao impacto da Abordagem por Projeto no desenvolvimento de competências pessoais.
- ii. Refletir sobre a agência e a voz da criança durante a Abordagem por Projeto no Jardim de Infância.
- iii. Refletir sobre o papel da educadora-investigadora durante a Abordagem por Projeto.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

METODOLOGIAS CONSTRUTIVISTAS – CARATERÍSTICAS E FASES DA ABORDAGEM POR PROJETO

A Abordagem por Projeto é uma pedagogia que assenta, essencialmente, na concretização de um projeto. Segundo Katz e Chard (1997), trata-se de um processo através do qual uma ou várias crianças se dedicam a explorar, de maneira aprofundada, criativa e flexível, uma questão que desperta o seu interesse e sobre o qual sentem necessidade de saber mais.

Desenvolver projetos contribui significativamente para o crescimento das crianças, porque lhes permite, de forma natural, integrar várias competências enquanto investigam e fazem descobertas. Este trabalho decorre em diferentes etapas:

Fase I: Identificação do problema, momento em que a criança observa, levanta questões e procura compreender o que a rodeia;

Fase II: Planificação e organização, fase em que define métodos, estratégias e decide como irá avançar;

Fase III: Desenvolvimento, período dedicado às experiências, pesquisas e descobertas propriamente ditas;

Fase IV: Partilha e Avaliação, etapa final em que o projeto é apresentado, refletido e analisado, revendo desafios, progressos e aprendizagens (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Esta abordagem pedagógica tem ganho cada vez mais espaço e reconhecimento, sobretudo porque se afasta do método tradicional, onde o educador transmite conhecimentos de forma direta e as crianças têm uma escassa oportunidade de participar ativamente, como refere Silva (1998). Ao contrário disso, a Abordagem por Projeto coloca as necessidades e os interesses de cada criança no centro, permitindo que participem verdadeiramente no processo, desenvolvendo e articulando competências através de diferentes momentos de exploração e resolução de problemas.

Um projeto pode envolver apenas um pequeno grupo de crianças, já que nasce dos interesses que elas próprias demonstram relativamente a uma determinada questão (Katz et al., 1998). Segundo estes autores, esta abordagem olha para a criança como um ser competente, capaz de colocar questões, investigar e procurar respostas alinhadas com aquilo que sente necessidade de compreender. Ao mesmo tempo, estimula a autonomia e apoia o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma mais autêntica. Este tipo de prática permite ainda que a criança se relacione de forma mais próxima com o mundo, aprendendo através da experiência,

da vivência e do sentir — num processo onde a sua voz e agência têm um papel central (Oliveira Formosinho et al., 2011).

Sob uma perspectiva construtivista, considera-se que o conhecimento se constrói de forma gradual, resultado da interação contínua entre a criança e o meio que a rodeia. É através da criação de significados e do estabelecimento de relações que a criança vai construindo o seu saber (Marujo & Neto, 2004). Assim, uma escola que se baseia nesta linha pedagógica, promove práticas que partam dos interesses e necessidades das crianças, articulando-os com aquilo que já sabem, para que possam realmente construir o seu próprio conhecimento. Uma escola com esta visão incentiva o “aprender a aprender” e procura que cada aprendizagem faça sentido para a criança. O objetivo principal da escola de hoje não deve ser expor conteúdos, mas sim favorecer um desenvolvimento global, promovendo competências essenciais tanto para o presente como para o futuro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA FAIXA ETÁRIA DOS 4 AOS 7 ANOS

Olhar para as crianças como verdadeiros agentes de mudança é essencial, pois são elas que transportam consigo a herança do passado e a visão do futuro, navegando pelas suas origens, valores e modos de ver o mundo. O seu desenvolvimento e as aprendizagens que vão construindo são fundamentais para o seu crescimento. Por isso, é importante reconhecer cada criança como um ser único, tal como refere Martins (2019), ao afirmar que compreender a criança na sua singularidade é o primeiro passo para criar uma ligação mais forte e significativa para ela.

No estudo referido, as crianças encontram-se sobretudo na segunda infância, entre os três e os seis anos de idade (Piovesan et al., 2018). Nesta fase, para além das mudanças físicas, observa-se também um desenvolvimento mental significativo, que contribui para uma personalidade mais estruturada. O brincar assume um papel central. É através do lúdico que as crianças desenvolvem autonomia, criatividade, imaginação, competências físicas, emocionais e sociais (Piovesan et al., 2018; Cordeiro, 2015; Papalia & Feldman, 2013). Brincar é um direito e, como afirma Brazelton (2018), é também uma poderosa forma de aprender.

O desenvolvimento na infância manifesta-se em várias dimensões — física, cognitiva e psicossocial. A nível motor, há uma evolução notória: tornam-se mais ágeis, conseguem correr, saltar, controlar objetos e aperfeiçoam o domínio do lápis e das pequenas tarefas do dia a dia. O desenho e o traço tornam-se mais precisos (Tavares et al., 2007), resultado de um rápido desenvolvimento cerebral. Por volta dos seis anos, o cérebro atinge cerca de 95% do seu tamanho final, com especial

crescimento das áreas responsáveis pelo planejamento e organização (Papalia & Feldman, 2013).

No plano cognitivo, as crianças situam-se no estágio pré-operatório de Piaget (dos dois aos sete anos), caracterizado pelo uso crescente de símbolos, linguagem e jogo imaginativo. Embora o pensamento ainda não seja totalmente lógico, começam a compreender melhor o ponto de vista do outro e a desenvolver as bases do pensamento lógico (Papalia & Feldman, 2013; Piovesan et al., 2018). O vocabulário aumenta rapidamente, passando de cerca de mil palavras aos três anos para milhares aos seis (Papalia & Feldman, 2013). Para favorecer este desenvolvimento, é importante que as crianças tenham liberdade para se expressar, partilhar ideias, resolver problemas e interagir com os outros (Cordeiro, 2015).

Na vertente psicossocial, as crianças começam a construir uma compreensão mais clara de si próprias, do seu papel e da sua relação com o meio social (Tavares et al., 2007). A autoestima, a independência e o autocontrolo aumentam, assim como a capacidade de compreender normas e regras sociais. As relações com outras crianças tornam-se especialmente importantes, contribuindo para a socialização, embora a família continue a ser o seu núcleo principal.

No que diz respeito às competências, estas são entendidas como combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes (Martins et al., 2017). São estimuladas ao longo da vida, através de experiências formais e informais. De forma natural, a criança observa, imita e interioriza comportamentos; de forma orientada, aprende a raciocinar, dialogar e tomar decisões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). De acordo com Perrenoud (1999), ser competente é mobilizar conhecimentos de forma eficaz para agir perante situações reais:

As competências pessoais — comunicativas, emocionais, relacionais e cognitivas — são essenciais.

- As comunicativas envolvem expressar ideias, escutar e organizar pensamentos (Comellas, 2000).
- As emocionais permitem gerir sentimentos, fortalecer a autoestima e formar a identidade.
- As relacionais facilitam a convivência, a empatia e a resolução de conflitos.
- As cognitivas ajudam a analisar situações, tomar decisões e resolver problemas de forma mais elaborada.

Assim, promover estas competências exige uma educação baseada em princípios construtivistas, onde a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Simão, 2005). Neste enquadramento, a Abordagem por Projeto assume um papel central, pois reconhece a criança como um ser competente, capaz

de investigar, questionar e participar na construção do seu conhecimento, através da ação e da interação com o mundo (Katz et al., 1998; Comellas, 2000).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as crianças possuem desde cedo uma enorme curiosidade e capacidade de relação, sendo essenciais num processo educativo que lhes dê voz e valorize as suas competências (Silva et al., 2016). Por isso, o grande objetivo da escola atual não é transmitir conteúdos, mas desenvolver competências que preparem o indivíduo para um mundo em constante transformação (Martins et al., 2017).

O PAPEL DO EDUCADOR

Como refere Freire, a Escola não transforma, por si só, a realidade. Mas pode formar sujeitos capazes de transformar o mundo, a sociedade e a si mesmos. A partir desta ideia, surgem inevitavelmente várias questões: Será que a responsabilidade recai apenas na Escola? Ou será mais importante compreender o papel de toda a comunidade — escolar e não escolar — nesta missão? Até que ponto a atuação de um profissional de educação pode impulsionar (ou travar) uma transformação tão necessária? E como é que determinadas práticas moldam, positiva ou negativamente, o futuro de uma criança? As respostas a estas questões acabam por se revelar com alguma clareza quando olhamos para o impacto real da educação.

A educação é, de facto, uma das ferramentas mais poderosas que temos para mudar o mundo. Se as crianças de hoje forem educadas para construir um futuro mais justo, empático e humano, estaremos a prevenir muitos dos erros que vemos nos adultos de amanhã. O caminho que cada criança percorre é determinante para a construção da sua identidade e para o desenvolvimento de competências que o acompanharão ao longo da vida. É por isso que precisamos de criar ambientes que realmente sustentem este crescimento. Quando educadores e restantes intervenientes trabalham cooperativamente, o desenvolvimento da criança torna-se mais completo, equilibrado e seguro. Ser criança é ser exploradora, cientista, artista, autora... é ser valorizada, ouvida e respeitada.

Ser educador, por sua vez, é acreditar profundamente na liberdade e no poder transformador da educação. É plantar conhecimento, ver para além do presente e confiar que cada criança pode voar — e que o nosso papel é ajudá-la a abrir as asas. Cada educador encontra o seu próprio modo de agir, ajustando práticas ao grupo, ao contexto e às necessidades das crianças. A experiência vai moldando estratégias, mas o essencial permanece: acreditar na capacidade de cada criança para crescer e transformar o seu mundo.

É isto que defendem Anastácio et al. (2022), ao afirmarem que o educador deve ser capaz de dar voz às crianças, valorizar a sua agência e tornar visíveis as suas

descobertas, aprendizagens e competências. Para Costa (2021), é fundamental que o educador seja coerente com essa visão e atue sempre de forma a reconhecer a criança como protagonista do seu próprio processo educativo. Uma prática centrada na participação, na interdisciplinaridade e na agência não só respeita a criança como a acompanha de maneira mais significativa ao longo do seu desenvolvimento.

Neste sentido, cabe ao educador incentivar essa agência tão presente na infância, valorizando a capacidade das crianças para construir o seu próprio percurso de aprendizagem (Pina & Rodrigues, 2023). Quem atua desta forma reconhece, também, a importância do trabalho colaborativo. Tal como Pinto e Leite (2014) afirmam, a colaboração apoia a autonomia institucional e cria condições para melhorar práticas curriculares e organizacionais, reforçadas pela ação coletiva e por objetivos comuns.

Além disso, os projetos devem nascer dos interesses das crianças, tornando as experiências mais relevantes e ligadas ao seu cotidiano. Ribeiro et al. (2006) sublinham a importância de partir dos conhecimentos prévios das crianças, de modo a mobilizar e aprofundar o que já sabem. Isto aumenta a motivação, fortalece a confiança e torna cada descoberta mais significativa.

Quando um educador escolhe trabalhar com metodologias participativas, como a Abordagem por Projeto, está a defender uma aprendizagem verdadeiramente centrada na criança: uma aprendizagem em que a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa são constantes. Nesta perspetiva, o educador deixa de ser mero transmissor de conhecimentos e passa a ser facilitador — alguém que acompanha, questiona, ajuda a pensar e apoia na resolução de problemas.

Ao mesmo tempo, fomenta-se a criatividade, a inovação e a articulação natural entre diferentes saberes (Oliveira Formosinho et al., 2011). Este é o educador que não teme o desconhecido, que aceita sair da sua zona de conforto e mergulhar, com as crianças, num caminho cheio de imprevisibilidades e descobertas.

Nada se torna impossível quando se trabalha com crianças cheias de curiosidade e desejo de aprender. Ao adotar uma prática participativa, o educador permite que as crianças se tornem mais empenhadas, autónomas, responsáveis e capazes de enfrentar desafios, desenvolver pensamento crítico e aprender a cooperar e dialogar com o outro. É assim que, pouco a pouco, se formam cidadãos capazes de (trans)formar o mundo.

OPÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação enquadra-se no paradigma construtivista ou interpretativo. Este paradigma parte da ideia de que existem múltiplas realidades e de que o investigador constrói o seu conhecimento através de processos metodológicos

de natureza naturalista, situados no contexto específico que estuda (Fortin, 1996). Como refere Amado (2014), o foco central deste tipo de investigação é compreender as intenções, os sentidos e os significados que as pessoas atribuem às suas próprias ações, nas relações que estabelecem com os outros e com os contextos em que interagem. Assim, o objetivo do investigador é olhar para as situações de forma particularizada e apresentar conclusões que façam sentido social e teoricamente.

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA E DESCRITIVA – ESTUDO DE CASO

Esta investigação assume uma abordagem qualitativa, uma vez que procura compreender o fenómeno a partir da observação e interpretação das interações, diálogos e ações das crianças envolvidas. Na investigação qualitativa, os dados emergem diretamente do ambiente natural e o investigador assume um papel ativo enquanto observador, valorizando sobretudo o processo e não apenas os resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além de qualitativa, esta investigação é também descritiva, pois procura descrever e caracterizar um fenómeno dentro de uma população ou de uma amostra dessa população (Fortin, 1996). Por essa razão, a análise dos dados é feita de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994).

De forma mais específica, o estudo é composto por um estudo de caso. Segundo Yin (1988), um estudo de caso é uma abordagem empírica que analisa um fenómeno atual dentro do seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidas, recorrendo a múltiplas fontes de informação (como citado em Carmo & Ferreira, 2008). Este tipo de estudo permite examinar detalhadamente um indivíduo ou um grupo, de modo a responder a questões sobre acontecimentos, teorias ou processos de desenvolvimento (Fortin, 1996). Por isso, exige um elevado rigor, bem como grande atenção à validade de todo o percurso metodológico, garantindo que os dados recolhidos refletem fielmente as perspetivas e ações dos participantes (Carmo & Ferreira, 2008).

CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO

A seleção dos participantes deste estudo consistiu na escolha de um conjunto de indivíduos com o objetivo de recolher informação relevante sobre a problemática em análise (Fortin, 1996). Como refere o autor, esse grupo corresponde a um subconjunto da população, funcionando como uma espécie de “miniatura” representativa do grupo mais alargado (Fortin, 1996). Dado que o número total de crianças era elevado, optou-se por centrar a recolha e análise de dados apenas num grupo mais reduzido, previamente selecionado.

Este grupo era constituído por 8 crianças do Jardim de Infância (5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino). Dentro deste conjunto, 2 crianças tinham 4 anos, 4 tinham 5 anos e 2 tinham 6 anos.

A seleção destas crianças foi feita de forma intencional (Carmo & Ferreira, 2008), considerando as questões abordadas no projeto em desenvolvimento e o interesse espontâneo que demonstraram. De acordo com Katz e Chard (1997), esta abordagem valoriza precisamente o envolvimento genuíno da criança, que aprende movida pelo seu próprio interesse. Quando a motivação é intrínseca, a criança tende a envolver-se no trabalho com maior autonomia e disponibilidade, independentemente da intervenção do adulto. Assim, dentro das crianças que mostraram curiosidade sobre o tema, procurou-se garantir diversidade de idades e de género.

O grupo do Jardim de Infância revelou-se muito autónomo, afetuoso, cooperante e respeitador. As relações estabelecidas, tanto entre pares como com adultos, eram pautadas por empatia e consideração. A partilha de experiências fazia parte do quotidiano destas crianças, que frequentemente trocavam ideias e descobertas em grande grupo. O brincar ocupava um lugar central no seu dia-a-dia, sendo através dele que exploravam, experimentavam e desenvolviam um conjunto vasto de competências, apoiadas por uma rotina pensada pelo educador e reforçada por feedback positivo, essencial nesta fase de desenvolvimento (Papalia, 2013).

Numa fase inicial, perguntou-se às crianças se desejavam participar no estudo e só após o seu consentimento se avançou para a recolha das autorizações dos encarregados de educação, garantindo assim o devido consentimento informado. As autorizações incluíam informações sobre o uso de dados e imagens, que seriam utilizados exclusivamente para fins académicos e de investigação.

Importa ainda referir que, ao longo de todo o estudo, foi assegurado o anonimato dos participantes. Sempre que necessário, foram utilizados nomes fictícios e omitidos dados pessoais, incluindo nas transcrições e na apresentação das evidências recolhidas.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Durante a recolha de dados para esta investigação, recorreu-se sobretudo à observação naturalista participante, ao registo fotográfico e em vídeo, bem como à aplicação de inquéritos por questionário às crianças. Assim, os principais instrumentos utilizados foram um suporte digital para as fotografias e vídeos, e os próprios formulários dos inquéritos.

Carmo e Ferreira (2008) explicam que “observar é seleccionar [Sic] informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p. 111). Ou seja, observar implica um olhar atento e rigoroso, orientado por um propósito claro e ligado a um objeto específico de estudo.

Hamel (1998) afirma que, “A observação participante é uma espécie de ‘descida ao poço’ (descente dans le puits), consistindo numa imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e pensamentos” (p. 121, como citado em Amado, 2014, p. 151). Assim, durante o processo de observação, o investigador acompanha de perto as interações e comportamentos da amostra, recolhendo informação que posteriormente permitirá chegar a conclusões fundamentadas (Fortin, 1996, p. 241; Traqueia et al., 2021, pp. 44-45).

Os meios audiovisuais — fotografia e vídeo — tiveram igualmente um papel importante na recolha de dados, garantindo maior fidelidade ao que realmente aconteceu. Estas ferramentas permitiram captar detalhes das crianças e das suas interações ao longo do projeto, complementando as notas de campo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Por isso, tornaram-se um instrumento valioso, capaz de reproduzir o observado de forma honesta e completa.

Além disso, aplicou-se um inquérito por questionário a todas as crianças envolvidas no estudo. Wolcott (1993) considera que os questionários são especialmente úteis na observação participante quando o objetivo é recolher informação específica sobre determinados aspetos dos participantes (como citado em Amado, 2014, p. 151). Estes instrumentos facilitam a recolha e análise de dados, dado que se baseiam em perguntas simples, diretas e organizadas (Traqueia et al., 2021, p. 44). Embora predominem as perguntas fechadas, inclui também algumas questões abertas. É importante destacar que esta técnica complementou os momentos de observação, contribuindo para uma recolha de dados mais completa e consistente.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A técnica de análise de dados consiste num processo que organiza e reúne, de forma estruturada, toda a informação recolhida através dos diferentes instrumentos utilizados. O objetivo é analisá-la cuidadosamente para identificar padrões, semelhanças e aspetos relevantes, permitindo assim chegar a conclusões consistentes (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

No caso deste estudo, a técnica considerada mais adequada foi a análise especulativa.

A análise especulativa possibilita interpretar de forma pessoal e reflexiva os dados qualitativos obtidos, recorrendo tanto às notas de campo como aos registos fotográficos e em vídeo. Esta abordagem favorece não apenas a descrição e compreensão detalhada da informação recolhida, mas também a elaboração de inferências e conclusões fundamentais para o desenvolvimento e sustentação do estudo (Cavalcante et al., 2014, p. 14).

PROJETO NO JI – “O MUNDO DOS ANIMAIS E A SUA ALIMENTAÇÃO”

Com base na Abordagem por Projeto, importa destacar que as propostas desenvolvidas ao longo do processo foram escolhidas pelas próprias crianças, de acordo com os seus interesses e necessidades. A natureza, por si só, costuma ser uma fonte inesgotável de elementos que despertam curiosidade, permitindo às crianças explorar, manipular e descobrir de forma espontânea (OCEPE, 2016). Foi precisamente esse interesse natural — sobretudo pelos animais — que serviu de ponto de partida para o projeto, confirmado através de várias evidências recolhidas durante as observações.

Assim, o grupo iniciou o projeto *O Mundo dos Animais e a sua Alimentação* a 17 de abril de 2023, concluindo-o a 7 de junho de 2023. As diferentes fases foram desenvolvidas ao longo dos dias da PES — segunda, terça e quarta-feira —, embora a saída de campo tenha sido realizada num outro dia mais conveniente para todos os envolvidos. No total, o projeto teve uma duração de 22 dias.

A situação desencadeante surgiu quando a avó de uma das crianças levou uma galinha à sala no dia 17 de abril. A presença do animal despertou imediatamente um grande entusiasmo e várias questões, como: “O que come a galinha?”, “Como é que elas põem tantos ovos?” ou “Ontem eu vi uma cabra e chamei-lhe *Ervinha* porque acho que ela come erva”. Estas manifestações de curiosidade reforçaram a pertinência de aprofundar o tema da alimentação dos animais.

A partir deste momento, emergiram diversas intervenções espontâneas das crianças relacionadas com os animais e, sobretudo, com o que estes comem. Assim, foi considerado que este interesse constituía uma oportunidade valiosa para desenvolver um projeto centrado na alimentação animal.

Durante as diferentes etapas do projeto, as crianças tiveram oportunidade de explorar múltiplos recursos e procurar respostas para as suas dúvidas. Numa fase inicial, após a visita da galinha à sala, realizou-se uma sessão de *Brainstorming* no exterior, onde se construiu uma teia de ideias com base em questões orientadoras como: O que já sabemos sobre a alimentação dos animais?, O que queremos descobrir?, Como e onde vamos pesquisar? e O que queremos fazer?

De seguida, as crianças recolheram informação através de livros, da internet e do diálogo com as suas famílias. Posteriormente, decidiram construir um pop-up tridimensional que representasse diferentes tipos de animais segundo a sua alimentação — herbívoros, carnívoros e omnívoros — com a intenção de criar um pequeno jardim zoológico em 3D. Escolheram os materiais, planearam os detalhes e, no final, exploraram o recurso em inúmeras brincadeiras.

Na fase final, a educadora-investigadora apoiou as crianças no preenchimento dos inquéritos por questionário. Em grande grupo, partilharam o que fizeram e o que aprenderam, utilizando como suporte a documentação pedagógica produzida ao longo do projeto e exposta na sala, acessível a todos.

O projeto integrou ainda uma visita de campo ao Jardim Zoológico de Lisboa, onde as crianças puderam observar de perto diversos animais, compreender melhor a sua alimentação e descobrir outras características relevantes, enriquecendo significativamente a experiência de aprendizagem.

ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, apresenta-se a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados às crianças participantes. O objetivo foi compreender o seu entendimento relativamente aos contributos da Abordagem por Projeto para o desenvolvimento de competências pessoais.

De um modo geral, os resultados revelam uma forte coerência entre as opiniões manifestadas pelas crianças e o enquadramento teórico, sobretudo no que diz respeito ao potencial desta abordagem para promover competências pessoais fundamentais nesta faixa etária.

No que se refere à primeira questão — que procurava saber se as crianças gostavam de realizar projetos no JI — todas elas responderam afirmativamente (ver tabela 1). Esta unanimidade reforça a ideia defendida por Katz e Chard (1997), segundo a qual as crianças tendem a preferir pedagogias que lhes proporcionem experiências autênticas, significativas e alinhadas com os seus interesses e necessidades.

Questão B1 – Gostas de realizar os projetos, no Jardim de Infância?		
Unidades de Registo	Frequência	Percentagem
Sim	8	100
Não	0	0
Total	8	100

Tabela 1 | Respostas à questão B1

Na segunda questão, as crianças avaliaram as suas aprendizagens numa escala de 1 (*Não aprendo nada*) a 6 (*Aprendo muito*). Todas situaram as respostas entre o 5 e o 6, o que permite concluir que reconheceram ter realizado aprendizagens significativas ao longo do desenvolvimento do projeto. Estes resultados vão ao encontro do que refere Oliveira-Formosinho et al. (2011), ao afirmar que as aprendizagens emergem

naturalmente das experiências que a criança vive e sente, sendo por isso facilmente reconhecidas por ela própria.

Nas questões seguintes — *Consideras que exploras diferentes informações com o desenvolvimento de um projeto?* e *Gostas de realizar projetos em conjunto com os outros colegas?* — as respostas foram novamente unânimes, revelando que as crianças acreditam aprender informação diversificada durante a realização de projetos e que preferem trabalhar em grupo, em vez de o fazer individualmente. Esta tendência confirma o que é defendido por Katz et al. (1998), segundo os quais a Abordagem por Projeto pode e deve envolver pequenos grupos, promovendo a cooperação como um elemento enriquecedor da aprendizagem.

Relativamente à questão *O que é que aprendes com eles?*, verificou-se uma distinção clara entre dois tipos de aprendizagens mencionadas pelas crianças: algumas relacionadas com competências pessoais e outras com competências mais próximas das profissionais (ver tabela 2). Esta diferenciação está alinhada com os conceitos apresentados por Comellas (2000), que faz uma distinção precisamente entre competências pessoais e profissionais. Assim, estes resultados sugerem que o projeto permitiu desenvolver as competências basilares que orientam o presente estudo.

Questão 5 – O que aprendes com eles?	
Indicadores	Unidades de Registo
Competências pessoais	R1 – Aprendo a construir com os meus amiguinhos. R2 – Aprendo a brincar com eles. Eu gosto muito deles. Ensinarão a mexer no computador. R3 – Aprendo a brincar e a jogar. Disseram-me o que come o sapo.
Competências profissionais	R4 – Aprendi a fazer bolas, a pintar e cortar. R5 – Aprendi a fazer desenhos, aprendi a arrumar as coisas. R6 – Aprendi a fazer os desenhos e a mexer no computador. R7 – Aprendi a fazer o meu nome e a pintar. R8 – Aprendi a desenhar e aprendi a fazer carinho aos animais.

Tabela 2 | Respostas à questão B5

Relativamente à preferência e oportunidade de escolha da temática a analisar — concedida às crianças — todas manifestaram gostar de ter essa possibilidade. As justificações apresentadas foram unânimes: ao escolherem o tema, sentem-se seguras de que vão trabalhar algo de que realmente gostam (ver tabela 3). Esta evidência reforça as ideias de Silva (1998), que destaca o impacto positivo de permitir que as crianças exerçam poder de escolha, agindo de acordo com os seus interesses e necessidades.

Questão B6 - Aqui no Jardim de Infância desenvolves diferentes projetos. És tu que escolhes o que vão pesquisar nesses projetos? Gostas de ser tu a escolher?	
Indicadores	Unidades de Registo
Se escolher tem a certeza que gosta e evidencia a sua possibilidade de escolha	Jardim de Infância R1 – Sim, porque assim eu gosto. R2 – Sim, eu gosto de escolher porque assim posso decidir. R3 – Há vezes que sim, fui eu que escolhi o dos animais porque eu gosto de escolher. R4 – Sim, gosto. Porque eu gosto dos meus amigos e de ajudar o M. R5 – Sim, porque eu digo o que quer fazer e fazemos. R6 – Sim, porque eu gosto de escolher. R7 – Sim, eu gosto. Porque assim posso ler os livros. R8 – Sim, eu gosto porque escolho o que gosto.

Tabela 3 | Respostas à questão B6

No que diz respeito às propostas desenvolvidas ao longo do projeto, e segundo Simão (2005), é fundamental que a criança tenha oportunidade de agir, confrontar-se com as suas escolhas e refletir sobre elas. As questões colocadas às crianças procuraram precisamente promover essa reflexão. Assim, quando lhes foi perguntado *O que mais gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto?*, a maioria referiu que gostou especialmente de ler livros e pesquisar no computador.

Quando solicitadas a justificar o motivo da sua preferência — *Porque é que essa é a parte do projeto que gostas mais de fazer?* — muitas respostas revelaram um forte interesse pelos animais e pela pesquisa. Surgiram justificações como: “Porque eu gosto dos animais e assim vi”; “Porque eu adoro pesquisar e fazer construções”; “Porque quando vejo as fotos fico apaixonado e os meus olhos ficam em corações”; “Porque nós pesquisamos no computador e eu gosto, e em casa também tenho um computador”; “Porque consigo pesquisar mais coisas”.

Por outro lado, também se analisou aquilo de que as crianças menos gostaram no projeto, através da questão *O que menos gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto?* As respostas foram mais variadas, destacando-se *Organizar as ideias que já sabemos* e *Dizer aos outros o que aprendi*.

Quando justificaram esta preferência — *Porque é que essa é a parte do projeto que gostas menos de fazer?* — as respostas centraram-se sobretudo no simples facto de “não gostar”. Algumas afirmações incluíram: “Porque eu não consigo estar muito tempo”; “Porque eu não gostei”; “Porque não”.

Silva et al. (2016) reforçam que as crianças devem assumir um papel ativo e dinâmico, sendo vistas como sujeitos competentes e protagonistas do seu próprio processo educativo. Incentivar a reflexão sobre as suas aprendizagens e preferências contribui para esse desenvolvimento, promovendo autonomia e voz.

Quando questionadas sobre *O que querias ter explorado mais, ao longo deste projeto?* as crianças demonstraram grande satisfação com o trabalho realizado, afirmando: “Fiz tudo o que eu queria”; “Fiz tudo, até dei miminhos aos animais no jardim zoológico”; “Nada, fiz tudo”.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), experiências como estas permitem às crianças questionar, explorar diferentes possibilidades, estabelecer relações e, dessa forma, desenvolver as suas competências pessoais.

Nas últimas questões — *Falaste com a tua família, em casa, sobre o projeto desenvolvido?* e *Realizaste algumas pesquisas com a família?* — verificou-se que todas as crianças, exceto uma, partilharam o projeto com a família. Três realizaram pesquisas com os familiares, enquanto cinco não o fizeram.

Por fim, todos responderam afirmativamente à pergunta *Consideras que, na ida ao Jardim Zoológico, vais observar algumas ideias que descobriste com o desenvolvimento do projeto?* Este conjunto de resultados confirma o desenvolvimento de competências pessoais essenciais, tal como definidas por Comellas (2000), e mostra que o trabalho de projeto promove competências significativas para o desenvolvimento da criança (Martins et al., 2017).

Concluindo: Após leituras e pesquisas que permitiram consolidar o enquadramento teórico, o olhar foi orientado para aspetos-chave que foram merecedores de uma investigação mais aprofundada.

Os dados obtidos permitiram responder à questão de partida e aos objetivos definidos para esta investigação. Em relação à problemática, os dados sugerem que as crianças demonstram grande clareza quanto aos contributos da Abordagem por Projeto para o desenvolvimento das suas competências pessoais. Através dos projetos realizados, foi possível identificar múltiplas evidências de que estas competências são estimuladas, seja pelas ações espontâneas das crianças, seja pelos diálogos que vão surgindo ao longo do processo.

Olhando paralelamente, percebe-se que as opiniões das crianças convergem de forma praticamente idêntica, reforçando a entendimento de que esta abordagem é amplamente valorizada. Assim, as crianças reconhecem a Abordagem por Projeto como algo significativo, envolvente e vantajoso.

Além disso, a agência e a voz das crianças foram sempre identificadas como elementos centrais da Abordagem por Projeto. Os momentos que viveram foram autênticos e respeitaram os seus ritmos, interesses e necessidades. As crianças beneficiaram de contextos de exploração livre, sem limitações rígidas de tempo ou ação, o que contribuiu diretamente para o envolvimento profundo observado.

Os resultados permitiram também refletir sobre o papel assumido enquanto investigadora e educadora de infância. O objetivo foi sempre adotar uma postura de observação e de intervenção apenas quando realmente necessário.

Este estudo reforça a convicção de que esta abordagem deve ser continuamente valorizada e integrada no quotidiano educativo do jardim de infância, pois permite que as crianças usufruam plenamente dos seus benefícios. O projeto analisado demonstra de forma clara que, quando os interesses e preferências das crianças são respeitados, o seu envolvimento cresce de forma notável. Quando os projetos são *das* crianças e *para* as crianças, observam-se aprendizagens e competências verdadeiramente significativas, resultantes de um processo natural, fluído e genuinamente respeitador.

Finalmente, considera-se essencial refletir sobre esta experiência investigativa como um todo — uma experiência inovadora tanto para a investigadora como para a docente, como para as crianças participantes. Assim, destaca-se a importância de que os profissionais de educação aprofundem o seu conhecimento sobre esta e outras metodologias de orientação construtivista, para que possam integrá-las de forma consciente e permitir que as crianças beneficiem das inúmeras aprendizagens verdadeiramente protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A CRIANÇA PROTAGONISTA

A questão de investigação definida para este estudo, de natureza construtivista e descritiva, procurou compreender o entendimento das crianças acerca do contributo da Abordagem por Projeto para o desenvolvimento das suas competências sociais. Os resultados confirmam esta questão, espelhando evidências consistentes sobre a forma como as crianças reconhecem os benefícios desta abordagem — evidências essas que se sistematizam de seguida.

Ao longo do projeto desenvolvido, a voz e a agência da criança estiveram sempre no centro da ação pedagógica. Tanto a escolha da problemática como o percurso seguido no projeto respeitaram os interesses e necessidades dos participantes, permitindo-lhes envolver-se de forma genuína e autónoma.

A análise comparativa dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário mostra que as crianças têm uma perceção clara do impacto e da diferença que esta abordagem pedagógica introduz no seu processo de ensino-aprendizagem. Reconhecem que esta metodologia promove o desenvolvimento das suas competências, em especial as sociais, que, de acordo com Comellas (2000), incluem competências comunicativas, emocionais, relacionais e cognitivas.

No âmbito das **competências comunicativas**, as crianças demonstraram preocupação em dialogar com o outro de forma clara, ajustar o discurso ao interlocutor e construir mensagens compreensíveis. Mostraram também gosto em partilhar ideias, expressar preferências e articular pensamentos, escutando e sendo escutadas.

Relativamente às **competências emocionais**, observaram-se progressos na gestão das emoções, na expressão dos sentimentos e na capacidade de autorregulação em momentos mais exigentes. As crianças mostraram satisfação ao partilhar as suas descobertas e aprendizagens com os colegas.

No que toca às **competências relacionais**, os projetos permitiram vivenciar situações de cooperação, resolução de conflitos, partilha, solidariedade e desenvolvimento de laços de cumplicidade. Tornaram-se evidentes valores essenciais para a convivência em grupo, construídos através de interações naturais e significativas.

Todas estas evidências estão também presentes nos dados recolhidos através dos questionários, permitindo concluir que as crianças têm uma perceção bastante sólida do contributo da Abordagem por Projetos para o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais. Revelam igualmente um impacto positivo de uma prática pedagógica ativa, respeitosa e centrada no aluno no seu processo de aprendizagem.

Estes resultados corroboram o quadro teórico apresentado. Tal como defendem Katz et al. (1998), esta abordagem promove uma ação pedagógica que privilegia a escuta ativa das crianças e o respeito pelos seus interesses, assegurando simultaneamente rigor científico e pertinência educativa nas propostas desenvolvidas.

Quanto às limitações do estudo, destacam-se dois aspetos principais: a gestão do tempo e a planificação das propostas. A primeira limitação resultou da escassez de tempo disponível. A segunda limitação decorre da primeira, uma vez que se procurou equilibrar a calendarização prevista com os momentos efetivos de realização das atividades.

REFERÊNCIAS

- Amado, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- Anastácio, C., Machado, V., & Oliveira, M. PROJETO – Pegadas, de quem são e onde encontrá-las? Uma lógica projetual em Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), **A voz e a Agência da Criança – Abordagem de projeto na formação de Educadores de Infância (pp.33-42)**. Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 2022.
- Bodgan, R., & Biklen, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação - uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto Editora, 1994.
- Brazelton, T. **O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos**. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2018.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. **Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem 2.ª Edição**. Universidade Aberta, 2008.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. **Análise de conteúdo: considerações enquanto metodologia de investigação qualitativa**. *Informação & Sociedade*, 24(1), 13–18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Comellas, M. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educare*, (27), 87-101, 2000.
- Cordeiro, M. **O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos**. A Esfera dos livros, 2015.
- Costa, M. R. OuVer: escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & S. Milhano (Org.), **Diálogos sobre Educação de Infância – Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola** (pp.100-109). Leiria: Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 2021.
- Fortin, M. F. **O Processo de Investigação: Da concepção à realização**. Lusociência, 1996.
- Katz, L., & Chard, S. **A Abordagem de Projeto na Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. R., & Vasconcelos, T. **Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1998. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidadeprojecto.pdf>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encaração, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso, 2017. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, N. P. **Educar Pela Positiva: Um Guia Para Pais e Educadores**. Bertrand Editora, 2019.

Marujo, H., & Neto, L. **Optimismo e esperança na educação**. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2004.

Neto, C. **Libertem as Crianças: A urgência de brincar e ser ativo**. Contraponto Editores, 2020.

Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. **A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância**. Leiris: Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 2022.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. **Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança**. Porto Editora, 2013.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto Editora, 2011.

Papalia, D., & Feldman, R. **Desenvolvimento Humano**. (12.^a ed.). AMGH Editora, 2013.

Perrenoud, P. **Construir as competências desde a escola**. Artmed Editora, 1999.

Pinto, C. L. L., & Leite, C. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, 19(3), 143-170, 2014, Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76616/2/93860.pdf>

Piovesan, J., Ottonelli, J. C., Bordin, J. B., & Piovesan, L. **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem**. Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_PsicologadoDesenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º do Ensino Básico. **Avaliação Psicológica**, 5(2), 127-133, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027180002.pdf>

Roldão, M. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Editorial Presença, 2003.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

Silva, M. Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. **Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar**. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar, 1998.

Simão, A. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), **Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino** (263-287). Edições Relógio D'Água, 2005.

Tavares, J., Pereira A. S., Gomes A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. **Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem**. Porto Editora, 2007.

Traqueia, A., Pacheco, E., Taveira, E. Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação. In A. I. Andrade, F. A. Costa, J. F. Maros, L. Oliveira, & R. M. Vieira (Eds.), **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos** (Vol.1) (pp. 33-50). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia, 2021. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. **Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias**. Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2012. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf