

“SABIAS QUE PRIMEIRO ÉRAMOS MACACOS E DEPOIS EVOLUÍMOS?”: O TRABALHO DE PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

BEATRIZ ALEXANDRA CUSTÓDIO NASCIMENTO

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Junho de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“SABIAS QUE PRIMEIRO ÉRAMOS MACACOS E DEPOIS EVOLUÍMOS?”: O TRABALHO DE PROJETO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO

Autora: Beatriz Alexandra Custódio Nascimento

Orientadora: Professora Doutora Rita Brito

Junho de 2025

Agradecimentos

A concretização deste Relatório Final de Mestrado foi possível graças ao contributo de várias pessoas e instituições, às quais expresso o meu mais sincero agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Rita Brito, pelo acompanhamento atento, incentivo constante e partilhas tão significativas ao longo de todo o processo. À equipa educativa com quem colaborei no terreno, deixo uma palavra de reconhecimento pela generosidade, profissionalismo e abertura demonstrada, bem como às crianças, pelo entusiasmo, curiosidade e autenticidade com que enriqueceram esta investigação.

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso académico, deixo também uma palavra de gratidão, pelas aprendizagens que proporcionaram e pelo contributo que deram à construção do meu percurso formativo. Agradeço ainda ao ISEC Lisboa, pelo ambiente académico que proporcionou, e à minha família e amigos, pelo apoio incondicional, paciência e carinho ao longo deste caminho desafiante, mas profundamente transformador.

Resumo

O presente Relatório Final de Mestrado integra o percurso académico conducente à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo incide sobre a avaliação de um Trabalho de Projeto desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar, segundo os princípios da Pedagogia-em-Participação e da Metodologia de Trabalho de Projeto. A investigação, de natureza qualitativa, teve como propósito compreender os efeitos desta abordagem na promoção de aprendizagens significativas e na transformação das práticas educativas.

Para a concretização deste trabalho, foram definidos quatro objetivos principais, centrados na perceção das crianças e da equipa educativa, bem como no impacto da metodologia participativa nas dinâmicas pedagógicas. A recolha de dados foi realizada através de observação naturalista e entrevistas semiestruturadas, permitindo uma análise temática aprofundada. Os resultados evidenciam um elevado envolvimento das crianças e uma valorização da sua participação, assim como transformações positivas nas práticas da equipa educativa. Este trabalho pretende, assim, contribuir para a valorização de práticas pedagógicas mais democráticas, intencionais e participativas na educação de infância.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, pedagogia-em-participação, trabalho de projeto, conhecimento do mundo

Abstract

This Master's Final Report is part of the academic path leading to the degree of Master in Preschool Education and Primary Education. The study focuses on the evaluation of a Project Work developed within a Preschool Education context, based on the principles of Pedagogy-in-Participation and the Project Methodology. The research, of a qualitative nature, aimed to understand the effects of this approach in promoting meaningful learning and transforming educational practices.

To carry out this study, four main objectives were defined, centred on the perceptions of the children and the educational team, as well as the impact of the participatory methodology on pedagogical dynamics. Data collection was conducted through naturalistic observation and semi-structured interviews, allowing for an in-depth thematic analysis. The results highlight a high level of children's engagement and the recognition of their participation, as well as positive transformations in the professional practices of the educational team. This work thus aims to contribute to the promotion of more democratic, intentional, and participatory pedagogical practices in early childhood education.

Keywords: Preschool Education, pedagogy-in-participation, project based learning, world knowledge

Índice Geral

Introdução	1
1. Revisão da Literatura.....	3
1.1 Pedagogia-em-Participação	3
1.2 Metodologia de Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação.....	8
2. Problematização e Metodologia	12
2.1 Objetivos e questões de investigação	13
2.2 Paradigma.....	13
2.3 Proposta de Intervenção	14
2.4 Metodologia do estudo	15
2.5 Participantes	16
2.6 Instrumentos de recolha e análise de dados.....	16
2.6.1 Procedimento de recolha de dados.....	17
2.6.2 Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	21
2.7 Questões éticas	22
3. Desenvolvimento do Trabalho de Projeto: Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?.....	24
3.1 Fase 1: Definição do problema.....	24
3.2 Fase 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho.....	28
3.3 Fase 3: Execução	32
Investigação do Primeiro Pequeno Grupo de Pesquisa	33
Investigação em Grande Grupo	36
Investigação do Segundo Pequeno Grupo de Pesquisa	41
Investigação do Terceiro Pequeno Grupo de Pesquisa.....	46
Investigação em Grande Grupo	49
3.4 Fase 4: Divulgação e Avaliação	57
3.5 Entrevistas	60

4. Discussão de Resultados.....	65
Considerações Finais/ Conclusões	67
Referências.....	68
Anexos.....	71

Índice de Anexos

Anexo A – Guião de Entrevista Semiestruturada (adultos)	71
Anexo B - Guião de Entrevista Semiestruturada (grupo de crianças)	72
Anexo C - Transcrição de Entrevista 1	73
Anexo D - Transcrição da Entrevista 2.....	75
Anexo E - Transcrição da Entrevista 3	77
Anexo F - Transcrição da Entrevista 4.....	79
Anexo G - Análise temática - matriz.....	81

Índice de Quadros

Quadro 1 - Resumo da Matriz – Análise Temática de todas as Entrevistas Semiestruturadas.....	61
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Diagrama: Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.	8
Figura 2 - Teia referente ao que as crianças pensam saber sobre como surgiram as pessoas.	26
Figura 3 - Teia referente ao que queremos descobrir.	27
Figura 4 - Teia referente a onde vamos investigar.	29
Figura 5 - Tabela de inscrições.	30
Figura 6 - Representações prévias sobre a evolução humana.	33
Figura 7 - Poster sobre a Evolução Humana.	39
Figura 8 - Representações prévias sobre alimentação dos homens pré-históricos.	41
Figura 9 - Representações prévias sobre o sono/habitação dos homens pré- históricos.	46
Figura 10 - Jogo de Associações.	50
Figura 11 - Exemplos de Registos Escritos das Crianças.	51
Figura 12 - E-mail enviado às famílias no âmbito da proposta da realização dos colares.	53
Figura 13 - “Torres” de voto em lego e tabela de registos da votação.	56
Figura 14 - Registo fotográfico referente ao espetáculo do Dia do Pai, dinamizado pela “Banda das Conchas”.....	59

Lista de abreviaturas/siglas

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências

Introdução

O presente Relatório Final de Mestrado integra o percurso académico conducente à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema em análise centra-se na avaliação de um Trabalho de Projeto desenvolvido no âmbito da Pedagogia-em-Participação, em contexto de Educação Pré-Escolar, articulando-se com a realização de um estudo qualitativo sustentado por uma fundamentação teórica sólida, ancorada nos princípios da própria Pedagogia-em-Participação e da Metodologia de Trabalho de Projeto. Importa referir que a descrição do desenvolvimento do trabalho de projeto foi já previamente publicada (Nascimento & Brito, 2024), o que reforça a sua relevância pedagógica e investigativa.

A investigação aqui apresentada emergiu de um contexto específico de prática pedagógica, assumindo um carácter qualitativo e exploratório, com enfoque na compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças e pela equipa educativa ao processo de aprendizagem vivido durante o desenvolvimento do Trabalho de Projeto. Assim, pretendeu-se compreender de que forma é que esta metodologia potenciou o envolvimento das crianças, o seu papel ativo na construção do conhecimento e as transformações na prática profissional da equipa educativa.

Neste sentido, foram definidos como objetivos principais: (1) compreender de que forma a Metodologia de Trabalho de Projeto contribui para a construção de aprendizagens significativas em contexto de Educação Pré-Escolar; (2) conhecer a perceção das crianças sobre o Trabalho de Projeto desenvolvido; (3) compreender a forma como a equipa educativa vivenciou a experiência; e (4) refletir sobre os contributos da Metodologia de Trabalho de Projeto para a dinamização de práticas pedagógicas participativas. O percurso investigativo foi guiado por questões que procuraram esclarecer em que medida a participação das crianças foi efetivamente promovida e reconhecida ao longo do projeto, bem como compreender de que forma essa participação influenciou os processos de aprendizagem das crianças e contribuiu para a transformação das práticas da equipa educativa.

A estrutura do relatório organiza-se em quatro capítulos principais: o primeiro apresenta o enquadramento teórico que sustenta a abordagem adotada; o segundo explicita os objetivos, bem como as questões de investigação e descreve o percurso metodológico adotado; o terceiro descreve o projeto pedagógico, a intervenção realizada

e a análise temática das entrevistas; e o quarto discute os resultados obtidos à luz da fundamentação teórica, apresentando igualmente as principais conclusões e contributos da investigação.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a prática pedagógica em educação de infância, incentivando uma abordagem mais atenta, participativa e intencionalmente construída em torno da experiência das crianças.

1. Revisão da Literatura

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o quadro teórico que sustenta o estudo, centrando-se em dois grandes eixos complementares. Na primeira secção, aprofunda-se a Pedagogia-em-Participação enquanto abordagem educativa sustentada numa perspetiva que, como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), pode ser designada como socioconstrutivista participativa. Na segunda secção, explora-se a Metodologia de Trabalho de Projeto enquanto estratégia metodológica articulada com os princípios da Pedagogia-em-Participação.

1.1 Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação constitui uma perspetiva pedagógica que segue uma visão socioconstrutivista participativa para a educação de infância, nomeadamente em contextos de creche e educação pré-escolar. Conforme referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), esta perspetiva entende a ação em educação de infância como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, lhes possibilita viver, conhecer, significar e criar, numa dinâmica que potencia o seu desenvolvimento integral e a construção de aprendizagens significativas.

Os mesmos autores reiteram, ainda, que a democracia se encontra no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em Participação, uma vez que funciona como um fim e um meio que deve ser encontrado no contexto das grandes finalidades educativas e no quotidiano participativo, vivido por todos os atores nela envolvidos. Pode, ainda, ser vista como uma forma de viver em comunidade, como uma experiência comunicativa e partilhada, que inclui a responsabilização social das crianças e das famílias. Por esse motivo, considera-se que a missão da pedagogia integra a promoção de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Nesta abordagem pedagógica, tanto a criança como o educador são entendidos como sujeitos competentes, dotados de agência, de capacidades colaborativas e com direito à participação, o que, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), conduz a uma reconstituição dos seus papéis no processo educativo, baseada na

reconceptualização das pessoas em ação. Por esse motivo, as atividades e os projetos desenvolvidos através do pensar, fazer e refletir em companhia por crianças e adultos, fazem, destes, coautores da aprendizagem, constituindo uma base sólida para a construção do saber. Torna-se, assim, essencial apoiar o envolvimento da criança na construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, garantindo-lhe o direito à participação e à autonomia.

Por sua vez, ainda no âmbito desta pedagogia, importa salientar a documentação pedagógica, que surge como um instrumento fundamental para dar visibilidade aos direitos das crianças e dos adultos, tornando-se uma reconstrução das experiências, aprendizagens e interações que ocorrem no contexto educativo. Segundo a Fundação Aga Khan Portugal (2021), para além de ultrapassar a mera recolha de registos, constitui uma estratégia simultaneamente ética e estética, permitindo escutar as múltiplas linguagens das crianças e reconhecê-las enquanto sujeitos com direitos, competentes e participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem. Estes autores referem ainda que, ao tornar públicos os processos de aprendizagem e ao fomentar a reflexão crítica dos mesmos, a documentação transforma-se num catalisador da mudança educativa e num meio privilegiado de mediação pedagógica. Azevedo (2009) reitera que todo o processo que envolve a documentação pedagógica possibilita o registo, não só da aprendizagem das crianças, mas também dos profissionais e das famílias, assumindo um papel central na pedagogia, uma vez que documentar permite descrever, interpretar, narrar, significar e (re)significar as experiências vividas.

Pereira (2019) acrescenta que, enquanto recurso avaliativo e reflexivo, a documentação pedagógica oferece ao educador a possibilidade de acompanhar o percurso de aprendizagem da criança e, em função disso, ajustar a sua intervenção educativa de forma intencional. Simultaneamente, permite à própria criança revisitar os seus processos de aprendizagem, reconhecer os seus progressos e participar ativamente na sua autoavaliação. Este autor ainda refere que, para além desta dimensão avaliativa, a documentação pedagógica contribui também para a construção de uma memória partilhada das experiências vividas, promovendo o diálogo entre crianças, educadores e famílias. Através da exposição de materiais diversos, como desenhos, fotografias, registos das vozes das crianças e respetivas produções plásticas, cria-se um espaço visível de comunicação pedagógica, valorizando a participação ativa de todos os intervenientes e sustentando o princípio da coautoria nos processos educativos.

Conforme refere a Fundação Aga Khan Portugal (2021), a Pedagogia-em-Participação não se limita ao trabalho com as crianças, sendo igualmente uma proposta formativa transformadora para os profissionais da infância. Através da formação participada em contexto, esta perspetiva promove uma aprendizagem profissional situada, centrada na ética do respeito e da escuta, onde os educadores se tornam coautores do seu desenvolvimento profissional. Neste modelo formativo, a interatividade entre a pedagogia da infância e a formação dos profissionais constitui um princípio estruturante, pois acredita-se que “temos mais probabilidade de desenvolver modos respeitosos e participativos com as crianças se os educadores experimentarem uma ação prolongada de participação na sua aprendizagem profissional” (Fundação Aga Khan Portugal, 2021, p. 5).

Desta forma, já segundo a Fundação Aga Khan Portugal (2025), a formação em contexto assume um papel central na Pedagogia-em-Participação, constituindo-se como um processo contínuo de aprendizagem profissional situado, em que educadores, auxiliares e outros profissionais se desenvolvem em companhia, através do diálogo, da partilha e da reflexão crítica sobre as suas práticas quotidianas. Este modelo formativo distingue-se de abordagens mais prescritivas, na medida em que promove um envolvimento ativo dos profissionais na reconstrução das suas conceções e práticas pedagógicas, reconhecendo-os como coautores do seu percurso formativo.

A Fundação Aga Khan Portugal (2025) acrescenta que, ao longo deste percurso formativo, são privilegiados processos de mediação pedagógica pautados pelo respeito, pela escuta e pelo reconhecimento dos saberes e experiências prévias dos profissionais. Assim, esta abordagem formativa possibilita o desenvolvimento de uma consciência pedagógica crítica e partilhada, que sustenta transformações significativas na organização dos ambientes educativos, na construção dos tempos pedagógicos, na elaboração da documentação pedagógica e no envolvimento das famílias como parceiros ativos no processo educativo.

Com base nas informações anteriormente apresentadas, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacam que os objetivos da Pedagogia-em-Participação, enquanto pedagogia participativa, se caracterizam por: (1) envolver a experiência e a construção da aprendizagem das crianças de uma forma contínua e interativa; (2) ver a criança como um ser competente e ativo na sua própria aprendizagem; (3) compreender que a motivação para a aprendizagem se sustenta no interesse intrínseco da tarefa e das motivações

intrínsecas das crianças; (4) entender a atividade da criança como colaboração no âmbito do quotidiano educativo; (5) entender que o papel do educador passa por organizar o ambiente educativo e observar e escutar as crianças, por forma a compreendê-las e gerar respostas; (6) pensar no processo de aprendizagem como espaço partilhado entre as crianças e os adultos; (7) pensar nos espaços e tempos educativos de forma a que estes permitam interatividade e continuidade educativa; e (8) conceber atividades e projetos como ocasiões onde as crianças fazem aprendizagens que lhes são significativas.

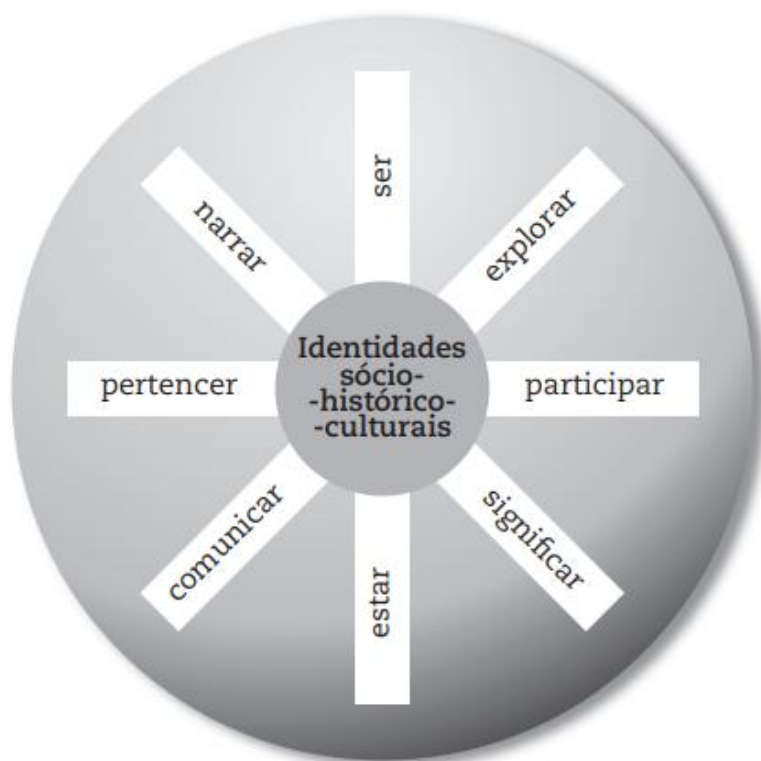
Neste âmbito, a organização dos espaços pedagógicos assume particular relevância, constituindo-se como um elemento central na promoção de aprendizagens significativas, na medida em que o espaço, para além da sua dimensão física, adquire uma dimensão educativa e relacional. Assim, segundo Nunes (2020), a organização das áreas da sala, a disposição dos materiais e a intencionalidade do educador na sua gestão refletem a participação ativa das crianças e o reconhecimento dos seus interesses e necessidades. Através de planificações conjuntas, nas quais as crianças são chamadas a decidir onde e com quem querem desenvolver as suas atividades, promove-se o exercício do direito à participação e à construção de aprendizagens personalizadas. Paralelamente, a contínua observação e reflexão dos educadores sobre o uso dos materiais e dos espaços permite ajustar, de forma dinâmica, o ambiente educativo, assegurando a sua adequação aos interesses emergentes das crianças. Assim, conforme refere Nunes (2020), este olhar intencional e flexível favorece não só a autonomia e a criatividade, como também garante que o espaço mantém o seu potencial promotor de aprendizagens diversificadas, sendo reorganizado sempre que necessário para sustentar o envolvimento ativo e o bem-estar das crianças.

Na sequência dos aspetos anteriormente abordados, a Fundação Aga Khan Portugal (2021) defende que participar numa comunidade educativa, que partilha uma gramática pedagógica como a Pedagogia-em-Participação, é comprometer-se com um modo de fazer que procura transformar a ação educativa de forma consciente, crítica e situada. Esta gramática pedagógica, entendida como um sistema que combina valores, teoria e prática, orienta a criação de contextos pedagógicos onde os profissionais e as crianças constroem juntos conhecimento e significado. O quotidiano educativo torna-se, assim, o locus da transformação praxeológica, onde se assumem intenções educativas coerentes com a visão da criança como pessoa competente, curiosa e participativa (Fundação Aga Khan Portugal, 2021).

No seguimento do exposto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) apresentam quatro eixos pedagógicos interdependentes (Figura 1) que definem a intencionalidade pedagógica da Pedagogia-em-Participação e aspiram a que o processo educativo colabore na construção de identidades, ou seja, cultivar a humanidade através da educação como um processo de cultivo do ser, dos laços, da experiência e do significado. Os quatro eixos pedagógicos existentes denominam-se: (1) eixo do ser/estar, associado ao respeito e à promoção de identidades plurais, sem barreiras ao desenvolvimento, à aprendizagem e à convivialidade entre seres diversos; (2) eixo do pertencimento e da participação, centrado no respeito e na escuta da participação da criança, cujo significado emerge no contexto dos laços de pertença que se honram e desenvolvem; (3) eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens, que valoriza a exploração, a experienciação, a reflexão, a análise e a comunicação, como processos facilitadores da aprendizagem e dos modos de conhecer e pensar; e (4) eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem, que privilegia a participação e a narração que a criança faz sobre a própria aprendizagem, facilitada pelo acesso à documentação pedagógica, a qual permite o revisitar do seu processo de aprendizagem, apoiando, assim, a criação de significado em torno das experiências já vivenciadas.

Figura 1

Diagrama: Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.



Fonte: Retirado de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).

Em jeito de conclusão, segundo a Fundação Aga Khan Portugal (2021), a decisão de adotar a Pedagogia-em-Participação implica o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa na construção partilhada de uma prática pedagógica intencional e situada. Este compromisso coletivo assenta numa gramática pedagógica comum, onde valores, teorias e práticas se entrelaçam com o propósito de construir contextos educativos democráticos e inclusivos. Nesse sentido, a documentação pedagógica é também um meio de diálogo entre crianças, famílias, educadores e comunidade, promovendo a corresponsabilização na aprendizagem e permitindo a coautoria dos processos educativos.

1.2 Metodologia de Trabalho de Projeto na Pedagogia-Em-Participação

Segundo Gambôa (2011), a Metodologia de Trabalho de Projeto, desenvolvida por John Dewey e William Kilpatrick, permanece uma referência incontornável, alicerçada na Pedagogia Progressista. Segundo o mesmo autor, os princípios que animam esta pedagogia são a criança, a natureza e o mundo social, que não devem ser vistos como

realidades isoladas, mantendo-se em permanente mudança. É, portanto, este ponto de interação que permite à criança construir-se a si e ao mundo, à medida que o vivencia. O autor ainda aponta o caráter prático do conhecimento, orientado para a ação, como influenciador do modo como as crianças conduzem essas interações contínuas. Compreende-se que, tanto a aprendizagem como o pensamento, reconstroem o meio e são aspectos inerentes ao processo, operando apenas no seu interior.

Neste sentido, “o conhecimento educativo e a aprendizagem realizam-se na construção de atitudes e competências vitais cujos significados residem no contexto” (Gambôa, 2011, p. 52) em que estão inseridas crianças e educadores. Assim, no âmbito do seu desenvolvimento e aprendizagem, a criança deve ser protagonista, livre para expressar a sua individualidade e a sua voz como pessoa, sendo essa expressão condição fundamental para alcançar o desenvolvimento, o progresso e o crescimento pessoal e social que tanto se pretende proporcionar. Assim como refere Dewey, citado por Gambôa (2011), “A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento o ideal. Só ele fornece o padrão. (...) A finalidade não é o conhecimento, a informação, mas a autorrealização. Possuir todo o mundo de conhecimentos e perder o seu próprio é um destino (...) horrível em educação. (...) O desenvolvimento não é coisa que se torne completa em determinada ocasião; é um contínuo conduzir para o futuro.” (pp. 52-53). Ainda neste sentido, Gambôa (2011) refere que “a educação é vida: cria as condições para que cada sujeito, pela comunicação com os outros, adquira e mobilize um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente, e, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência” (p. 53). Na prática, importa compreender a dinâmica da relação entre a criança, os seus interesses e o meio no qual se envolve, na medida em que se parte dela e se orienta o percurso de aprendizagem, determinando a quantidade e a qualidade da sua própria aprendizagem. É a partir da criança que o processo de aprendizagem se inicia e é a ela que deve regressar.

Com base nestas informações, e segundo Gambôa (2011), o método de trabalho de projeto pode revelar-se a base ideal para estabelecer a ponte entre: (1) os interesses individuais de cada criança e os do grupo; (2) a criança individual e o currículo; e (3) a democracia e a escola; promovendo, através da ação criativa do sujeito, a capacidade de reorganizar o próprio modelo de aprendizagem.

Assim, num contexto educativo, onde impera a Pedagogia-em-Participação, caracterizada pela participação e pelo diálogo vivo dos atores em contexto, “a primeira

tarefa é a construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2017, citada por Gambôa, 2011, p. 55). A Metodologia de Trabalho de Projeto assume, assim, que “a base da pedagogia é o ato intencional, e que este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p. 55). Neste sentido, a criança deve ser convidada a “dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços (...)” podendo “dessa forma a aprendizagem e o pensamento passados (...) serem conservados vivos e ativos. Cada novo problema, que for encontrado e resolvido, ligará o velho ao novo e irá construindo o espírito da razão do trabalho feito” (Kilpatrick, 1971, citado por Gambôa, 2011, p. 55). Assim, a criança, em liberdade e cooperação, é capaz de procurar e reinterpretar o conhecimento, transformando-o e participando na sua construção, de tal forma que se apropria do seu significado, como algo substantivo para si.

As fases iniciais da metodologia de trabalho de projeto podem, portanto, segundo Gambôa (2011), operacionalizar a transferência da filosofia pragmatista para o contexto educativo, de forma a que a criança tenha oportunidade de pensar, estudar e investigar (no real sentido da palavra). Deste modo, poderá vivenciar experiências nas quais se encontre implicada e interessada, de forma a que essas experiências suscitem, de facto, reflexão e tenham uma qualidade problemática. Trata-se de situações que escapam à rotina e despertam a curiosidade das crianças, tornando todos os conhecimentos advindos daí significativos para a sua vida atual e futura. Neste sentido e segundo o mesmo autor, as fases da metodologia de trabalho de projeto não devem possuir uma sequência obrigatória ou passos estanques, muito pelo contrário, trata-se de passos lógicos, num processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada. Devem ter o seu início através dos interesses das crianças, analisando e clarificando os seus objetivos e hipóteses, incluindo-as na construção e realização de planos de ação-pesquisa, que vão dando resposta à situação-problema, sendo que, o desenvolvimento da pesquisa, com sucesso, pode revelar uma resposta-solução. A conclusão de todo o processo, deve, como ressalta Gambôa (2011), “reconstruir uma visão global do saber adquirido” (p. 57), recapitulando tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases do mesmo, refletindo sobre o que foi feito, o que podia ter sido mais bem conduzido e sistematizando e integrando todas as conquistas e saberes. Esta avaliação não deve funcionar, de todo,

como encerramento do projeto, mas deve sim promover uma síntese recapituladora, sendo transversal a todas as fases do mesmo.

Em suma, pode afirmar-se que a Metodologia de Trabalho de Projeto, aplicada no âmbito da Pedagogia-em-Participação, representa uma estratégia metodológica profundamente alinhada com os direitos da criança, com a sua agência e com o seu protagonismo na aprendizagem. Sustentada por uma lógica de investigação-ação, esta metodologia potencia a construção coletiva do conhecimento, a partir dos interesses reais das crianças, num processo contínuo de escuta, participação, reflexão e síntese. Assim, o trabalho de projeto revela-se não apenas como uma forma de aprender, mas também uma forma de viver a educação de maneira democrática, significativa e transformadora.

2. Problematização e Metodologia

O presente estudo foi delineado a partir da necessidade de proceder à avaliação do impacto de um Trabalho de Projeto, desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no âmbito da Pedagogia-em-Participação, intitulado *Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?*. Este Trabalho de Projeto emergiu das hipóteses e ideias inicialmente partilhadas por um grupo heterogéneo de crianças de Educação Pré-Escolar (16 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos), relativamente à forma como poderão ter surgido os seres humanos após o desaparecimento dos dinossauros. Importa referir que a responsável pelo projeto foi uma estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ISEC Lisboa, que se encontrava em contexto de estágio de iniciação à prática profissional em Educação Pré-Escolar.

Assim, esta proposta de estudo a realizar incide sobre perceber como é que os participantes do Trabalho de Projeto vivenciaram o mesmo e qual o significado que a sua realização teve para cada um deles, sendo que, este grupo de participantes inclui o grupo de crianças e a equipa educativa de sala (educadora e auxiliar) que acompanharam a estagiária responsável pelo mesmo. Desta forma, o objetivo geral deste estudo passa por perceber o impacto que este Trabalho de Projeto, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus participantes.

A aplicação do presente estudo no contexto em que o Trabalho de Projeto foi desenvolvido revela-se particularmente pertinente para a sua avaliação, uma vez que, segundo Fernandes (2011), importa “encontrar métodos e procedimentos que permitam proporcionar *feedback* oportuno, rigoroso e profundo” (p. 186), de forma a identificar o que funcionou e compreender as razões desse funcionamento. Este *feedback* possibilita a avaliação do projeto, sendo que esta assume um papel essencial, na medida em que se pode associar “à transformação, à melhoria, à transparência, à inovação...” (Fernandes, 2011, p. 186), permitindo, assim, implementar mudanças significativas que favoreçam o seu desenvolvimento contínuo e a realização de futuros projetos. Neste sentido, após a recolha dos dados relevantes para a avaliação do projeto, torna-se fundamental proceder à sua análise e reflexão, uma vez que esta permite elaborar uma síntese da situação atual do projeto, formular conclusões sobre a sua qualidade e contribuir para a introdução de melhorias futuras, recorrendo às suas potencialidades e fragilidades enquanto referência para novos projetos.

2.1 Objetivos e questões de investigação

Neste subcapítulo, apresentam-se o objetivo geral, os objetivos específicos e as questões de investigação que orientaram o desenvolvimento do presente estudo.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar o impacto que o Trabalho de Projeto, implementado através da Pedagogia-em-Participação, exerceu sobre os seus participantes. A partir deste objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (1) reconhecer a opinião das crianças do grupo sobre o projeto, cinco meses após a sua conclusão; (2) comparar o *feedback* fornecido pelas crianças imediatamente após a conclusão do projeto com a sua opinião, cinco meses após a sua finalização; (3) conhecer a perceção da equipa educativa relativamente ao impacto do projeto no seu próprio desenvolvimento profissional, considerando a experiência profissional vivida; e (4) conhecer a perceção da equipa educativa acerca do impacto do projeto no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo, de acordo com a sua experiência profissional.

Para a concretização destes objetivos, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- (1) As crianças do grupo recordam-se do projeto, cinco meses após a sua conclusão?
- (2) A opinião e o *feedback* das crianças relativamente ao trabalho de projeto desenvolvido sofreram alterações, passados cinco meses da sua finalização?
- (3) O trabalho de projeto desenvolvido influenciou, de alguma forma, o desenvolvimento profissional da equipa educativa que o vivenciou?
- (4) Qual a perceção da equipa educativa, que colaborou na implementação do trabalho de projeto, relativamente ao impacto do mesmo no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo?

2.2 Paradigma

No campo das Ciências da Educação, o conceito de paradigma refere-se a um quadro integrador de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam o processo investigativo (Aires, 2015; Mateus, 2020). Neste estudo, optou-se pelo paradigma qualitativo-interpretativo, que, segundo Aires (2015), valoriza a compreensão aprofundada das significações atribuídas pelos participantes às suas próprias experiências e vivências. Contrapondo-se ao paradigma positivista, que segundo

a mesma autora, é orientado para a objetividade, a quantificação e a generalização dos resultados, o paradigma interpretativo centra-se na construção subjetiva do conhecimento e na singularidade dos contextos analisados.

Aires (2015) e Mateus (2020), ainda reiteram que a adoção deste paradigma se justifica pela natureza exploratória e descritiva do presente estudo, cujo objetivo reside em compreender o significado atribuído pelos participantes (neste caso, crianças e profissionais) à experiência vivenciada no âmbito do Trabalho de Projeto realizado. Neste enquadramento, o investigador assume um papel ativo na interpretação dos dados, reconhecendo a influência das suas próprias conceções e interações no processo de construção do conhecimento.

Segundo Almeida (2019), a investigação interpretativa privilegia métodos qualitativos de recolha de dados, tais como entrevistas, observação naturalista e análise documental, que permitem aceder em profundidade aos significados subjetivos construídos pelos participantes. No contexto deste estudo, as entrevistas e a análise documental constituem as principais técnicas de recolha de dados, sendo os resultados posteriormente analisados de forma indutiva e reflexiva, em coerência com a natureza interpretativa do paradigma escolhido, como indica Mateus (2020).

2.3 Proposta de Intervenção

Como já foi referido anteriormente, o presente estudo emerge na sequência de um Trabalho de Projeto desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Lisboa, no âmbito do estágio de iniciação à prática profissional de uma estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do ISEC Lisboa. Este projeto, intitulado *Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?*, resultou das hipóteses e reflexões partilhadas por um grupo heterogéneo de 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, acerca da origem dos seres humanos após a extinção dos dinossauros.

Esta proposta de intervenção pedagógica estruturou-se a partir dos interesses manifestados pelas crianças, ancorando-se nos princípios da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Fundação Aga Khan Portugal, 2021) e da Metodologia de Trabalho de Projeto, desenvolvida no âmbito da Pedagogia-em-Participação (Gambôa, 2011). Como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho

(2013) e a Fundação Aga Khan Portugal (2021), nesta abordagem socioconstrutivista participativa, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e coautoras dos seus percursos de aprendizagem, exercendo o direito à participação e à autonomia. Neste contexto, tornou-se natural que fossem as próprias crianças a assumir um papel ativo em todo o processo investigativo, formulando as suas próprias questões, selecionando fontes de informação e conduzindo o seu percurso de pesquisa em pequenos grupos de trabalho. Assim, ao longo do projeto, investigaram temas relacionados com a evolução do ser humano, a alimentação dos primeiros hominídeos e as suas formas de habitação e descanso.

Neste sentido, as investigações foram realizadas através da análise de livros, visualização de vídeos, exploração de materiais visuais (posters e imagens representativas da evolução humana), momentos de discussão em grande grupo e atividades práticas, como desenhos, construções e dramatizações, nas quais as crianças participaram ativamente (Gambôa, 2011; Nunes, 2020). Adicionalmente, tiveram ainda a oportunidade de elaborar diversos registos decorrentes das suas descobertas e aprendizagens, culminando, por iniciativa das próprias crianças, na realização de um espetáculo apresentado às famílias.

Em jeito de conclusão, este percurso permitiu articular os direitos de participação das crianças com a intencionalidade pedagógica da educadora estagiária (Fundação Aga Khan Portugal, 2025), promovendo uma construção coletiva do conhecimento através de práticas reflexivas e de diálogo contínuo entre crianças e adultos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A intervenção desenvolvida, ancorada nos interesses e na participação ativa das crianças, será aprofundada no capítulo seguinte, onde se descrevem as diferentes etapas de desenvolvimento do Trabalho de Projeto.

2.4 Metodologia do estudo

Atendendo ao objetivo geral, aos objetivos específicos e às questões de investigação que orientam este estudo, optou-se pela adoção de uma abordagem metodológica qualitativa. Esta escolha justifica-se, desde logo, pelo facto de não se pretender que os dados recolhidos sejam generalizáveis a outros contextos ou populações. O propósito reside, antes, na exploração das perceções e opiniões de um grupo específico de participantes acerca da sua experiência num Trabalho de Projeto particular, no qual

estiveram envolvidos enquanto protagonistas, permitindo, através da recolha de dados verbais, aceder aos significados que cada um atribuiu a essa vivência.

Neste enquadramento, como refere Fernandes (1991), a validade e a fiabilidade dos dados encontram-se fortemente associadas à sensibilidade, à integridade e ao conhecimento do investigador que procede à sua recolha, assim como aos valores que este transporta para o processo investigativo. O mesmo autor salienta ainda que “há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar” (pp. 1-2), reconhecendo, assim, a interdependência existente entre o investigador e o objeto de estudo.

2.5 Participantes

Atendendo ao objetivo geral deste estudo, centrado na compreensão do impacto que o Trabalho de Projeto, implementado segundo a Pedagogia-em-Participação, teve nos seus intervenientes, considerou-se pertinente que a amostra fosse constituída pelo conjunto de indivíduos que participou ativamente na sua concretização e vivência.

Dado que a estagiária responsável não teve possibilidade de escolher o grupo de crianças nem a equipa educativa a quem ficou afeta durante o seu estágio em contexto profissional, o tipo de amostragem utilizada corresponde a uma amostragem não-probabilística, mais concretamente uma amostra por conveniência, dado que, como referem Quivy e Van Campenhoudt (1998), este tipo de amostragem decorre frequentemente da acessibilidade aos participantes em função do contexto em que o investigador está inserido. Assim, a amostra integra 16 crianças do grupo de Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, bem como a educadora e a auxiliar que compõem a equipa educativa responsável por acompanhar estas crianças no seu quotidiano pedagógico.

2.6 Instrumentos de recolha e análise de dados

No que respeita aos procedimentos de recolha de dados, recorreu-se a uma estratégia de triangulação metodológica, através da utilização de dois instrumentos distintos: a observação naturalista (com recurso a notas de campo e complementada por registos fotográficos) e a entrevista semiestruturada. Como salienta Günther (2006), o

recurso a múltiplos métodos num mesmo estudo permite “evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” (p. 206), potenciando, assim, a robustez e a credibilidade dos dados obtidos. Neste sentido, Denzin (2012) reforça a triangulação não como uma simples técnica combinatória de métodos, mas como um caminho interpretativo que valoriza a complexidade das práticas sociais e que permite aceder a uma compreensão mais densa e situada dos fenómenos estudados.

Tal como defende Caria (2002), a utilização de diferentes procedimentos de recolha e tratamento de dados é legítima, desde que orientada pela intenção de compreender o outro, o que implica uma postura reflexiva por parte do investigador, capaz de racionalizar a sua própria posição social enquanto cientista e de relativizar as influências culturais inerentes à sua identidade como cidadão.

No que se refere à análise dos dados recolhidos, recorreu-se à aplicação da análise temática, pela sua adequação à exploração dos dados provenientes das entrevistas. Este método possibilita identificar, analisar e descrever padrões emergentes, permitindo a organização de temas que refletem regularidades nas respostas dos participantes e que assumem relevância no quadro da investigação. De acordo com Braun e Clarke (2006), com base na perspectiva de Boyatzis (1998), a análise temática não apenas organiza e descreve o conjunto de dados em detalhe, como também permite aprofundar a interpretação de vários aspetos associados ao fenómeno em estudo.

2.6.1 Procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados, recorreu-se à observação naturalista, complementada por registos fotográficos, durante uma conversa em grande grupo, realizada cinco meses após a conclusão do Trabalho de Projeto. Esta sessão permitiu retomar o diálogo com as crianças, de forma a recolher dados que possibilitassem identificar se as opiniões por elas anteriormente expressas relativamente ao projeto se mantinham ou haviam sofrido alterações. A escolha pela observação naturalista, em detrimento de outros métodos, fundamenta-se na possibilidade de captar, de forma direta e imediata, os fenómenos observados tal como ocorrem em tempo real, possibilitando um registo fidedigno das experiências (Melo, 2009). Para a sua implementação, procedeu-se ao registo simultâneo dos acontecimentos observados, de modo atento e pormenorizado, recorrendo à utilização de notas de campo, e procurando evitar o registo de situações meramente rotineiras e

pouco relevantes para os objetivos da investigação. Adicionalmente, conforme refere Melo (2009), a aplicação desta técnica exige a definição prévia de um critério de observação claramente delimitado em função do objeto ou situação a observar, permitindo, desta forma, alinhar o foco da observação com os objetivos e questões de investigação que sustentam o presente estudo.

Neste sentido, importa delimitar os parâmetros da observação aplicada no presente estudo, clarificando os seus propósitos e características:

1. Objetivo da observação (observar para quê?): a observação visa descrever os fenómenos, comportamentos e situações emergentes durante a interação, assumindo uma função predominantemente descritiva.
2. Objeto de observação (observar o quê?): o foco incide sobre o grupo de crianças (observação grupal), procurando recolher evidências relativas às suas opiniões e *feedback* acerca do Trabalho de Projeto, ao longo da troca de ideias realizada (observação molar).
3. Modalidade de observação (observar como?): a observação assume um caráter participante, na medida em que o observador permanece integrado na interação, participando na dinâmica do grupo, mas mantendo simultaneamente a sua função de recolha sistemática de dados, através de registos durante a sessão (observador participante). Atendendo a que esta recolha de dados incide sobre uma única sessão realizada após a conclusão do projeto, a observação caracteriza-se como transversal. Caso fossem consideradas todas as observações naturalistas realizadas ao longo da execução do Trabalho de Projeto (fora do âmbito do presente estudo empírico), poder-se-ia, então, enquadrá-la numa lógica longitudinal, dado o seu prolongamento ao longo de vários meses.

Segundo Melo (2009), a observação naturalista ainda pode ser enquadrada, no caso deste estudo, como uma observação incidente em factos ou representações, uma vez que “consiste numa observação orientada para as características da situação, os comportamentos e as interações, visando recolher opiniões e maneiras de perceber os comportamentos e fenómenos” (p. 180).

Relativamente à entrevista semiestruturada, esta foi aplicada como complemento à observação naturalista e aos registos fotográficos, integrando a estratégia de triangulação de dados. Foram realizadas entrevistas individuais à equipa educativa de sala (educadora

e auxiliar), com o objetivo de recolher as suas perceções acerca de dois aspetos centrais: (1) o impacto do Trabalho de Projeto no seu próprio desenvolvimento profissional, tendo em conta a experiência vivenciada; e (2) o impacto do mesmo projeto no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo, de acordo com a sua observação e prática diária. Adicionalmente, foram também realizadas entrevistas focais com as próprias crianças, distribuídas por dois grupos de oito participantes cada. Este formato procurou favorecer um ambiente de partilha e diálogo ajustado à faixa etária das crianças, promovendo uma expressão mais livre das suas opiniões e memórias relativas ao Trabalho de Projeto desenvolvido.

A opção pela entrevista semiestruturada, em detrimento de outras técnicas, justifica-se pelo facto de permitir uma recolha aprofundada de dados verbais que possibilitam compreender como os participantes interpretam e atribuem significado às suas vivências no âmbito do fenómeno investigado. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (1998), tal abordagem oferece flexibilidade ao investigador, permitindo-lhe explorar os temas em profundidade, ao mesmo tempo que assegura alguma estrutura para garantir a cobertura dos tópicos essenciais. Os mesmos autores ainda referem que as entrevistas podem igualmente contribuir para expandir ou ajustar o campo de investigação relativamente ao quadro teórico previamente delineado pelo investigador, dado que têm “como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo”, podendo assim “completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras” (Quivy & Van Campenhoudt, 1998, p. 69).

Após a definição da entrevista semiestruturada como método de recolha de dados complementar à observação, importa apresentar o planeamento da sua aplicação no presente estudo:

1. Participantes das entrevistas: As entrevistas envolveram dois grupos distintos de participantes. Por um lado, a equipa educativa de sala (educadora e auxiliar), entrevistadas individualmente com o objetivo de evitar influências mútuas nas respostas, assegurando, assim, uma maior autenticidade e profundidade nas perceções partilhadas. Por outro lado, realizaram-se entrevistas focais com as crianças do grupo, organizadas em dois subgrupos de oito participantes cada. Esta divisão permitiu criar um ambiente de maior conforto e partilha, ajustado à faixa etária das crianças.

2. Local das entrevistas: A aplicação das entrevistas deveria ocorrer preferencialmente na própria instituição (IPSS) onde decorreu o Trabalho de Projeto, dado o seu carácter familiar para os entrevistados e a sua pertinência contextual. Dentro da instituição, a seleção de uma sala tranquila e confortável foi considerada fundamental, de forma a minimizar ruídos e distrações e a garantir o conforto e privacidade necessários à boa condução das entrevistas.
3. Calendarização das entrevistas: O agendamento das entrevistas foi acordado com os entrevistados, assegurando a sua realização em horários compatíveis com as suas disponibilidades. Evitou-se, no entanto, a proximidade ao final do horário laboral dos profissionais, de modo a não introduzir constrangimentos que pudessem acelerar as respostas ou comprometer a profundidade do discurso.
4. Tipos de entrevistas e guiões: A entrevista semiestruturada foi escolhida pela sua flexibilidade metodológica, permitindo partir de um guião previamente estruturado, mas aberto a reformulações, inversões na ordem das perguntas ou inclusão de novas questões, caso o decurso da conversa assim o justificasse. Esta flexibilidade possibilitou uma exploração mais natural e aprofundada dos temas relevantes, mantendo simultaneamente um alinhamento com os objetivos do estudo. No que respeita à construção de cada guião de entrevista, o cabeçalho contemplou a identificação do entrevistado, os objetivos da entrevista, a relação com os objetivos do estudo e a sua previsão da duração. Posteriormente, o guião foi organizado em blocos temáticos, cada um com os seus respetivos objetivos, questões orientadoras e espaço para observações do entrevistador. Como prática metodológica recomendada, o guião foi previamente testado em entrevistas-piloto, permitindo realizar os devidos ajustes antes da sua aplicação definitiva.
5. Tipologia de questões: De acordo com Patton (1990), existem seis categorias de questões, que podem ser utilizadas na formulação de um guião: (1) questões sociodemográficas, destinadas a introduzir o entrevistado e a estabelecer um ambiente de confiança; (2) questões de experiência e comportamento, visando explorar as vivências concretas do entrevistado; (3) questões de opinião e juízo de valor, procurando obter as suas interpretações e avaliações; (4) questões sobre sentimentos, centradas nas emoções associadas às experiências de vida; (5) questões sensoriais, relativas às perceções obtidas através dos sentidos; e (6) questões de conhecimento, solicitando informação factual que o entrevistado detenha sobre o tema da entrevista.

Relativamente às tipologias de questões, foi ainda tido o cuidado de evitar a formulação de perguntas fechadas (respostas de sim ou não), uma vez que este tipo de respostas limita a riqueza e profundidade dos dados recolhidos, não se adequando à natureza exploratória da investigação qualitativa.

2.6.2 Procedimentos de tratamento e análise de dados

No que respeita ao tratamento e análise dos dados, optou-se pela análise temática, considerando a sua adequação à natureza dos dados qualitativos recolhidos através das entrevistas. Esta técnica permitiu identificar, organizar e interpretar padrões de resposta emergentes, agrupando-os em temas que refletem regularidades significativas nas perspetivas dos participantes, indo para além da mera descrição e possibilitando uma interpretação aprofundada do fenómeno em estudo (Braun & Clarke, 2006).

Segundo Braun e Clarke (2006), na aplicação da análise temática, procede-se ao processo de codificação, identificando-se e separando-se as unidades de registo (elementos de significação das unidades de contexto que contribuem para a criação de categorias e subcategorias), a partir das unidades de contexto (excertos de citações do entrevistado, completamente fiéis à transcrição da entrevista), às quais se atribuem categorias e se isola a informação para análise. É com base nas unidades de contexto que se justifica a análise dos dados recolhidos e as conclusões a que se chega.

As referidas autoras mencionam que o processo de análise temática organiza-se em seis etapas: (1) familiarização com o conteúdo das entrevistas, através da transcrição dos dados, leitura e releitura do material recolhido, bem como do registo de apontamentos e ideias iniciais; (2) identificação dos códigos iniciais, procedendo-se à codificação dos conteúdos presentes nas transcrições e à atribuição de códigos com base nas suas semelhanças; (3) pesquisa de temas, reunindo os códigos em temas potenciais e agrupando os dados pertinentes sob cada código; (4) revisão dos temas, verificando-se o seu ajustamento relativamente aos excertos codificados e gerando-se, assim, um “mapa” temático da análise; (5) definição e nomeação dos temas, através de uma nova análise que permite refinar as especificidades de cada tema e atribuir-lhes uma designação adequada; e (6) produção do relatório, realizando-se uma análise final dos temas e redigindo-se o relatório conclusivo da análise.

A análise temática a aplicar neste estudo seguiu uma abordagem dedutiva, ou de procedimentos fechados, por se encontrar ancorada num quadro teórico previamente estabelecido, neste caso, relacionado com a implementação do Trabalho de Projeto no âmbito da Pedagogia-em-Participação. Assim, os temas ou categorias de análise são definidos antecipadamente, antes do início do processo analítico propriamente dito.

De acordo com Braun e Clarke (2006), a identificação de temas na análise temática pode ocorrer em diferentes níveis: (1) nível semântico ou explícito, no qual os temas são extraídos com base nas declarações expressamente verbalizadas pelos participantes; e (2) nível latente, em que são consideradas mensagens subentendidas presentes no discurso. No âmbito deste estudo, recorreu-se tanto à análise ao nível semântico, baseada nas declarações explícitas dos participantes, como ao nível latente, permitindo interpretar significados subentendidos e inferências mais profundas presentes no discurso.

Na operacionalização da análise temática, importa proceder à organização inicial dos dados, devendo o cabeçalho incluir a identificação dos entrevistados, os objetivos das entrevistas analisadas (em correspondência com os objetivos gerais do estudo) e a duração da entrevista. Posteriormente, a informação é organizada em quadro, contemplando os temas, os subtemas, as unidades de registo e as unidades de contexto.

No desenvolvimento da análise temática, Braun e Clarke (2006) salientam um conjunto de critérios fundamentais que devem ser assegurados para garantir a qualidade da análise. Destaca-se, assim, a importância de: (1) assegurar transcrições detalhadas e rigorosas, fielmente representativas do discurso dos participantes; (2) garantir um tratamento equilibrado de todos os entrevistados; (3) gerar os temas através de um processo de codificação sistemático e aprofundado; (4) agrupar de forma adequada todos os excertos relevantes sob cada tema; (5) estabelecer comparações e contrastes entre os diferentes temas e os dados originais; (6) evitar redundâncias temáticas; (7) realizar uma análise interpretativa, ultrapassando a mera descrição ou parafraseamento dos discursos; (8) assegurar que as unidades de contexto ilustram claramente os temas propostos; e, por fim, (9) apresentar os resultados de forma organizada e coerente.

2.7 Questões éticas

No decurso do desenvolvimento do presente estudo e da intervenção pedagógica subjacente ao Trabalho de Projeto implementado, foram observados rigorosos princípios

éticos, sustentados, essencialmente, pelos pressupostos definidos na *Carta de Princípios Éticos* do ISEC Lisboa. Conforme salientam Brito e Baltazar (2021), todos os profissionais envolvidos em práticas educativas devem “compreender e respeitar os padrões éticos no seu trabalho com crianças” (p. 2), sendo o respeito pela dignidade humana o princípio orientador da atuação pedagógica, numa perspetiva de compromisso com a promoção e defesa dos direitos das crianças.

A ética assume, assim, um papel estruturante na investigação e na prática educativa, assegurando a integridade e a qualidade de todo o processo. Vilelas (2009) destaca que a ética constitui um dos pilares fundamentais na construção do conhecimento, orientando a ação dos profissionais e conferindo credibilidade e validade às práticas educativas e investigativas. A adoção de condutas éticas revela-se, por isso, essencial à criação de contextos educativos justos e respeitadores, indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças e à qualidade das interações vivenciadas.

Durante a realização deste estudo, procurou-se garantir o cumprimento dos princípios éticos estabelecidos na *Carta de Princípios Éticos* do ISEC Lisboa (Brito & Baltazar, 2021). Relativamente às crianças, asseguraram-se ambientes seguros e acolhedores, respeitando as suas individualidades, necessidades e interesses, promovendo o direito à participação e à autonomia, bem como a confidencialidade dos seus dados pessoais. No que respeita às famílias, privilegiou-se o respeito pelas suas estruturas, crenças e valores, estabelecendo uma relação de confiança, comunicação aberta e colaboração positiva. Ao nível institucional, manteve-se uma postura de colaboração, assiduidade e respeito pelo trabalho em equipa, respeitando o projeto educativo em vigor e cooperando com todos os profissionais. Em relação à comunidade envolvente, foi demonstrado respeito pelas tradições e práticas locais. No plano pessoal e profissional, assegurou-se uma conduta de responsabilidade, integridade, autoavaliação e compromisso com o bem-estar e desenvolvimento profissional contínuo, garantindo uma prática educativa reflexiva e sustentada (Vilelas, 2009). A observação destes princípios éticos permitiu, assim, garantir o consentimento informado da educadora, da auxiliar e das famílias das crianças envolvidas no estudo, bem como assegurar que todas as etapas do presente estudo respeitaram os direitos, a dignidade e o bem-estar de todos os participantes envolvidos.

3. Desenvolvimento do Trabalho de Projeto: Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?

Contexto do projeto:

Jardim de infância: Instituição Particular de Solidariedade Social

Localização: Lisboa

Grupo: 16 crianças com idades entre os 3-5 anos de idade

3.1 Fase 1: Definição do problema

No momento de trabalho em pequenos grupos, na sala de atividades, um dos grupos investigou, em livros, a extinção dos dinossauros e descobriu imagens do meteorito que caiu e de vulcões em erupção (a educadora leu a informação escrita e foi questionando e apoiando as crianças nas suas descobertas). No mesmo dia, durante um momento de reflexão, na sala, o pequeno grupo de crianças partilhou as suas descobertas sobre a extinção dos dinossauros:

- Caiu um meteorito e a poeira matou o T-Rex porque as plantas morreram e o Brontossauro não podia comer. (C.)

- É uma lua dos dinossauros (meteorito) que explodiu e os dinossauros morreram e depois o vulcão estava a atacar esta lua. (M.)

- O planeta explode porque estavam aqui os vulcões e os dinossauros todos morreram (D.)

- Isto (meteorito). O dinossauro morreu porque isto partiu-se (meteorito). (G.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 8 de janeiro de 2024

Ainda no mesmo dia, e após alguma troca de diálogos, uma criança disse “As pessoas fugiram e os dinossauros fugiram do vulcão (...) e morreram (M.), ao que a educadora questionou “Os dinossauros desapareceram. E as pessoas?”, estimulando a curiosidade do grupo e provocando uma segunda discussão onde as crianças partilharam as suas ideias e perceções sobre o aparecimento da terra e dos seres humanos:

- Uma estrela do céu que era um senhor faz aparecer nós todos, o shopping e os brinquedos. (C.)

- Vieram de outra terra. (M.)

- As pessoas estavam nos ovos no tempo dos dinossauros. (P.)

- Primeiro as mães tinham dinossauros na barriga e depois os dinossauros saíram e estavam a crescer quando o meteorito bateu na terra. Fizeram magia e as pessoas apareceram. Apareceram as pessoas lá do céu que eram estrelas. (F.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 8 de janeiro de 2024

Num outro dia, durante o momento de recreio, uma das crianças dirige-se à educadora e diz: “Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?” (C., Recreio, 11 de janeiro de 2024). Na sala, durante o momento do conselho, esta partilha suscita uma nova discussão com a partilha de novas ideias:

- Eram macacos e depois evoluíram para sermos macacos. Foi o que os meus pais me disseram. E depois apareceram os pais e os avós e nasceram as crianças na barriga dos papás. Eu vi na televisão e no jornal. (C.)

- Não é verdade. É mentira. A minha mãe vai dizer. Eu vi no jornal na televisão, mas era diferente. (P.)

- Um era um macaco torto, depois mais direito e era assim que nasceram. Toda a gente da cidade era macaco e subiu pelas árvores e comiam bananas e agora somos pessoas e comemos também bananas. (F.)

- Os macacos comem bananas. Não! Os macacos não foram para pessoas. As pessoas dão bananas aos macacos. (M.)

- É mentira porque os macacos evoluem para as pessoas. As pessoas já estão nas casas. Eu já vi na televisão: eram macacos e também conseguem descascar como nós. (J.)

- Quando os macacos se estão a transformar em pessoas eles descascam a banana e comem. (D.)

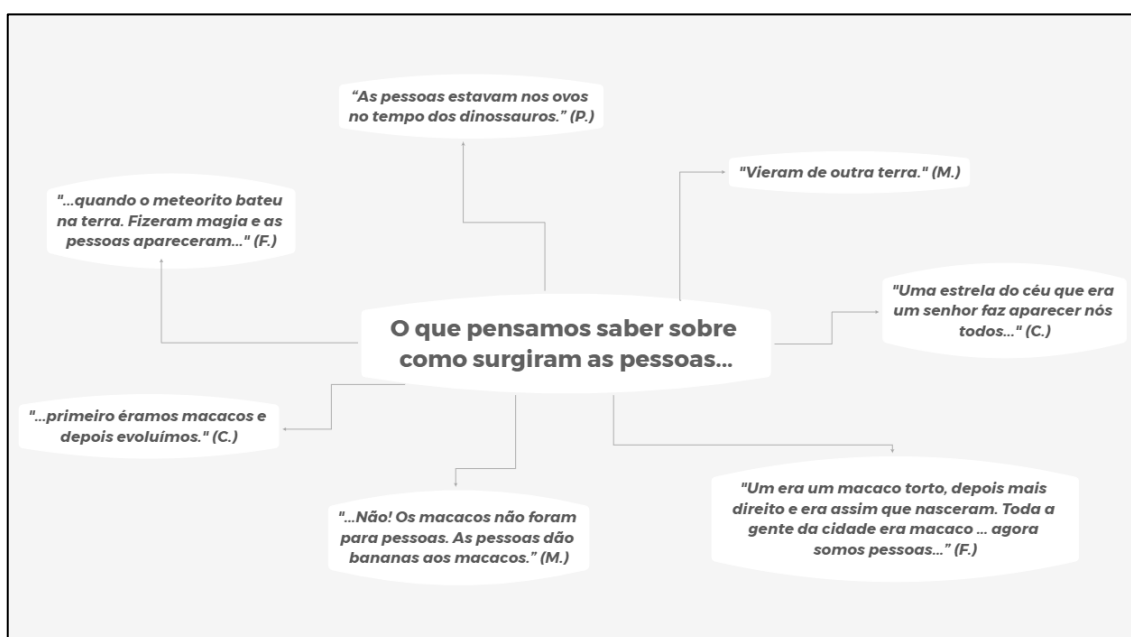
Notas de campo, Sala de Atividades, 8 de janeiro de 2024

A partir das hipóteses e ideias partilhadas pelas crianças, surge a situação desencadeadora do tema a investigar, uma vez que se torna evidente o interesse das mesmas sobre como será que apareceram as pessoas, após o desaparecimento dos dinossauros. Estão assim reunidas as condições para iniciar o trabalho de projeto a que se deu o nome “Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?” (C., Recreio, 11 de janeiro de 2024), questão desencadeadora colocada por uma das crianças do grupo.

Definida a questão/tema a investigar, é possível realizar a teia “O que pensamos saber...”, com base nos registos das ideias e hipóteses colocadas pelas crianças, algumas bastante contrastantes, expostas por elas durante as trocas de ideias já realizadas sobre este tema. Nesta teia (Figura 2) está presente uma sistematização da “chuva de ideias” lançada pelas crianças durante as discussões, como pudemos constatar:

Figura 2

Teia referente ao que as crianças pensam saber sobre como surgiram as pessoas.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Na semana seguinte, durante o momento intercultural ¹, foram devolvidos ao grupo os registos das ideias da semana anterior, coletados durante as suas discussões sobre como surgiram as pessoas. Após essa devolução, as crianças foram questionadas sobre o que gostariam de investigar ao certo, que estivesse relacionado com essa questão/tema, ao que as crianças responderam, com entusiasmo:

- *Quero saber como os macacos evoluíram para pessoas.* (C.)
- *Como é que elas (as pessoas) eram.* (P.)
- *Onde é que elas (as pessoas) arranjavam comida.* (P.)
- *Como é que davam comida aos dinossauros.* (J.)

¹ O momento intercultural faz parte da rotina e destaca-se como um período onde as crianças e adultos se juntam em grande grupo para conversar sobre assuntos do seu interesse.

- Chamam-se (as pessoas quando surgiram) “Pacos” (associou este nome a um livro de rimas onde havia um macaco com esse nome). (P.)

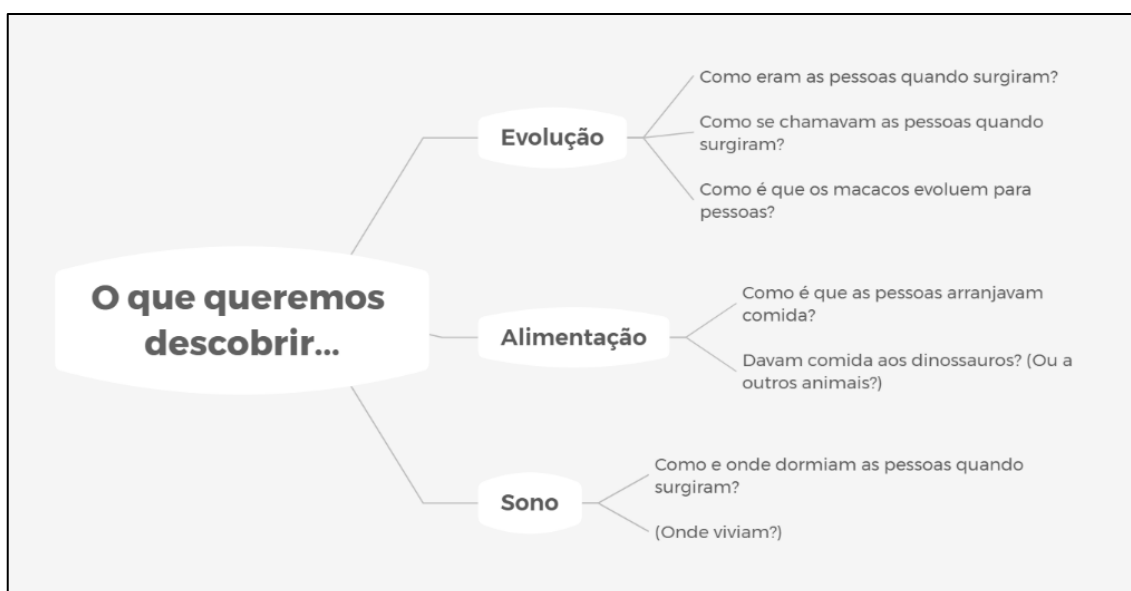
- Como elas (as pessoas) dormem. (V.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 16 de janeiro de 2024

A partir das ideias das crianças, foi possível destacar e organizar três tópicos principais de pesquisa que sustentaram o desenvolvimento do projeto. Foi realizada uma pequena teia (Figura 3) que esclarece a organização destes três tópicos e respectivos subtópicos:

Figura 3

Teia referente ao que queremos descobrir.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Sobre os subtópicos a investigar, são estes que vão guiar as crianças durante as suas pesquisas, uma vez que vão funcionar como questões mote, às quais estas irão procurar dar resposta direta. Relativamente aos subtópicos que se encontram entre parênteses, estes estão diretamente relacionados aos anteriores subtópicos e pela sua proximidade, apesar das crianças não terem falado, diretamente, sobre eles, estes, muito provavelmente, advirão naturalmente das pesquisas a realizar, e por isso encontram-se presentes na teia.

Fonte: Retirado do capítulo 03 de Metodologia de trabalho de projeto: cinco exemplos em contexto de educação pré-escolar (2024).

3.2 Fase 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho

Uma vez definidos e organizados os tópicos a investigar, que foram baseados nas ideias e nos interesses das crianças, fez sentido apoiar o grupo no planeamento da próxima fase do trabalho de projeto. Para este planeamento o grupo deve ter oportunidade de pensar sobre as fontes de informação que podem utilizar para as pesquisas, assim como na divisão de tarefas, ou seja, quem vai pesquisar o quê e como.

Nesse sentido, ainda no mesmo momento intercultural, onde as crianças puderam partilhar o que gostariam de descobrir, foi-lhes questionado onde poderiam vir a investigar sobre esses mesmos tópicos, ao que as crianças responderam:

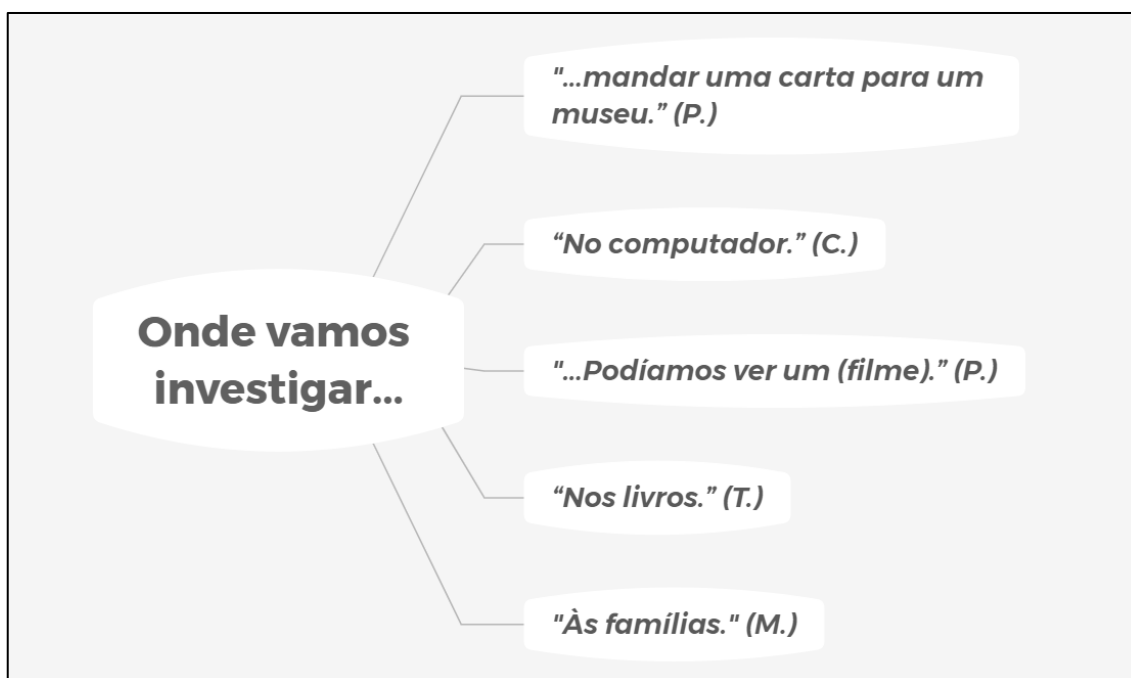
- *Podemos mandar uma carta para um museu. (P.)*
- *Mandamos para o correio (a carta referida pelo P.) (D.)*
- *No computador.” (C.) Dirige-se para a educadora:*
- *Lembras-te quando vimos o filme das baleias? Podíamos ver um.” (P.)*
- *Nos livros. (T.)*
- *(perguntar) Às famílias. (M.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 16 de janeiro de 2024

A partir das sugestões das crianças, foi possível construir uma teia (Figura 4) que apresenta o resumo de todas as fontes de informação sugeridas pelas crianças:

Figura 4

Teia referente a onde vamos investigar.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Estas fontes de informação irão, de forma gradual, fazer parte das investigações das crianças a realizar durante próxima fase do projeto, uma vez que estas vão sendo introduzidas aos poucos e distribuídas de formas específicas, por exemplo, nem todas as crianças vão utilizar todas as fontes, uma vez que algumas fontes serão exploradas em pequeno grupo e não em grande grupo. Algumas destas fontes também poderão ser utilizadas mais do que uma vez.

Para auxiliar as crianças na divisão de tarefas e na tomada de decisão sobre quem pesquisa que subtópicos (já organizados na 1ª fase, presentes na teia "O que queremos descobrir..."), foi sugerida a criação de três pequenos grupos de pesquisa (um grupo de seis crianças e dois grupos de cinco crianças, que totaliza o número de crianças do grupo), onde cada grupo ficará responsável por um tópico de pesquisa e os seus respetivos subtópicos.

Para isso, foi efetuada uma tabela (Figura 5) de inscrições simples, que permitisse às crianças inscreverem-se, individualmente, no grupo do qual gostariam de fazer parte, utilizando as próprias fotografias.

Figura 5

Tabela de inscrições.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

O quadro encontra-se dividido em três colunas, cada uma pertencente a um pequeno grupo de pesquisa. Em cada uma das colunas estão presentes os subtópicos a investigar por cada grupo (em registo escrito), uma fotografia representativa desses subtópicos (para que as crianças consigam consultar mais tarde e associar a fotografia ao conteúdo a investigar) e retângulos com espaço para colocar as fotografias, com velcro. Desta forma, as crianças podem perceber, visualmente, a quantidade de crianças limite que se podem inscrever em cada grupo e quando este se encontra lotado.

Ainda na mesma semana, durante o momento intercultural, foram devolvidos os tópicos e subtópicos que as crianças tinham sugerido investigar. De seguida, foi proposta, às crianças, a organização das pesquisas em três pequenos grupos de trabalho, nos quais

as mesmas foram convidadas a escolher os tópicos sobre os quais mantêm mais curiosidade em descobrir e a inscreverem-se no grupo correspondente, utilizando a tabela criada para o efeito. Durante esse momento, foram surgindo alguns comentários bastante pertinentes, por parte das crianças:

- *Eu vou ser desse grupo (refere-se ao 1º grupo). (F.)*

- *Eu vou ser no primeiro porque fui eu a escolher a primeira (o subtópico correspondente a esse grupo). (C.)*

- *Eu pensei em macacos. (F.)*

- *Eu também pensei em macacos. (J.)*

- *É quando os dinossauros comem (diz ao escolher o 2º grupo). (M.)*

- *O primeiro (grupo a investigar) é o número 1. E depois vem o 2 e o 3 - diz apontando para a tabela de inscrições (C.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 17 de janeiro de 2024

Ao longo dessa mesma semana, em diversos momentos da rotina, foi possível recolher registos das vozes das crianças que mostram que, de facto, elas se encontram interessadas e curiosas com os tópicos a pesquisar. Por exemplo, quando uma das crianças, durante o momento de “atividades e projetos”, vê uma imagem de um macaco num livro e pergunta: “Este é o macaco que vai ser homem?” (F., Sala de Atividades, 17 de janeiro de 2024). Ou quando, noutro dia, durante o momento de reflexão, duas crianças explicaram a sua exploração na área das ciências:

- *Tive a explorar muitas coisas destas... (F.)*

- *Fizemos de conta que tinha um filme aqui e aquelas coisas eram pipocas (sementes redondas). (C.)*

- *Isto era para ligar o filme (lupas de cores diversas). (F.)*

- (...)

- *Estivemos a ver um filme de homens, sobre homens fortes. Nós não sabíamos como eles ficaram fortes e depois descobrimos. Comiam muitos legumes e também faziam muitos pesos e ginástica. (F.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 18 de janeiro de 2024

No fim da semana, durante o momento intercultural, foi, novamente, exposta a tabela de inscrições e as crianças do grupo, que já se tinham inscrito, explicaram às que se tinham ausentado, durante a semana, o que tinham decidido investigar e como se

organizaram, dando, assim, oportunidade a que as mesmas também se inscrevessem nos pequenos grupos de pesquisa. Durante esse momento, surgiram partilhas muito pertinentes e interessantes, por parte das crianças:

- Nós tivemos a investigar o (grupo) número 1, o número 2 e o número 3. Eu tou aqui (primeiro grupo). Nós vamos investigar como se chamavam (as pessoas). (C.)

Outra criança completa:

- E como é que os macacos evoluem para pessoas. (J.)

- (no grupo 2 vamos investigar) Como é que dão comida aos dinossauros e como é que as pessoas dão comida aos macacos. (M.)

- (no grupo 3 vamos investigar) Uma cama. (A.)

- O primeiro grupo vai pesquisar como é que os macacos evoluíram para pessoas, depois partilham. O outro grupo também investiga e depois partilha e o terceiro também vai investigar e depois partilha. (J.)

- (...)

- Eu quero ficar neste grupo (grupo 1). (M.)

- Eu também (quero ficar no grupo 1). (D.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 18 de janeiro de 2024

Fonte: Retirado do capítulo 03 de Metodologia de trabalho de projeto: cinco exemplos em contexto de educação pré-escolar (2024).

3.3 Fase 3: Execução

Inicialmente, a execução do trabalho de projeto será dividida pelos três pequenos grupos de pesquisa, que, um de cada vez, terão oportunidade de representar as suas ideias prévias sobre o tema, para depois investigar os tópicos e subtópicos associados ao seu grupo e, por fim, poder partilhar as suas descobertas com as crianças dos restantes grupos.

Investigação do Primeiro Pequeno Grupo de Pesquisa

Para iniciar, de facto, a execução do trabalho de projeto, o primeiro pequeno grupo teve oportunidade de representar (Figura 6), com recurso a cartolinas A4 e canetas de feltro, as suas ideias prévias sobre a evolução do homem:

Figura 6

Representações prévias sobre a evolução humana.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Terminado o momento de pequenos grupos e no momento de reflexão, as mesmas crianças partilham, uma de cada vez, as suas representações com o grande grupo, explicando o que desenharam:

- Eu fiz um macaco com pelos e uma pessoa com picos. (D.)
- O meu macaco tem estas riscas todas porque é muito forte e vai matar as pessoas e os senhores matam com uma pistola. (F.)
- Eu fiz um macaco com uma setinha para saber que é meu (...) que evolui para uma pessoa. (J.)
- Isto é um motor venenoso para os macacos morrerem porque estavam a roubar a casa de um senhor. (M.)
- Eu fiz um macaco a evoluir para uma pessoa. Eu acho que os macacos tinham cabelos e depois faz uma pessoa. (C.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 23 de janeiro de 2024

No dia seguinte, durante o momento de pequenos grupos, as crianças do primeiro pequeno grupo de pesquisa foram convidadas a acompanharem-me à biblioteca para iniciar a investigação, à descoberta dos tópicos anteriormente selecionados pelas mesmas (“Como eram as pessoas quando surgiram?”; “Como se chamavam as pessoas quando surgiram?”; e “Como é que os macacos evoluem para pessoas?”), utilizando diversos livros que lá se encontravam disponíveis, prestando-lhes o apoio necessário. Primeiro, expliquei ao grupo que poderiam procurar imagens que achassem relevantes e marcar as respetivas páginas com marcadores para retermos mais tarde. Depois, questionei “O que viemos investigar?” (Estagiária, Biblioteca, 24 de janeiro de 2024), ao que me responderam “Viemos à procura de como os macacos evoluíram para pessoas.” (C., Biblioteca, 24 de janeiro de 2024).

Durante o decorrer da investigação (visualização de imagens selecionadas pelas crianças e leitura de cada excerto a elas correspondente) foram surgindo comentários bastante pertinentes, por parte do pequeno grupo:

- *Alguns senhores mataram animais. (M.)*
- *Este macaco. (H.)*
- *Eu não estou a encontrar aqui. (C.)*
- *Parecem caçadores. (C.)*
- *Estes dois morreram. (M.)*
- *Parece que estão a lutar. São pessoas macacos que estão a lutar. São esqueletos de macacos a evoluir para uma pessoa. (C.)*
- *Caçar é matar os animais. (C.)*
- *Pescar é com os peixes comeram. (D.)*
- *Lançar setas para lançar (caçar) os animais. (D.)*
- *É uma espada (as lanças). (C.)*
- *É um pau que tem um bico e é para caçar e deixar muito sangue. (M.)*
- *São macacos (australopithecus) que vivem num país e que eram pessoas macacos e que depois evoluíram para pessoas. E tinha um macaco bebé. (C.)*
- *Mas como eram eles? Os seus corpos? (Estagiária)*

- *Eram macacos. (D.)*
- *Eles tinham músculos e pelos e tem unhas sujas. Eles partiam pedras que tinham comida. (M.)*
- *E como é que se chamavam afinal? (Estagiária)*
- *Australopithecus. (C.)*
- *O chifre foi contra o corpo e depois deitou sangue. (M.)*
- *Estava a matar o animal para caçar. (D.)*
- *Porque ele queria comida. (C.)*
- *Ele matou com este arco, tirou e comeu. (M.)*
- *Este não é o australopithecus. Este é o neandertal (disse ao comparar duas imagens distintas). (C.)*
- *Mas existem dois diferentes? (Estagiária)*
- *São parecidos. Este tem pelo diferente e este tem mamas diferentes. (D.)*
- *Porque existem. (D.)*
- *São diferentes. (C.)*
- *Está a pintar paredes de pedra. (C.)*
- *Pedras para atirar par o chão e morrerem. (C.)*
- *(o esqueleto) Está a mostrar como é que era o corpo dos australopithecus por dentro. (C.)*
- *Eles têm pedras para atirar para os corações dos outros animais. (M.)*

Notas de campo, Biblioteca, 24 de janeiro de 2024

No momento Intercultural, as crianças do primeiro grupo de trabalho partilharam com os pares as descobertas que fizeram:

- *Fomos investigar como é que os macacos eram e como evoluem. (C.)*
- *Ainda não percebemos bem, mas encontramos outras coisas. (Estagiária)*
- *Os animais selvagens a matar os macacos. Os macacos morrer e nunca vivem na nossa cidade. (M.)*
- *Não! Os macacos agarravam pedras e atiram aos animais selvagens...é caçar...caçavam. (C.)*
- *Estava a matar uma chita e matou um “índio”. (M.)*
- *Chamam-se Austolo...ostalote... (esqueceu-se de como se verbalizava o nome). (C.)*

- *Astrolo-pitecu! (D.)*

- *São macacos que tinham cabelos. (C.)*

- *(os australopithecus) Eram assim selvagens que tinham pedras e atiram para os animais para eles morrerem para a terra ser só dos macacos e não ser das pessoas. (M.)*

- *Os macacos não poem comida nas lojas...para terem comida para comer. (M.)*

- *Estava a matar um animal que era um búfalo e depois foram comer. E eles tinham um pau com um pico e faziam assim nos animais que tinham uns chifres diferentes. Foi contra o búfalo e o búfalo morreu. (D.)*

- *Eles tinham isto. Os “índios” também tinham. Os “índios” tem coisas para matar os animais porque não podem tar assim selvagens na nossa terra. (M.)*

- *Não. Porque temos medo dos animais selvagens para terem comida para comer. (C.)*

- *Eles morriam e a cabeça ficava para o lado. (C.)*

- *(...)*

Nota de Campo, Sala de Atividades, 24 de janeiro de 2024

Investigação em Grande Grupo

As crianças do primeiro pequeno grupo de pesquisa partilharam com o grande grupo que, durante a investigação na biblioteca, não conseguiram descobrir como é que as pessoas evoluíram, por isso, a educadora Sónia sugeriu que pudessem utilizar outra das fontes de pesquisa que as crianças já haviam sugerido, anteriormente, a visualização de um vídeo sobre esse tema, em grande grupo.

As crianças mostraram-se entusiasmadas com a ideia, por isso, no dia seguinte, durante o momento intercultural, tiveram a oportunidade de visualizar diversos vídeos sobre a evolução humana e soltaram alguns comentários:

- *(relativamente ao primeiro vídeo) Queremos ver a evolução a sério. (C.)*

- *Não gosto disso. (J.)*

- *Olha ali, o macaco. (H.)*

- *Porque é que eles estão a comer sangue? Como é que eles gostam de sangue? Eu não gosto! (F.)*

- *Quero ver mais. Este aqui é igual ao meu pai. (C.)*

- *Se o cérebro vai ficar maior, a cabeça vai ficar maior. (P.)*

- *Só não gosto quando caçam. (J.)*
- *Eu acho que a boca fica mais grande. (J.)*
- *Porque é que aquele macaco tem uvas? (F.)*
- *Em resposta: “Depois começaram a comer carne. (C.)*
- *Raspou (e fez fogo). (F.)*
- *Apareceu frango e comeu, depois a cabeça ficou maior. (C.)*
- *Nós tapámos os olhos ao xxxxx, ele tinha medo (do vídeo). (M.)*
- *Tinha macacos, eles estavam a comer sangue do outro macaco grande. Será que é daquele que ele matou? Foi pegar atrás e ele matou. (V.)*
- *(diz ao ver o vídeo com a imagem da evolução humana) Eles estavam a evoluir. (J.)*
- *Gostei (do vídeo). O dente de sabre atacou o macaco e depois os outros acho que eram “índios” (referência ao projeto do ano passado sobre os índios ²). O dente de sabre atacou o “índio” e depois eles estavam a correr rápido e depois arranhou e morreu, o “índio”. (M.)*
- *Corrige: Não! Atacou um macaco, não foi um índio! (J.)*
- *Estavam irmãos (reconhece uma diferença entre eles), depois estavam grandes, mais grandes, mais grandes, ... (M.)*
- *(...)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 25 de janeiro de 2024

Ao longo dessa mesma semana, assim como na anterior, em diversos momentos da rotina, foi possível recolher registos das vozes das crianças que mostram que, de facto, elas se encontram interessadas e curiosas com os tópicos a pesquisar. Por exemplo, quando uma das crianças, durante o acolhimento, partilhou com a mãe a tabela de inscrições dos pequenos grupos e lhe explicou o seu funcionamento: “Eu queria saber como é que os macacos evoluíram (...) A V. queria saber como é que dormem (...)” (F., Sala de Atividades, 25 de janeiro de 2024). Ou quando, no mesmo dia, durante o momento de recreio, quatro crianças (C., J., M. e P.) recriaram as situações que viram nos vídeos que foram visualizados por elas nessa manhã. Estas brincadeiras incluíram dentes de sabre, famílias, ataques e mortes e foi possível registar, por escrito, a voz das crianças durante parte da brincadeira a decorrer:

² Ele notou uma semelhança entre os hábitos de vida dos índios e dos homens pré-históricos, por isso, transportou o seu conhecimento prévio, interligando-o com o que está a descobrir.

- (...)

- *Filha acalma-te. (M.)*

- *Eu estou cheia de fome. (C.)*

- (...)

- *Nós éramos dentes de sabres... (M.)*

- *Raaar (rugido). (C.)*

- *Atacar! (P)*

- (...)

Notas de campo, Recreio, 25 de janeiro de 2024

Como já foi referido, durante o momento intercultural, as crianças tiveram oportunidade de visualizar diversos vídeos sobre a evolução humana, que serviram para aprofundar as suas descobertas, na medida em que utilizaram uma nova fonte de informação. Durante a sua visualização, as crianças puderam constatar alguns factos sobre como é que se dá essa evolução, como por exemplo, quando afirmaram: Se o cérebro vai ficar maior, a cabeça vai ficar maior. (P.); Eu acho que a boca fica mais grande. (J.); Apareceu frango e comeu, depois a cabeça ficou maior. (C.); (diz ao ver o vídeo com a imagem da evolução humana) Eles estavam a evoluir. (J.); e Estavam irmãos (reconhece uma diferença entre eles), depois estavam grandes, mais grandes, mais grandes, ... (M.) (Notas de campo, Sala de Atividades, 25 de janeiro de 2024).

Tendo em conta que os vídeos visualizados e as imagens que deles faziam parte não podem ser, facilmente, revisitados pelas crianças, que podem sentir interesse ou necessidade de consultá-las mais tarde, surgiu a ideia de disponibilizar um recurso palpável, neste caso, um poster (Figura 7), que permita às crianças visitar imagens idênticas às que viram nos vídeos, quando assim o entenderem, facilitando a sua memória visual, relativamente às próprias ideias e permitindo que as revisitem, quando assim o entenderem.

Figura 7

Poster sobre a Evolução Humana.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Neste sentido, durante o momento intercultural, foi apresentado às crianças o poster sobre a evolução humana, através do qual, num primeiro momento, as crianças colmataram as suas ideias da semana passada e, num segundo momento, puderam aceder às informações científicas nele presentes, através da leitura e mediação de um adulto. Durante o momento de partilha e discussão sobre o poster, surgiram ideias muito pertinentes, por parte das crianças:

- *É macaco. (T.)*
- *É a evolução do Homem. (P.)*
- *Não! Para os bebés. Mas é a evolução dos macacos para os pais e para as mães. (C.)*
- *Tu podes ler? (P.)*

Li o primeiro parágrafo, que tem de título: “*A Evolução*”. Logo em seguida, li o título do segundo parágrafo: “*O que é a Evolução?*” e questiono:

- *Mas, o que é a evolução? Têm ideias? (Estagiária)*
- *E as pessoas evoluem dos macacos para pessoas. É quando o cérebro cresce. (C.)*
- *Não é nada. É mentira! (P.)*
- *Eles crescem, crescem, crescem. Cresce o cérebro para o ser humano. Não é só a cabeça que cresce. Os joelhos também começam a andar mais direitos. (C.)*
- *Nós quando vimos o filme, primeiro (filme) foi os dinossauros depois dos macacos a evoluir para humanos e (nesse filme) o filme cresceu e o corpo todo até às pernas. (P.)*

- Primeiro ficou da forma das pessoas, depois dos dinossauros, depois dos macacos. Primeiro ficam bebês, depois adultos, depois ficam homem, depois forma de dinossauro, depois ficamos macacos. (M.)

- Os pés crescem. Está aqui... está nu. (D.)

- Eu acho que os primeiros macacos depois parecidos com os homens, da forma dos dinossauros e depois pessoas. (J.)

- (aponta para umas das figuras da evolução) É a forma dos macacos porque os dinossauros são gordos e este também é gordo (o neandertal) e tem uma cauda (parte da roupa do neandertal). (J.)

- Os macacos eram pequenos e no filme eu vi um macaco pequeno e mandou um pau e ficou pássaro e depois ficou frango. O corpo dele também cresce.” (F.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 29 de janeiro de 2024

Li o segundo parágrafo do poster, que corresponde à definição de evolução (mutação genética ou alteração), interligando as informações científicas nele presentes, às ideias partilhadas pelas crianças, estabelecendo uma ponte entre as mesmas. Após essa leitura, uma criança comenta “A evolução é, (quando) o cérebro cresce e os macacos ficam mais altos até evoluírem para pessoas. (J., Sala de Atividades, 29 de janeiro de 2024).

Durante o momento do conselho (da parte da tarde), uma das crianças chamou a auxiliar de sala e mostrou-lhe o poster, que já se encontrava exposto na parede, explicando “É o macaco a evoluir para Homem. Este é o mais pequeno. Este tem uma pedra. Este tem um pau. Este é um Homem... (J., Sala de Atividades, 29 de janeiro de 2024).

No dia seguinte, também durante o momento do conselho (da parte da tarde), duas crianças também observaram o poster com imagens da evolução humana e trocaram ideias:

- Qual é mais parecido com nós? Este, este, este, este (aponta para as várias espécies de homens na evolução)... Eu acho que é este (aponta para o último). (M.)

- Nós éramos assim e depois ficamos assim com esta pessoas (desliza o dedo pelas várias espécies até à última imagem). (J.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 30 de janeiro de 2024

Durante o mesmo momento, outras crianças partilham com o grande grupo a sua exploração dos livros sobre a pré-história, que terá sido realizada mais cedo no Momento de Atividades e Projetos:

- Eu descobri os homens a caçarem búfalos...como os índios. Era para comerem. Estavam a espetar no búfalo e depois iam comer. (J.)

- Eu vi um menino deitado (morto). (M.)

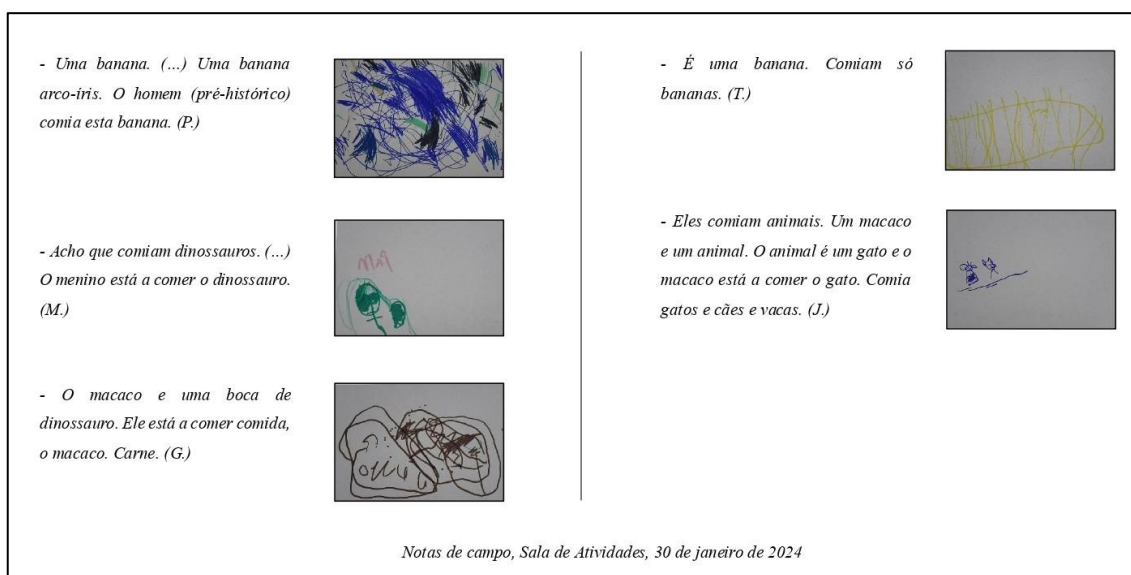
Notas de campo, Sala de Atividades, 30 de janeiro de 2024

Investigação do Segundo Pequeno Grupo de Pesquisa

O segundo pequeno grupo de pesquisa, assim como o primeiro, teve oportunidade de representar (Figura 8), com recurso a cartolinas A4 e canetas de feltro, as suas ideias prévias sobre a alimentação dos homens pré-históricos:

Figura 8

Representações prévias sobre alimentação dos homens pré-históricos.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Terminado o momento de pequenos grupos e no momento de reflexão, as mesmas crianças partilham, uma de cada vez, as suas representações com o grande grupo, explicando o que desenharam:

- Eu fiz um macaco a comer um gato. Comia gato e carne. (J.)

- Eu fiz uma banana arco-íris. É o homem que estava ao pé do pau (no poster) e ia comer. (P.)

- Eu fiz um dinossauro a comer um menino e um menino a comer um dinossauro. (M.)

- *Desenhei um macaco e desenhei uma comida que está aqui (aponta no desenho). Era carne. O macaco estava aqui a comer. (G.)*

- *Fiz uma banana. Está cortada aos meios para todos os macacos. Os macacos foram buscar à arvore. (T.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 30 de janeiro de 2024

Após a partilha do segundo pequeno grupo de pesquisa, algumas das restantes crianças do grupo também partilham as suas hipóteses sobre a alimentação dos homens pré-históricos:

- *Comiam frango e batata e também banana. (F.)*

- *Eu acho que os macacos comiam bananas e também hambúrguer. (J.)*

- *(comiam) Banana. (D.)*

- *(comiam) Carne. (A.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 30 de janeiro de 2024

Dois dias depois, imediatamente antes de dividirmos os pequenos grupos de trabalho, uma das crianças questiona-me: “Lembras-te que ontem fizemos os desenhos da investigação? Hoje vamos lá para baixo (para a biblioteca investigar)?” (P., Sala de Atividades, 01 de fevereiro de 2024), ao que respondo afirmativamente.

Durante o momento de pequenos grupos, as crianças do segundo pequeno grupo de pesquisa foram convidadas a acompanharem-me à biblioteca para iniciar a investigação, à descoberta dos tópicos anteriormente selecionados pelas mesmas (“Como é que as pessoas arranjavam comida?” e “Davam comida aos dinossauros?”), porém, ao chegar à biblioteca, apercebemo-nos de que estava a ser utilizada por uma terapeuta. A investigação foi, por isso, realizada num canto do recreio, que tinha uma sombra agradável, de forma a tornar-se um momento descontraído para as crianças, mas que ainda trouxesse alguma concentração. Para a investigação decorrer foi consultado um livro que levámos connosco. Para a sua consulta, prestei o apoio necessário às crianças, que incluiu, ler e traduzir as informações escritas, que se encontravam em francês.

Primeiro questioneei o grupo se se recordavam dos tópicos a investigar e só depois é que lhes expliquei que iríamos ver o capítulo do livro (correspondente aos homens pré-históricos) todos juntos e que poderiam procurar imagens, relacionadas com os tópicos em pesquisa, que considerassem relevantes para a investigação. Conforme foram

encontrando as imagens, apoiei-os na leitura e tradução das informações a elas relacionadas, sendo que só marcámos as páginas que as crianças consideraram relevantes para a partilha em grande grupo.

E assim foi, comecei por questionar se se lembravam sobre o que viemos investigar, ao que me responderam:

- *Onde é que arranjavam comida. Os homens. (P.)*
- *Como é que eles (os homens pré-históricos) comiam. (J.)*
- *Podemos ver no livro. Lês? (P.)*

Notas de campo, Recreio, 01 de fevereiro de 2024

Começámos a folhear o livro, no capítulo correspondente, e as crianças foram identificando as imagens que lhes remetiam à alimentação dos homens pré-históricos. Fui lendo as informações que diziam respeito a essas imagens e marcávamos apenas as páginas relevantes para a partilha. As crianças foram comentando as imagens e a informação lida:

- *Primeiro macacos, depois homens. Estão a matar o animal. (P.)*
- *Estão a caçar um cabrito. (J.)*
- *Estão a caçar um coelho. (T.)*
- *Para terem comida para comer. (J.)*
- *Eles partiam os ossos e comiam. Já não me lembro como se chama a carne dos ossos (medula). (P.)*
- *Aí! Mataram o rinoceronte para comer. (P.)*
- *Estão a levar para as fogueiras. (T.)*
- *Para assarem. (P.)*
- *Porque eles têm fome. Vão assar aqui no fogo e vão comer o rinoceronte. (G.)*
- *(caçavam) Com pedras pontiagudas e com paus pontiagudos. (P.)*
- *É para eles comerem, porque eles gostam muito de comer animais. (M.)*
- *São frutos. (T.)*
- *Porque ele tira (do arbusto) e come. Tirou daqui e comeu esta (apontou para o livro). (G.)*
- *Comiam bagas. (P.)*

Questionei se os dinossauros estavam lá, ao mesmo tempo do que as pessoas, ao que uma criança respondeu:

- *(os dinossauros) Morreram. No tempo dos homens não haviam dinossauros. (P.)*

Todas as crianças concordaram.

Notas de campo, Recreio, 01 de fevereiro de 2024

No momento intercultural, as crianças do segundo pequeno grupo de pesquisa partilham as descobertas, com o grande grupo:

- *Fomos pesquisar o que os homens pré-históricos comiam e como arranjavam comida. (P.)*

- *Investigámos como é que davam comida. Eles estavam a atirar uma pedra pontiaguda. (P.)*

- *Eu descobri como é que os macacos comiam. Comiam se caçassem animais. Caçavam coelhos, cobras, lagartos e aqui (aponta para o livro) tavam a caçar um rinoceronte. (J.)*

- *Eles tavam a levar para a fogueira, carne que estava dentro do rinoceronte. Iam assar para comer. (T.)*

Uma criança do grande grupo questiona:

- *Como é que os macacos conseguiam matar um rinoceronte? (F.)*

- *Usavam paus pontiagudos e pedras pontiagudas. (P.)*

- *Comia a carne do osso. Não me lembro como se chamava (medula). (P.)*

Questionei se alguma das restantes crianças se recordava do nome. Após me responderem que não, apoiei nomeando: “*Medula.*” (Estagiária)

- *Sim. Eles comem a medula. (P.)*

- *Os homens estavam a procurar o crocodilo para pôr no fogo e para comer. E os Homens estavam a matar um crocodilo. (P.)*

- *Os macacos estavam a levar o crocodilo para o fogo e iam comer. (G.)*

Eu questionei: “*Mas ficou uma dúvida no ar (durante a investigação). Havia ou não dinossauros ao mesmo tempo que as pessoas?*”

Em resposta, as crianças dizem, em unanimidade: “*Não.*”

Notas de campo, Sala de Atividades, 01 de fevereiro de 2024

Ao longo desta semana, assim como nas anteriores, em diversos momentos da rotina, foi possível recolher registos das vozes das crianças que mostram que, de facto, elas se encontram interessadas e curiosas com os tópicos a pesquisar. Por exemplo,

quando uma das crianças, durante o momento de atividades e projetos, conversa com a educadora:

- *Sónia, eu posso ver este livro (livro da pré-história com imagens)? (M.)*

A criança folheia o livro e diz: “*Não é isto. Não está aqui. Estou à procura de uma coisa muito bonita que vi ontem.*” (M.)

Entretanto, detém-se numa página que relata o enterro de um homem pré-histórico: “*É isto! Podes ler?*” (M.)

A educadora lê e explica as imagens: “*Aqui diz que os homens foram caçar um búfalo para comer. Mas um dos homens morreu por isso ele foi enterrado. Fizeram um buraco, colocaram o homem e flores e taparam.*” (Educadora)

- *E comeram o homem? (M.)*

- *Não. Comeram o Búfalo. O Homem foi enterrado porque morreu. (Educadora)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 31 de janeiro de 2024

Ou quando, no mesmo dia, durante o mesmo momento, duas crianças observam o poster da evolução e dizem: “*É o evoluir das pessoas.*” (G., Sala de Atividades, 31 de janeiro de 2024); e “*É o macaco. Tá nu... tá vestido.*” (D., Sala de Atividades, 31 de janeiro de 2024). Ou quando, dois dias depois, no momento de atividades e projetos, uma criança revisita um dos livros utilizados nas investigações, em conjunto com a educadora e surge a discussão:

- *Este é um macaco. (F.)*

- *É um macaco? E este? (a educadora aponta para o australopithecus). (Educadora)*

- *Também é. (F.)*

- *Mas este tem muitos pelos. (Educadora)*

- *Sim, mas tão todos nus. (F.)*

Outra criança intervém: “*Este é Astrolopiteco!*” (C.)

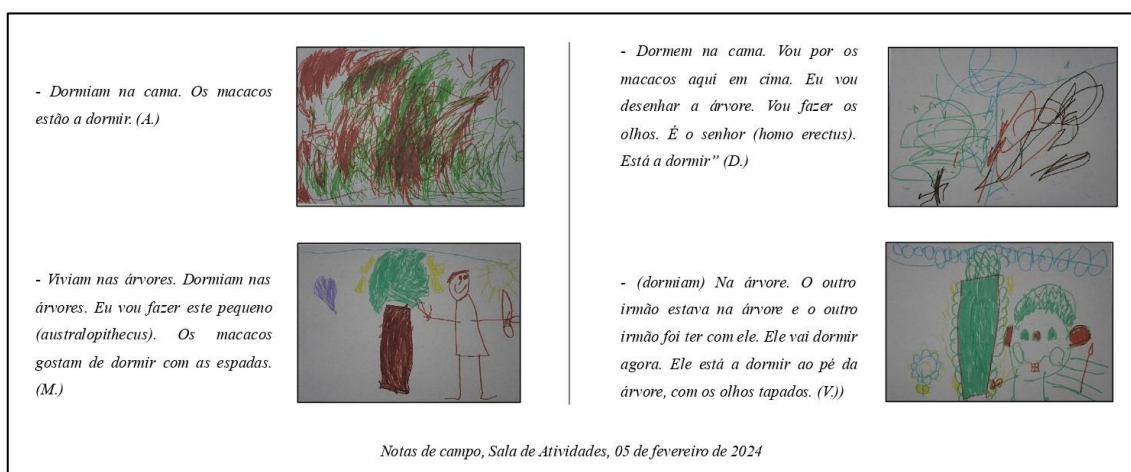
Notas de campo, Sala de Atividades, 01 de fevereiro de 2024

Investigação do Terceiro Pequeno Grupo de Pesquisa

O terceiro pequeno grupo de pesquisa, assim como o primeiro e o segundo, teve oportunidade de representar, com recurso a cartolinas A4 e canetas de feltro, as suas ideias prévias sobre o sono/habitação dos homens pré-históricos (Figura 9):

Figura 9

Representações prévias sobre o sono/habitação dos homens pré-históricos.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Terminado o momento de pequenos grupos, e no momento de reflexão, as mesmas crianças partilham, uma de cada vez, as suas representações com o grande grupo, explicando o que desenharam:

- *Eu desenhei uma árvore e os macacos a dormir na árvore. O macaco está a dormir com os olhos tapados. Em baixo da árvore. A casa dele é esta (aponta no desenho). Dentro da casa tem uma árvore. (V.)*

- *Desenhei um macaco que dorme numa cama (riscos verdes: cama; riscos castanhos: macaco). (A.)*

- *Eu desenhei uma árvore. Aqui é um senhor. Está a fazer ginástica assim (exemplifica com o corpo). (D.)*

- *O macaco está a apanhar as bananas. É a árvore. Mora aqui (aponta para a árvore). Dormia na árvore. (M.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 05 de fevereiro de 2024

Após a partilha do terceiro pequeno grupo de pesquisa, algumas das restantes crianças do grupo também partilham as suas hipóteses sobre o sono/habitação dos homens pré-históricos:

- *Dormiam de pé. (J.)*

- *Dormiam numa cama. (P.)*

- *Em cima da árvore. (F.)*

- *Numa cama. (H.)*

- *Nós dormimos numa árvore que os meus pais disseram. (C.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 05 de fevereiro de 2024

No dia seguinte, já durante o momento de pequenos grupos, as crianças do terceiro pequeno grupo de pesquisa foram convidadas a acompanharem-me à biblioteca para iniciar a investigação, à descoberta do tópico anteriormente selecionado pelas mesmas (“Como e onde dormiam as pessoas quando surgiram?”). Para a investigação decorrer, foi consultado um livro que levámos connosco. Para a sua consulta, prestei o apoio necessário às crianças, que incluiu ler e traduzir as informações escritas, que se encontravam em francês.

Primeiro, questionei o grupo se se recordavam do tópico a investigar e só depois é que lhes expliquei que iríamos ver o capítulo do livro todos juntos (correspondente aos homens pré-históricos) e que poderiam procurar imagens, relacionadas com o tópico em pesquisa, que considerassem relevantes para a investigação. Conforme foram encontrando as imagens, apoiei-me na leitura e tradução das informações a elas relacionadas, sendo que só marcámos as páginas que as crianças consideraram relevantes para a partilha em grande grupo.

E assim foi, comecei por questionar se se lembravam sobre o que viemos investigar, ao que uma criança me respondeu: De onde dormiam (os homens pré-históricos). (M., Biblioteca, 06 de fevereiro de 2024). Começámos a folhear o livro, no capítulo correspondente, e as crianças foram identificando as imagens que lhes remetiam ao sono/habitação dos homens pré-históricos. Fui lendo as informações que diziam respeito a essas imagens e marcávamos apenas as páginas relevantes para a partilha. As crianças foram comentando as imagens e a informação lida:

- *Estão a esconder numa tendinha de palha. (V.)*

- (...) as pedras precisam de ficar na tenda de palha, porque assim a tenda de palha não vai cair. (M.)

- Quando é de noite o responsável vai fazer a fogueira. Assim os macacos dormem na tenda. (M.)

- (...) Os macacos podem dormir na tenda com os irmãos. Estão a fazer a fogueira. Assim os macacos estão quentinhos sempre. (M.)

- Estão a construir outra tenda com os paus. Aqui tá neve e tem o frio. (a tenda) Está dentro desta pedra (caverna). (M.)

- Está neve. Fizeram umas tendas. (A.)

- Aqui há fogo. Assim está quentinho. (M.)

- E eles não vão ter frio. O urso fugiu porque estava com medo do fogo. (V.)

- Aqui era a casa do urso. Depois tava de fora o urso. Depois tava a atacar as pessoas. O urso queria comer as pessoas. As pessoas tinham fogo e paus. O urso fugiu. (M.)

- Fugiu (o urso). (A.)

- (fechavam a caverna) Porque o vento entrava por aqui (apontou para o livro) e eles tapavam. (V.)

- Estava a dormir com uma manta. Para dormir quentinhos. (M.)

Notas de campo, Biblioteca, 06 de fevereiro de 2024

No momento intercultural, as crianças do terceiro pequeno grupo de pesquisa partilham as descobertas, com o grande grupo:

- O macaco estava a dormir na tenda. Quem é responsável faz a fogueira. Aqui tem a tenda... porque assim ficam quentinhos. Eles construíram as tendas e depois estavam ali. (M.)

- Estavam com frio da neve. Eles saíram para tenda deles. É a garagem (entrada da caverna) para (entrar) na tenda. (V.)

- A tenda ficava na rocha (caverna). Para não terem frio por causa da neve. (M.)

- O urso fugia. (A.)

- Porque os macacos estavam a pôr fogo para o urso ir embora e depois o urso fugia. (M.)

- Fizeram uma tenda. A mãe estava a dormir com uma manta. (A.)

- Para a mamã macaca e o bebé macaco ficarem quentinhos. (M.)

Outras crianças, pertencentes ao grande grupo colmataram estas ideias:

- Uma manta de pelos. (C.)

- Era pele de urso. (F.)

Ao longo desta semana, assim como nas anteriores, em diversos momentos da rotina, foi possível recolher registos das vozes das crianças que mostram que, de facto, elas se encontram interessadas e curiosas com os tópicos a pesquisar. Por exemplo, quando uma das crianças, ao explorar os livros, durante o momento de pequenos grupos, vê uma imagem de um australopithecó num livro com um “bebé” ao colo, aponta para a imagem e comenta com a educadora: “Olha... mamã... bebé...” (H., Sala de Atividades, 06 de fevereiro de 2024). Ou quando, durante o mesmo momento, duas crianças observam imagens de pinturas rupestres e comentam entre si: “Olha! Estão a pintar.” (M., Sala de Atividades, 06 de fevereiro de 2024); e “São animais.” (G., Sala de Atividades, 06 de fevereiro de 2024).

Investigação em Grande Grupo

Durante um dos momentos interculturais da semana passada, mais precisamente, durante a partilha das representações realizadas pelas crianças do terceiro pequeno grupo de pesquisa, e em discussão de ideias, uma das crianças do grupo apontou para uma imagem representativa da Evolução Humana, que se encontrava na sala, e questionou: “Quando podemos saber os nomes daqueles?” (C., Sala de Atividades, 05 de fevereiro de 2024). Esta questão deu mote a novas propostas que emergem do interesse desta e, posteriormente, das restantes crianças do grupo em descobrir os nomes dos diferentes homens pré-históricos.

Em primeiro lugar, procurei devolver às crianças a questão colocada pela C., na semana passada, apoiando o grupo na leitura de uma imagem representativa da Evolução Humana, que continha as imagens e os respetivos nomes de cinco homens pré-históricos diferentes, aqueles sobre os quais as crianças haviam mostrado interesse (Australopithecó, Homo Habilis, Homo Erectus, Homo Neandertal e Homo Sapiens). Após alguma partilha de ideias, mostrei-lhes cinco bonecos 4D, representativos dos mesmos homens pré-históricos, apoiando as crianças na sua associação, relativamente às figuras e aos nomes presentes na imagem inicial (Figura 10). Realizámos, então, um jogo de associações que permitiu, de forma mais palpável e concreta, dar oportunidade a todas as crianças de tentarem, por elas próprias, realizar associações dos bonecos aos respetivos nomes e

figuras. Ao longo das propostas, procurei dar espaço para que as crianças participassem e partilhassem as suas ideias e descobertas:

- *Eu sei um! É o quinto. (...) (P.)*

- *Nenhum tem fogo! (diz referindo que na figura nenhum dos homens tem fogo “na mão”, enquanto um dos bonecos 4D tem) (D.)*

- *Este é aqui. (J.)*

- *Eu já sei! É um macaco (refere-se ao Australopiteco). (P.)*

- *Eu acho que é este. (M.)*

Notas de campo, Sala de Atividades, 16 de fevereiro de 2024

Figura 10

Jogo de Associações.



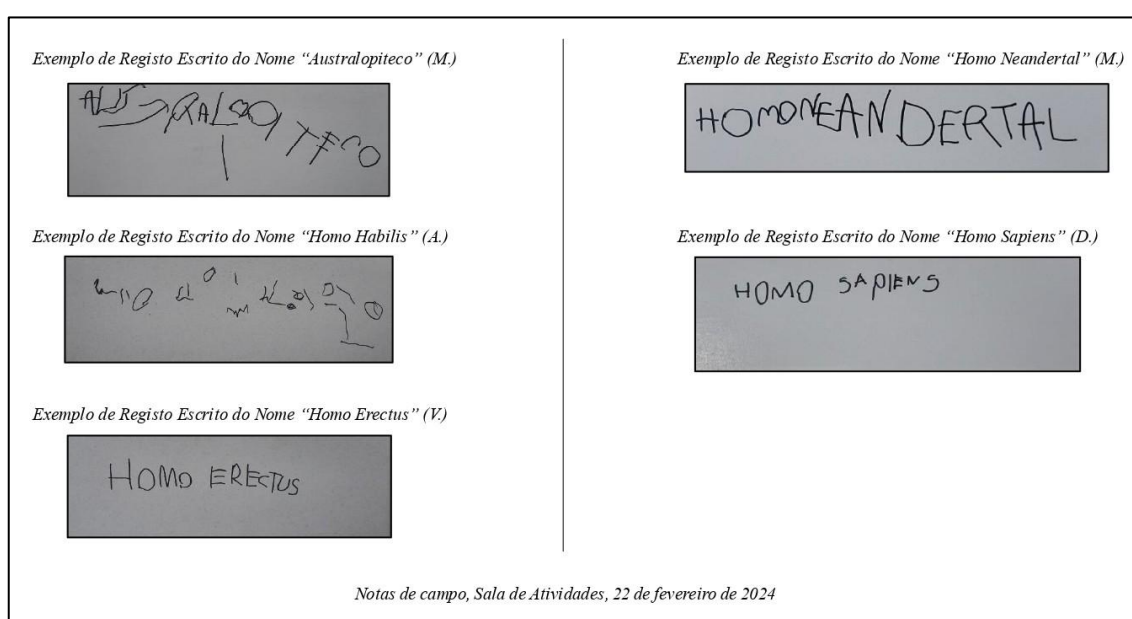
Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Os recursos relativos ao jogo de associações (imagem representativa da Evolução Humana e respetivos bonecos 4D) ficaram disponíveis, a pedido das crianças, na área da Biblioteca, pertencente à sala de atividades. Ao longo dessa mesma semana, observei que as crianças demonstraram bastante interesse em explorar esses novos recursos, além de que começaram a nomear cada homem pré-histórico com os nomes que, de facto, estes possuem, ao invés de lhes chamar a todos de “macacos”, como acontecia inicialmente. Dito isto, planifiquei uma nova proposta, que emergiu, não só, deste interesse, mas da necessidade da existência de oportunidades que permitam apoiar o desenvolvimento de competências relativas à Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, à emergência da linguagem escrita.

Neste sentido, dividi as crianças em três novos pequenos grupos (divisão de grupos habitualmente utilizada pela educadora de sala) e convidei as crianças de cada pequeno grupo (um grupo de cada vez) a realizarem uma “cópia/registo” da escrita dos nomes dos homens pré-históricos, sendo que, cada criança, teve oportunidade de registar um dos nomes, dos cinco disponíveis. Apresentarei de seguida um exemplo de registo do nome de cada homem pré-histórico, sendo que todos os exemplos que apresentar foram realizados por crianças distintas (Figura 11):

Figura 11

Exemplos de Registos Escritos das Crianças.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Ao longo da semana e à medida que cada pequeno grupo ia finalizando a proposta de escrita (que foi realizada em três dias distintos, um dia por pequeno grupo), todas as crianças pertencentes aos mesmos tinham oportunidade de partilhar os próprios registos e explicar o que tinham escrito. Estas partilhas foram efetivadas durante os momentos interculturais, realizados, imediatamente, após o término de cada momento de pequenos grupos. Durante as partilhas, surgiram ideias bastante pertinentes por parte das crianças:

- Nós estávamos a desenhar (escrever). (M.)
- (...) com canetas. (A.)
- (escrevemos) os nomes dos macacos (homens pré-históricos). (M.)

- Nós fizemos o nome dos homens. (P.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 20 de fevereiro de 2024

Ao longo dessa mesma semana, durante um dos momentos interculturais, a educadora leu um excerto do livro “Na Pré-História”, que tem sido amplamente explorado pelas crianças, com apoio da educadora, desde que as pesquisas dos pequenos grupos de pesquisa foram concluídas. O capítulo do livro em questão era relativo às roupas utilizadas pelos homens pré-históricos. Durante essa mesma leitura, surgiu uma troca de ideias muito interessante, que, indiretamente, deu mote a uma nova proposta:

A Educadora comentou:

- Eles faziam colares com conchas. (Educadora)

Uma criança respondeu com entusiasmo:

- Nós temos conchas (na área das ciências)! Também podemos fazer (colares)? (P.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 20 de fevereiro de 2024

Dado a emergência do interesse das crianças sobre o vestuário dos homens pré-históricos, a educadora, em parceria comigo, planejou uma nova proposta: a construção de colares com conchas. Ao conversar com as crianças sobre a construção dos colares e os materiais necessários para a mesma, sentiu-se a necessidade de pedir a colaboração das famílias, que, posteriormente, vieram à sala e apoiaram as crianças do grupo na elaboração dos furos nas conchas, para a realização dos colares. De seguida, apresento o e-mail enviado às famílias, neste âmbito (Figura 12):

Figura 12

E-mail enviado às famílias no âmbito da proposta da realização dos colares.

Boa tarde, famílias,
Na sala, as crianças estão a investigar os homens pré-históricos. Descobriram os seus nomes e algumas diferenças entre eles. Fizeram representações em desenho e em plasticina e escreveram/desenharam as letras dos nomes de alguns homens da Pré-História.
Hoje, descobriram num livro que o Homo Sapiens utilizava conchas para fazer fios e adornos para cabeça e querem recriá-los na sala.
Em diálogo, colocaram sugestões e estratégias para a atividade:

- Os homens usavam um fio e fazem com as conchas. (M.)
- Punham assim na cabeça. (J.)
- Na parte da frente. (D.)
- Podemos furar com as ferramentas do meu pai. (T.)
- Temos conchas nas ciências. (F.)
- Podemos fazer na sala? (P.)
- Algumas famílias tem uma ferramenta para furar as conchas? (P.)
- Queremos fazer fios. (J.)
- Eu quero por aqui e aqui e aqui (braços, pernas, pescoço). (M.)
- Na cabeça. (V.)
- Na mão. (G.)
- Podemos meter nas duas pernas, nos dois braços e também na cabeça e dançar. (C.)

No momento intercultural, combinámos que eu ia enviar este e-mail para vos perguntar:

- **Alguna família sabe como furar conchas? (Temos conchas na sala)**

Aguardamos o vosso feedback
Obrigada!

Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Já com os colares construídos, as crianças, muito entusiasmadas, partilhavam a experiência vivida durante a proposta:

- Olha aqui um colar. Tem uma concha. (G.)
- O meu pai está ali, ele conseguiu (furar as conchas). (M.)
- É um colar dos humanos pré-históricos. (J.)
- Consegui por na testa. (M.)
- Uma tiara dos antes passados (antepassados), dos australopitecos." (C.)
- Ele usou ferramentas para fazer (furar) conchas. (M.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 22 de fevereiro de 2024

Durante a exploração dos recursos utilizados para a realização da proposta, uma das crianças reparou que ao esfregar duas conchas uma na outra era emitido um som. Veio, de seguida, entusiasmadíssimo, partilhar a sua descoberta comigo: “É a minha concha que faz música!” (T., Sala de Atividades, 22 de fevereiro de 2024), disse, mostrando-me como se faz. (...)

Posteriormente, esta descoberta deu mote a uma nova proposta: a exploração musical dos sons produzidos pelas conchas, quando manipuladas de diferentes formas. Numa nova semana, procurei devolver a descoberta do som que as conchas podem fazer, quando as esfregamos uma na outra, envolvendo, obviamente, a criança autora da descoberta, que foi convidada a explicar, a partilhar e a demonstrar, às restantes crianças, o que descobriu e como. Durante esse momento intercultural, permiti que as crianças do grupo explorassem as conchas e os seus diferentes sons e/ou formas de fazer sons com elas. Fui registando todas as ideias das crianças e selecionando as mais repetidas para sugerir uma nova exploração musical:

- Lembras-te do que fizeste com a tua concha? No dia que o pai da XXXXXXXX veio à sala ajudar-nos com os colares. (Estagiária.)

- Sim. Fazer música (com conchas). (T.)

- Ele raspa (as conchas) e faz música (J.)

- Era assim (replica a sua descoberta). (T.)

- Será que existem outras formas de produzir sons, usando as conchas? (Estagiária)

- Uma bate e outra assim (demonstra). (C.)

- Nós podemos bater nas pernas e nos pés (demonstra). (J.)

- Tenho uma ideia! (vem para junto de mim e produz um som com as conchas). (A.)

- Assim (produz um som com a concha, raspando-a no chão). (F.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 28 de fevereiro de 2024

Após a exploração e registo dos diversos sons descobertos pelas crianças, propus às crianças que realizássemos uma sessão musical com a utilização dos sons que elas descobriam, ao que as mesmas responderam afirmativamente e, com entusiasmo, partilharam novas ideias:

- Também podemos fazer uma música dos macacos com as conchas. (F.)

- Uma banda musical! (P.)
- Vamos ter que fazer um palco. (T.)
- Se fizermos um espetáculo, (para convidar) as famílias. (C.)
- Podemos fazer um espetáculo do Dia do Pai. (P.)
- Aqui na sala. Os pais sentam-se nas cadeiras e nós estamos em pé. (C.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 28 de fevereiro de 2024

Dado tamanha empolgação por parte das crianças, na semana seguinte, além de realizarmos a sessão musical, que continha as diferentes formas de fazer sons com as conchas, descobertas por elas (bater com as conchas uma na outra, bater com elas no chão, raspá-las uma na outra, raspá-las no chão e bater com elas nos pés), ainda, ficou o compromisso de realizar o tão esperado espetáculo para o Dia do Pai, no qual os pais seriam convidados para vir à sala assistir ao concerto da banda da sala 2, ainda sem nome. Mais tarde, ao questionar as crianças sobre o nome que a nossa banda poderia ter, estas ofereceram imensas sugestões, das quais, por serem demasiado idênticas, foram selecionadas apenas duas, as que ganharam maior destaque durante a troca de ideias das crianças:

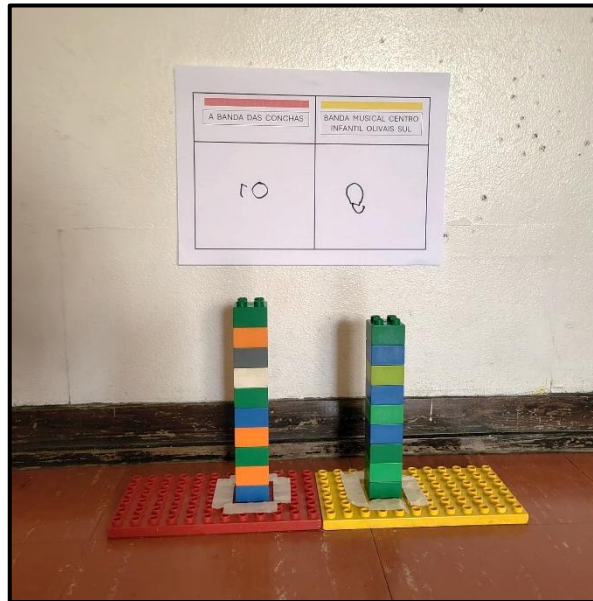
- A Banda das Conchas.” (T.)
- A Banda Musical da ... [nome da instituição].” (C.)

Notas de campo, Sala de Atividades, 06 de março de 2024

Perante a indecisão, relativamente à escolha do nome da banda, sugeri a realização de uma votação, que permitisse decidir, democraticamente, com as crianças, o nome da banda formada pelas mesmas, aproveitando as duas sugestões de nomes já selecionados. No dia da votação, foram utilizados Legos, como material manipulável não estruturado, que deu suporte à votação, tornando-a, assim, mais concreta e palpável para as crianças. A proposta foi iniciada pelos votos dos adultos, que deram o exemplo às crianças de como esta se processa, enquanto escutaram as suas ideias (Figura 13).

Figura 13

“Torres” de voto em lego e tabela de registos da votação.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Durante a proposta, as crianças envolveram-se e foram capazes de atribuir sentido à votação realizada. Por exemplo, quando no fim da votação, uma das crianças conclui: “Ganhou esta porque tem mais votos, quer dizer que mais meninos escolheram esta do que aquela.” (J., Sala de Atividades, 07 de março de 2024) ou quando outras tentaram convencer as restantes crianças a votar no nome que gostariam que ganhasse, criando, quase que, uma campanha eleitoral para os nomes em votação. No fim das contas, decidiu-se o nome da, agora, “Banda das Conchas” de forma democrática. No final da proposta, ainda surgiu uma conversa espontânea sobre as votações a decorrer em Portugal, onde “os pais também votam”, que acabou por enriquecer esta última proposta (planificada por mim) relativa ao projeto.

Fonte: Retirado do capítulo 03 de Metodologia de trabalho de projeto: cinco exemplos em contexto de educação pré-escolar (2024).

3.4 Fase 4: Divulgação e Avaliação

A avaliação do trabalho de projeto foi sendo realizada com as crianças no decurso do mesmo, já que, durante a sua realização, procurei estar atenta aos seus interesses e motivações, enquanto as observava em contexto e as escutava ativamente, assim como, às suas ideias, questões e opiniões. Nesse sentido, através do *feedback* que ia recebendo das crianças, fui capaz de registar observações e evidências, que, colmatadas com a minha intencionalidade pedagógica, relativamente às necessidades do grupo, me permitiram realizar a planificação de todas as propostas relativas ao projeto em questão. Sendo assim, cada proposta realizada, ao longo de todo o projeto dizia respeito a, pelo menos, um interesse ou emergência do grupo, havendo, sempre, espaço para diálogo e abertura para novas ideias.

Considero que, durante todo o projeto, as crianças foram, de facto, protagonistas da própria aprendizagem, sendo que procurei facilitar oportunidades que lhes permitissem reinventarem-se e interpretar o conhecimento, associando-lhe significado, na medida em que interligavam o novo com o prévio, que já “traziam” consigo.

Apesar da avaliação ter decorrido de forma contínua, foi essencial providenciar momentos de devolução de registos de todas as propostas vivenciadas e exploradas pelas crianças, ao longo de todo este caminho, de forma a poderem associar-lhes sentido e poder vir a revisitá-las sempre que quisessem. Nesse sentido, a última proposta do projeto dizia respeito à devolução, às crianças, de toda a documentação pedagógica, relativa ao trabalho de projeto, de forma a poder perceber a sua avaliação para com o percurso experienciado por elas, até então, fechando, assim, o ciclo de avaliação relativo ao mesmo.

“Ao devolver a documentação pedagógica, que já se encontrava exposta na parede do corredor da instituição, e questionar as crianças sobre a sua avaliação relativa às propostas realizadas até então (por exemplo, perguntando o que mais gostaram e porquê, entre outras trocas de ideias), obtive diversos feedbacks das crianças que expuseram as suas opiniões: “Eu gostei muito de fazer a escrita.”; “Eu gostei mais do jogo (de associação dos bonecos com as imagens).”; “Eu gostei mais dos bonecos e juntar os nomes.”; “Eu gostei de pôr as fotos ali (tabela de inscrições para os grupos de pesquisa).”; “Eu gostei de fazer aquilo (aponta para o desenho que realizou sobre a evolução humana). Era um macaco com pelo. Era uma pessoa que estava a evoluir (...).”; (...)”

Nota de campo 47, Corredor, Devolução da Documentação, Momento Intercultural, 05 de março de 2024

Ainda sobre a avaliação do trabalho de projeto, gostaria de destacar o *feedback* positivo que a equipa educativa tem recebido, por parte das famílias, relativamente a todo o trabalho de projeto que foi desenvolvido, em conjunto com as crianças e com os restantes elementos da equipa:

“Deixo aqui disponíveis alguns e-mails recebidos pela equipa educativa que contêm o feedback de famílias, relativamente ao trabalho de projeto desenvolvido em conjunto com as crianças: “E-mail 1: Bem... Que delícia!! Esta semana tivemos uma grande “lição” lá em casa sobre homens pré-históricos. Que maravilha!! Muito obrigada. Um beijinho XXXXXX.”; “E-mail 2: Parabéns Sónia, Maria e Beatriz. Os miúdos adoraram. O XXXXX estava muito orgulhoso da sua concha e veio debitar tudo o que sabia da pré-história :) Até breve, XXXXXXXXXX”; (...)

Nota de campo 49, E-mails enviados por famílias, 29 de fevereiro de 2024

No que se refere à divulgação, além da exposição da documentação pedagógica e dos produtos realizados pelas crianças no decorrer do projeto, que só por si já permitiram i) às crianças e equipa, visitar e avaliar todo o processo, de forma sistematizada, na medida em que lhe atribuem significado; e ii) às famílias e restante comunidade escolar, conhecer o trabalho de projeto vivenciado pelas crianças do grupo da sala 2; fazia sentido, já que o projeto é das crianças e para as crianças, que fossem elas a definir a forma de a realizar.

Este segundo método de divulgação não foi difícil de decidir, já que, como havia citado na fase anterior do projeto, as crianças demonstraram uma grande iniciativa e entusiasmo em realizar o tão esperado espetáculo para o Dia do Pai, no qual os pais seriam convidados para vir à sala, assistir ao concerto da banda da sala 2: “A Banda das Conchas”. Este espetáculo chegou, de facto, a ser organizado e dinamizado pelas crianças, com o meu apoio, sendo que, para a sua realização, foram realizados convites, cartazes e alguns ensaios, da sessão musical já explorada pelas crianças, utilizando as conchas (Figura 14). Este permitiu, por fim, partilhar, com as famílias, o trabalho de projeto vivenciado pelas crianças, que demonstraram bem-estar e envolvimento, durante todo o processo de aprendizagem vivido.

Figura 14

Registo fotográfico referente ao espetáculo do Dia do Pai, dinamizado pela “Banda das Conchas”.



Fonte: Retirado de Nascimento & Brito (2024).

Ao longo de todo o trabalho de projeto foram sendo realizadas algumas propostas paralelas às dinamizadas por mim, que foram planificadas pela educadora de sala e que foram complementando o trabalho de projeto como um todo, num trabalho 100% cooperativo e colaborativo. São exemplos destas propostas paralelas: a proposta de construção dos colares com conchas; uma visita ao supermercado; entre outras, de pequenos e grandes grupos. Estas propostas não foram citadas neste trabalho, uma vez que foram, diretamente, planificadas e dinamizadas pela educadora de sala, pelo que tudo o que descrevesse sobre as mesmas seria uma citação de registos e voz da educadora e não um processo, diretamente, vivenciado por mim (à exceção da construção dos colares com conchas, que foi citada por servir de mote à sessão musical, que posteriormente, planifiquei e dinamizei com as crianças).

Fonte: Retirado do capítulo 03 de Metodologia de trabalho de projeto: cinco exemplos em contexto de educação pré-escolar (2024).

3.5 Entrevistas

Neste ponto do estudo, apresentam-se os resultados da análise temática realizada às entrevistas semiestruturadas conduzidas junto da equipa educativa e das crianças que participaram no desenvolvimento do Trabalho de Projeto, intitulado *Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?*. A análise foi conduzida segundo os procedimentos metodológicos de Braun e Clarke (2006), permitindo identificar temas e subtemas que refletem as perceções dos participantes relativamente à implementação e ao impacto do Trabalho de Projeto desenvolvido no âmbito da Pedagogia-em-Participação.

Emergiram da análise três grandes temas: (1) Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento Profissional da Equipa Educativa; (2) Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento, Bem-Estar e Envolvimento das Crianças; e (3) Memórias e Significados Atribuídos pelas Crianças ao Trabalho de Projeto. Cada um destes temas foi subdividido em subtemas, definidos com base na codificação das unidades de contexto e respetivas unidades de registo. Estes resultados permitem organizar, de forma sistemática, o conteúdo das entrevistas em categorias significativas e alinhadas com os objetivos da investigação.

Importa referir que os guiões das duas entrevistas individuais, realizadas a membros da equipa educativa, e das duas entrevistas focais, realizadas a grupos de oito crianças (Anexos A e B), bem como as respetivas transcrições integrais (Anexos C a F), encontram-se disponíveis em anexo, assegurando a transparência e o rigor no processo de análise dos dados.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos principais resultados obtidos através da análise temática, organizada por temas, subtemas e unidades de registo, de modo a proporcionar uma leitura clara e estruturada dos dados analisados. A matriz completa da análise temática, contendo as respetivas unidades de contexto, encontra-se disponível no Anexo G, para consulta detalhada.

Quadro 1

Resumo da Matriz – Análise Temática de todas as Entrevistas Semiestruturadas.

Temas	Subtemas	Unidades de Registo
Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento Profissional da Equipa Educativa	Aprendizagens profissionais emergentes	<p>Aprofundamento da reflexão sobre o papel do adulto na construção partilhada do conhecimento, nomeadamente, na orientação de outros profissionais.</p> <p>Valorização da colaboração como forma de ampliar práticas pedagógicas.</p> <p>Aquisição de estratégias diversificadas, adaptadas aos interesses das crianças.</p> <p>Desenvolvimento de repertório profissional para responder à diversidade de diferentes grupos de crianças.</p> <p>Enriquecimento profissional indireto através da mediação com as crianças.</p>
	Sentido atribuído à colaboração e à formação em contexto	<p>A colaboração foi percecionada como um processo entusiasmante e enriquecedor.</p> <p>A cooperação permitiu uma experiência formativa mútua, mesmo fora da liderança direta do projeto.</p>
Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento, Bem-Estar e Envolvimento das Crianças	Participação ativa, bem-estar e envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento	<p>O interesse inicial das crianças potenciou aprendizagens significativas e motivadoras.</p> <p>O envolvimento das famílias refletiu o impacto positivo do projeto nas crianças.</p> <p>As crianças demonstraram curiosidade, iniciativa e prazer em partilhar as suas descobertas.</p> <p>Verificaram-se progressos na linguagem e na autonomia de pesquisa.</p> <p>As aprendizagens ocorreram de forma natural, orientadas pelos interesses das crianças.</p>
	Desafios e limitações identificados na implementação do Trabalho de Projeto	<p>Não foram identificadas limitações estruturais no projeto, apenas aspetos organizativos pontuais.</p> <p>A ausência da estagiária, em alguns momentos, limitou a continuidade desejada do projeto.</p> <p>A colaboração entre os adultos permitiu minimizar constrangimentos organizativos pontuais.</p>
Memórias e Significados Atribuídos pelas Crianças ao Trabalho de Projeto	Recordações afetivas e cognitivas	<p>As crianças recordam com clareza atividades específicas e materiais manipulados por eles.</p> <p>A biblioteca, os vídeos e os livros foram referências memoráveis do processo.</p> <p>As crianças expressaram aprendizagens sobre a temática da evolução humana, explorada durante o projeto.</p>
	Atribuição de sentido à experiência vivida	<p>A maioria das crianças expressou prazer nas atividades propostas.</p> <p>Algumas crianças manifestaram desconforto com materiais ou conteúdos específicos.</p> <p>A identificação emocional com as tarefas reforçou o envolvimento das crianças.</p>
	Persistência das aprendizagens ao longo do tempo	<p>As crianças demonstraram retenção de conteúdos específicos, cinco meses após o desenvolvimento do projeto.</p> <p>O vocabulário específico e os conceitos evolutivos foram recordados com pomenor.</p> <p>As crianças demonstraram apropriação dos conhecimentos ao relatá-los nas suas intervenções verbais, atribuindo-lhes significado.</p>

No que concerne ao *Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento Profissional da Equipa Educativa*, as unidades de registo evidenciam um conjunto de aprendizagens emergentes relacionadas com a diversificação de estratégias pedagógicas, a valorização da escuta ativa e a construção de um repertório profissional mais ajustado aos interesses e dinâmicas dos grupos. Destaca-se ainda a perceção de um enriquecimento profissional indireto, resultante da mediação com as crianças. Exemplificam-se, a este respeito, as seguintes unidades de contexto: “obrigou-me a refletir de que forma é que eu poderia... apoiar também, porque a linha de pensamento era tua, mas era feito em colaboração... foi muito bom, porque eu também adquiri uma bagagem pedagógica a nível de orientação profissional das colegas” (P1/2/11-15); “porque as crianças... são todas diferentes, portanto, se calhar, vão precisar de respostas diferentes e se eu já tiver, em mente, outro tipo de estratégias, é mais fácil de lhes dar resposta” (P1/2/34-36); “... todos deixam alguma coisa em nós e nós deixamos nos outros... portanto, aprendi não diretamente de ti, mas tudo o que tu partilhaste com os meninos, eles foram partilhando comigo, portanto isto é quase um ciclo, ... em termos de conhecimento...” (P2/2/23-27).

No que se refere ao sentido atribuído à colaboração e à formação em contexto, é patente a valorização da cooperação como um processo formativo, que contribuiu significativamente para o aperfeiçoamento individual e coletivo da equipa, mesmo quando os profissionais não assumiam uma liderança direta do projeto. Esta valorização é ilustrada nas seguintes passagens: “achei muito enriquecedora (a colaboração)... no início estava com um bocado de receio de estar muito assoberbada de trabalho, ... mas, ao mesmo tempo, estava muito entusiasmada, porque eu gosto muito de trabalhar em companhia, ... e realmente resultou muito bem...” (P1/2/23-26); “... fiquei com pena porque não pude participar também, ... mas ao fim ao cabo vivi-o na mesma, porque senti na voz deles, porque cada vez que eu regressava à sala eles partilhavam comigo... e eu podia fazer perguntas e eles respondiam-me, o que me deixou com vontade também de ter participado... de resto acho que cooperámos muito bem e acho que correu tudo muito bem...” (P2/2/12-18).

Relativamente ao *Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento, Bem-Estar e Envolvimento das Crianças*, os dados analisados apontam para um elevado grau de participação e envolvimento por parte das crianças no processo de aprendizagem. Foram evidenciadas manifestações de interesse, curiosidade e iniciativa, associadas a aprendizagens significativas e motivadoras. Verificaram-se progressos ao nível da

autonomia e competências cognitivas, linguísticas e sociais, com destaque para a forma natural como essas aprendizagens emergiram, em coerência com os interesses das crianças. Embora se tenha registado, de forma pontual, algumas limitações organizativas, como a ausência da estagiária em alguns momentos da rotina, estas não comprometeram a globalidade do processo, sendo mitigadas pela colaboração entre os elementos da equipa educativa. Estes aspetos estão refletidos, por exemplo, nas seguintes unidades de contexto: “acho que trouxe um benefício muito grande, porque, ... eles contavam-me... o que é que tinham investigado, o que é que tinham aprendido de novo, as palavras... e queriam sempre saber mais... mostravam-me os desenhos que tinham feito contigo, mostravam-me que tinham ido à biblioteca, que tinham visto um livro, ... eles partilharam tudo” (P2/1/20-25); “o projeto partiu, desde logo, dos interesses... só isso, foi uma mais-valia para eles, porque eles puderam continuar o interesse que já tinham... aproveitamos esse interesse como uma motivação para aprender e como uma oportunidade para nós podermos proporcionar experiências diferentes de aprendizagem... portanto, eles beneficiaram imenso com isso, a partir do momento em que tiveram o interesse deles alargado” (P1/1/18-24); “limitações, só no sentido de... tu não estares presente sempre na sala, portanto ... embora eles às vezes quisessem dar continuidade... não estavas ali com eles e isso era para ter um seguimento contigo...” (P2/1/33-37).

No que diz respeito às *Memórias e Significados Atribuídos pelas Crianças ao Trabalho de Projeto*, as unidades de registo demonstram uma forte capacidade de evocação de atividades específicas, materiais utilizados e conteúdos explorados. As crianças não só demonstraram retenção dos conhecimentos adquiridos, como também os integraram de forma afetiva, atribuindo-lhes sentido através da linguagem e da identificação emocional. Esta apropriação do conhecimento e recontextualização da experiência evidenciam um envolvimento autêntico e duradouro no processo educativo. A título ilustrativo, destacam-se as seguintes unidades de contexto: “já me lembrei, tivemos a fazer homens pré-históricos de plasticina” (C1/1/17-18); “eu gostei mais da parte de quando os homens pré-históricos conseguiram roubar comida ao dente de sabre e depois, quando fugiram, ele escalou à árvore...e depois o tigre dente de sabre atacou os Australopitecos... no vídeo...” (C11/1/32-35); “primeiro os Australopitecos viviam... e depois foram começando a evoluir para outras espécies... até chegar aos Homo Sapiens Sapiens, que somos nós” (C1/2/2-5); “... a que eu gostei menos deu medo dos homens pré-históricos... o livro era um bocadinho assustador...” (C14/1-2/39-1).

Em síntese, os resultados obtidos permitem afirmar que o Trabalho de Projeto, enquanto metodologia inscrita na Pedagogia-em-Participação, promoveu efeitos significativos no desenvolvimento profissional da equipa educativa e no percurso de aprendizagem das crianças, nomeadamente ao nível da participação, bem-estar, autonomia e retenção de aprendizagens. A análise realizada sustenta a pertinência da abordagem participativa como promotora de contextos educativos mais responsivos, centrados na criança e ancorados em processos de construção conjunta de conhecimento.

4. Discussão de Resultados

O presente capítulo tem como finalidade interpretar os dados obtidos ao longo do estudo, articulando-os com o enquadramento teórico que sustenta a investigação. Pretende-se, assim, refletir sobre os significados atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada, à luz dos princípios que orientam a Pedagogia-em-Participação e a Metodologia de Trabalho de Projeto, reconhecendo as suas implicações educativas e formativas.

A análise dos dados recolhidos junto das crianças permite identificar a permanência das aprendizagens realizadas e do envolvimento afetivo com o projeto, mesmo decorridos cinco meses após a sua conclusão. Esta persistência na memória evidencia o impacto de uma aprendizagem construída a partir dos interesses e da participação ativa das crianças, em contextos educativos que valorizam a escuta, a coautoria e o envolvimento das mesmas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Fundação Aga Khan Portugal, 2021). Os dados demonstram que o projeto contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de expressão e da autonomia, confirmando o papel ativo das crianças na construção do conhecimento.

No que respeita à perceção da equipa educativa, tanto a educadora como a auxiliar referem melhorias evidentes no bem-estar, no envolvimento e nas competências das crianças, destacando avanços na expressão verbal, na escuta ativa, na curiosidade e na capacidade de resolução de problemas. Esta perceção é corroborada pela literatura que sustenta a Metodologia de Trabalho de Projeto, a qual defende que a aprendizagem se torna mais significativa quando integra o questionamento, a ação e a reflexão (Gambôa, 2011). Desta forma, a estrutura participativa do projeto parece ter potenciado a motivação e o fortalecimento dos vínculos relacionais e da identidade coletiva do grupo.

Relativamente ao desenvolvimento profissional, a educadora manifesta uma tomada de consciência crítica sobre a sua prática, evidenciando uma valorização crescente da escuta ativa, da cooperação entre profissionais e da intencionalidade pedagógica. Este posicionamento confirma o carácter formativo da Pedagogia-em-Participação, que não se limita ao trabalho com as crianças, estendendo-se ao percurso reflexivo dos profissionais de educação (Fundação Aga Khan Portugal, 2025). A documentação pedagógica foi assumida como instrumento privilegiado para tornar visível o processo de aprendizagem e promover o diálogo entre os diferentes atores educativos, sendo compreendida como uma prática ética e estética que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e

participantes ativos no seu percurso de aprendizagem (Fundação Aga Khan Portugal, 2021; Azevedo, 2009).

Os resultados obtidos evidenciam uma forte coerência entre os dados empíricos recolhidos e os princípios que alicerçam a abordagem pedagógica adotada. As crianças foram efetivamente envolvidas em todas as fases do projeto, desde a formulação de hipóteses à partilha dos resultados, num exercício de cidadania pedagógica e de construção democrática do saber. A avaliação final do projeto, dinamizada com base em estratégias participativas e expressivas, como produções visuais, fotografias e registos das vozes das crianças, permitiu aferir a apropriação consciente das aprendizagens e do percurso realizado.

Através da triangulação dos dados recolhidos (entrevistas individuais, entrevistas focais e observação naturalista), os resultados demonstraram uma forte coerência entre os relatos das profissionais e as expressões das crianças, o que reforça a validade interna dos dados e legitima as conclusões formuladas. Esta triangulação metodológica, conforme refere Günther (2006), permite "evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador" (p. 206), conferindo robustez à investigação qualitativa.

Em síntese, conclui-se que os objetivos inicialmente propostos foram plenamente atingidos. A opinião das crianças, recolhida numa fase posterior, confirmou a permanência da memória e o envolvimento significativo com o projeto. A equipa educativa reconheceu impactos positivos tanto no desenvolvimento das crianças como na sua própria prática profissional. As questões de investigação foram adequadamente respondidas, permitindo uma compreensão aprofundada do alcance educativo e formativo do projeto desenvolvido.

Este estudo sublinha, assim, a relevância de práticas pedagógicas que promovam o direito à participação das crianças, o reconhecimento da sua competência e o reforço da coautoria educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Destaca-se igualmente o valor da documentação pedagógica e da reflexão colaborativa enquanto motores de transformação nas práticas quotidianas, contribuindo para a consolidação de contextos educativos mais democráticos, conscientes e intencionalmente construídos (Fundação Aga Khan Portugal, 2021).

Considerações Finais/ Conclusões

O presente estudo teve como propósito compreender as implicações educativas e formativas de um Trabalho de Projeto desenvolvido num contexto de educação pré-escolar, sustentado nos princípios da Pedagogia-em-Participação. Através da articulação entre a fundamentação teórica, a implementação do projeto pedagógico e a análise dos dados empíricos, foi possível evidenciar o potencial transformador de práticas educativas que colocam a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimento, comunicar e participar ativamente no quotidiano do jardim de infância.

Os resultados alcançados permitem afirmar que a metodologia adotada promoveu aprendizagens significativas, sustentadas na escuta, na ação e na reflexão partilhada. As crianças demonstraram elevada capacidade de memória, envolvimento emocional com o tema, bem como apropriação consciente dos saberes construídos. A equipa educativa, por sua vez, reconheceu a relevância do Trabalho de Projeto na promoção da expressão verbal, da autonomia, do espírito crítico e da cooperação entre pares, bem como no seu próprio desenvolvimento profissional.

A triangulação de dados qualitativos recolhidos por via de entrevistas e observação naturalista contribuiu para a validação dos resultados e reforçou a coerência entre a prática pedagógica observada e os pressupostos teóricos da investigação. Confirmou-se, assim, o cumprimento dos objetivos inicialmente delineados e a obtenção de respostas claras às questões de investigação, evidenciando a pertinência da Pedagogia-em-Participação como abordagem promotora de contextos educativos democráticos, reflexivos e colaborativos.

Para além de contribuir para a compreensão do impacto da metodologia de trabalho de projeto em contextos de infância, esta investigação constitui também um momento de formação pessoal e profissional da investigadora, desafiando-a a escutar com intencionalidade, a documentar com sentido e a agir pedagogicamente de forma consciente, responsiva e contextualizada.

Em síntese, esta experiência investigativa permite reafirmar o valor da participação da criança como eixo estruturante da ação educativa e evidencia a importância de práticas que favoreçam o envolvimento, a expressão, a escuta e a documentação como elementos indissociáveis de uma educação em diálogo, com significado e com sentido.

Referências

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Almeida, M. J. R. de. (2019). *O processo de adoção em Portugal no século XX.I* Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985> [consultado a 25 de abril]
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brito, R., & Baltazar, I. (2021). *Carta de Princípios Éticos. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, ISEC Lisboa*. Documento não publicado.
- Caria, T. H. (2002). A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. H. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 9-20). Porto: Edições Afrontamento.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6, 80-88.
- Fernandes, D. (2011). Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185-208). Editora Melo.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *A documentação pedagógica: Um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais Sul* (1.ª ed.). Fundação Aga Khan Portugal.

- Fundação Aga Khan Portugal. (2021). *Pedagogia-em-Participação: Construindo a qualidade em educação de infância* (1.ª ed.). Fundação Aga Khan Portugal.
- Fundação Aga Khan Portugal. (2025). *Pedagogia-em-Participação: uma narrativa das jornadas de aprendizagem profissional em companhia* (1.ª ed.). Fundação Aga Khan Portugal.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.), *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação* (pp. 47–81). Porto Editora.
- Günther, H. (2006, maio-agosto). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 201–210.
- Mateus, A. C. C. (2020). *Metodologia de trabalho de projeto: potencialidades e desafios*. Dissertação de Mestrado, ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Melo, D. C. (2009). “Olhar com Olhos de Ver”. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 43 (1), 175–188.
- Nascimento, B., & Brito, R. (2024). Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos? In R. Brito (Org.), *Metodologia de trabalho de projeto: Cinco exemplos em contexto de educação pré-escolar* (pp. 97–132). ISEC Lisboa.
- Nunes, J. I. P. (2020). *Espaços pedagógicos promotores de aprendizagens à luz da pedagogia-em-participação*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, ISPA - Instituto Universitário, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/ac84ca36-72ac-4407-85ae-fb34270af18c> [consultado a 11 de junho]
- Oliveira-Formosinho, & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Fundação Aga Khan Portugal. Porto Editora.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd Ed.)*. Sage.

Pereira, A. S. C. (2019). *A documentação pedagógica no trabalho de projeto*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.


Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Anexos

Anexo A – Guião de Entrevista Semiestruturada (adultos)

Entrevistas com os adultos pertencentes à equipa educativa da sala 2

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Entrevistas com os adultos pertencentes à equipa educativa da sala 2

OBJETIVO:
- Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “*Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?*”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus participantes;

BLOCOS	OBJETIVOS	GUIA DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
BLOCO A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar o trabalho de investigação no que diz respeito às suas linhas gerais e aos seus objetivos. • Informar as entrevistadas sobre a previsão de tempo relativa à duração das entrevistas - 45 minutos. • Solicitar a colaboração das entrevistadas, realçando a importância do seu contributo para o estudo. • Reafirmar o anonimato das entrevistas. • Informar as entrevistadas que têm o direito de se recusar a responder às questões que entenderem e que podem terminar as entrevistas a qualquer momento das mesmas. • Solicitar autorização para gravar as entrevistas. • Agradecer a disponibilidade das entrevistadas. 		

1

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

BLOCO B IMPACTO DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO NO DESENVOLVIMENTO, BEM-ESTAR E ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DO GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da equipa educativa sobre possíveis benefícios ou limitações do Trabalho de Projeto, relativamente ao desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo, de acordo com a experiência profissional vivida; • Perceber se a equipa educativa efetuará alterações ao Trabalho de Projeto realizado, que, segundo a sua opinião, poderiam provocar uma melhoria significativa no impacto do projeto no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo; • Descobrir a opinião da equipa, relativamente à relevância do projeto em questão, para o desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como profissional cooperante e participante ativa no desenvolvimento do Trabalho de Projeto “<i>Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?</i>”, que benefícios considera que este trouxe para o grupo de crianças que o vivenciou, nomeadamente, ao nível do seu desenvolvimento, bem-estar e envolvimento? 2. Na mesma ótica, que limitações considera que o desenvolvimento do mesmo Trabalho de Projeto trouxe para as crianças, durante a sua realização? 3. Se pudesse voltar atrás no tempo e planificar o Trabalho de Projeto, no meu lugar, efetuava alguma alteração que considerasse imprescindível para melhorar o impacto do mesmo no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo? 4. De forma geral, considerou a realização deste Trabalho de Projeto relevante para as crianças que o vivenciaram? (...) Explique-me, por favor, o motivo da sua resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na questão 4. Devo solicitar que a entrevistada desenvolva o seu raciocínio, apenas, se não o fizer naturalmente no ato da resposta.
BLOCO C IMPACTO DA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA EQUIPA EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir como é que as integrantes da equipa educativa vivenciaram o desenvolvimento do Trabalho de Projeto, no lugar de profissionais cooperantes e participantes ativas do mesmo; • Perceber como é que as integrantes da equipa educativa se sentiram, relativamente à colaboração profissional, no desenvolvimento do projeto; • Conhecer a opinião da equipa educativa sobre o impacto do projeto no seu próprio desenvolvimento profissional, de acordo com a experiência profissional vivida. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como descreve a experiência de ser uma profissional cooperante e participante ativa no desenvolvimento do Trabalho de Projeto “<i>Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?</i>”? 2. Como se sentiu, relativamente à colaboração profissional que manteve com a estagiária, ao longo do desenvolvimento de todo o projeto? 3. No lugar de uma profissional cooperante, com mais experiência, considera que a colaboração neste projeto e o acompanhar de uma estagiária, possa ter contribuído de alguma forma para o seu próprio desenvolvimento profissional? (...) Explique-me, por favor, o motivo da sua resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na questão 3. Devo solicitar que a entrevistada desenvolva o seu raciocínio, apenas, se não o fizer naturalmente no ato da resposta.


2

Anexo B - Guião de Entrevista Semiestruturada (grupo de crianças)

Entrevistas com o grupo de crianças da sala 2 divididas em dois grupos focais

(Grupo 1: 8 crianças; Grupo 2: 8 crianças)

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Entrevistas com o grupo de crianças da sala 2 divididas em dois grupos focais (Grupo 1: 8 crianças; Grupo 2: 8 crianças)

OBJETIVO:
- Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto "Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?", aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus participantes;

BLOCOS	OBJETIVOS	GUIA DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
BLOCO A LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> Recordar o projeto realizado no que diz respeito às suas linhas gerais e aos seus objetivos. Solicitar a colaboração dos entrevistados, realçando a importância do seu contributo para o estudo. Informar relativamente ao anonimato das entrevistas. Informar os entrevistados podem recusar-se a responder às questões e que podem terminar as entrevistas a qualquer momento. Solicitar autorização para gravar as entrevistas. Agradecer a disponibilidade dos entrevistados. 		

1

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

BLOCO B FEEDBACK DAS CRIANÇAS DO GRUPO RELATIVAMENTE À REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a opinião das crianças do grupo sobre a realização do Trabalho de Projeto. 	<ol style="list-style-type: none"> Lembram-se de termos realizado o projeto sobre a Evolução Humana? De tudo o que fizemos, durante o projeto, qual a atividade ou pesquisa que gostaram mais? Durante a realização de todo o projeto, o que gostaram menos de fazer? O que aprenderam com as pesquisas e as atividades relacionadas ao projeto? De forma geral, gostaram de participar no projeto? (...) Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> Na questão 5, devo solicitar que desenvolvam o raciocínio, apenas, se não o fizerem naturalmente no ato da resposta.
---	---	--	---

2

Anexo C - Transcrição de Entrevista 1

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



- 1 **Transcrição da Entrevista Semiestruturada 1**
- 2 **Entrevistas com os adultos pertencentes à equipa educativa da sala 2**
- 3
- 4 **Entrevistada:** Educadora
- 5 **Local da entrevista:** Sala de acolhimento pertencente à Instituição Particular de Solidariedade
- 6 Social (IPSS)
- 7 **Duração da entrevista:** 6 minutos
- 8 **Objetivo da entrevista:** Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos
- 9 macacos e depois evoluímos?”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus
- 10 participantes;
- 11
- 12 **Transcrição:**
- 13 **BLOCO B**
- 14 **P1: Como profissional cooperante e participante ativa no desenvolvimento do**
- 15 **Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?”, que**
- 16 **benefícios considera que este trouxe para o grupo de crianças que o vivenciou,**
- 17 **nomeadamente, ao nível do seu desenvolvimento, bem-estar e envolvimento?**
- 18 **R1:** Olha para começar o projeto partiu, desde logo, dos interesses. Tu agarraste em algo
- 19 que eles já estavam interessados. Só isso, foi uma mais-valia para eles, porque eles
- 20 puderam continuar o interesse que já tinham. Portanto, isto faz parte da nossa pedagogia,
- 21 não é? Nós vamos buscar os interesses deles e aproveitamos esse interesse como uma
- 22 motivação para aprender e como uma oportunidade para nós podermos proporcionar
- 23 experiências diferentes de aprendizagem. Portanto, eles beneficiaram imenso com isso, a
- 24 partir do momento em que tiveram o interesse deles alargado.
- 25 **P2: Na mesma ótica, que limitações considera que o desenvolvimento do mesmo**
- 26 **Trabalho de Projeto trouxe para as crianças, durante a sua realização?**
- 27 **R2:** Não, nenhuma. Até porque nós trabalhamos sempre em colaboração e tu sabes bem,
- 28 não é? Portanto, acho que nós fomos sempre dialogando o que é que eles precisavam e o
- 29 que é que eles estavam interessados e eu acho que não houve limitação nenhuma.
- 30 **P3: Se pudesse voltar atrás no tempo e planificar o Trabalho de Projeto, no meu lugar,**
- 31 **efetuava alguma alteração que considerasse imprescindível para melhorar o impacto**
- 32 **do mesmo no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo?**
- 33 **R3:** Olha, cada pessoa é uma pessoa. E, a partir do momento em que eu estou a fazer algo,
- 34 as coisas surgem naturalmente de forma identitária à minha. Portanto, eu não posso dizer
- 35 que faria diferente, eu diria que, ao fazer naturalmente surgem coisas diferentes, porque
- 36 sou eu que estou a fazer. Ao fazeres tu, surgem coisas que surgem contigo. Portanto, assim
- 37 vendo de fora não mudava nada, mas obviamente que são duas mentes diferentes a
- 38 pensar.
- 39 **P4: De forma geral, considerou a realização deste Trabalho de Projeto relevante para**
- 40 **as crianças que o vivenciaram? (...) Explique-me, por favor, o motivo da sua resposta.**

1 **R4:** Sim, muito, muito relevante. Eles até hoje falam, os pais até hoje falam também. Ainda
2 no outro dia na exposição, quando estavam a ver, os pais lembraram-se desse projeto
3 também e disseram que foi muito significativo para eles. Até o pai do xxxxxx disse que foi a
4 primeira vez que o viu tão focado em alguma coisa. Portanto, sim, mais relevante que isto...
5 a partir da voz das famílias, quando eles levam para casa, acho que não há mais nada a
6 dizer, não é?

7 **BLOCOC**

8 **P1: Como descreve a experiência de ser uma profissional cooperante e participante**
9 **ativa no desenvolvimento do Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos**
10 **macacos e depois evoluímos?”?**

11 **R1:** Olha obrigou-me a suspender-me... obrigou-me a refletir de que forma é que eu
12 poderia, de alguma forma, apoiar também, porque a linha de pensamento era tua, mas era
13 feito em colaboração, porque também tínhamos aqui aquela parte que eu conheço bem as
14 crianças. Portanto, para mim foi muito bom, porque eu também adquiri uma bagagem
15 pedagógica a nível de orientação profissional das colegas e também adquiri estratégias.
16 Porque lá está, o que eu estava a dizer há bocado, o facto de sermos duas pessoas a pensar,
17 tu tens umas estratégias que eu se calhar nunca tinha pensado, como o contrário. Portanto,
18 isso enriquece e amplia, para o futuro, a forma como eu posso fazer as coisas. Depois
19 agrego, vou agregando, porque as experiências vão se agregando e vão enriquecendo.
20 Portanto, foi excelente.

21 **P2: Como se sentiu, relativamente à colaboração profissional que manteve com a**
22 **estagiária, ao longo do desenvolvimento de todo o projeto?**

23 **R2:** Achei muito enriquecedora. Eu no início estava com um bocado de receio de estar
24 muito assoberbada de trabalho, não é? Mas, ao mesmo tempo, estava muito
25 entusiasmada, porque eu gosto muito de trabalhar em companhia, portanto, sim gosto. E
26 realmente resultou muito bem, acho eu.

27 **P3: No lugar de uma profissional cooperante, com mais experiência, considera que a**
28 **colaboração neste projeto e o acompanhar de uma estagiária, possa ter contribuído**
29 **de alguma forma para o seu próprio desenvolvimento profissional? (...) Explique-me,**
30 **por favor, o motivo da sua resposta.**

31 **R3:** Claro que sim, enriqueceu a minha bagagem pedagógica, ampliou as minhas
32 estratégias, porque pôr-se também no lugar do outro, também dá para perceber que posso
33 fazer de outras maneiras que eu não fazia até aí, se calhar e também cruzar, encontrar
34 outras formas. Porque as crianças também, ao longo do... quando elas vão chegando, são
35 todas diferentes, portanto, se calhar, vão precisar de respostas diferentes e se eu já tiver,
36 em mente, outro tipo de estratégias, é mais fácil de lhes dar resposta. Portanto, obrigado
37 Beatriz.

Anexo D - Transcrição da Entrevista 2

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



1

Transcrição da Entrevista Semiestruturada 2

2

Entrevistas com os adultos pertencentes à equipa educativa da sala 2

3

4

Entrevistada: Auxiliar de Educação

5

Local da entrevista: Sala de acolhimento pertencente à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

6

7

Duração da entrevista: 6 minutos

8

Objetivo da entrevista: Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus participantes;

9

10

Transcrição:

11

BLOCO B

12

P1e4: Como profissional cooperante e participante ativa no desenvolvimento do Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?”, que benefícios considera que este trouxe para o grupo de crianças que o vivenciou, nomeadamente, ao nível do seu desenvolvimento, bem-estar e envolvimento? / De forma geral, considerou a realização deste Trabalho de Projeto relevante para as crianças que o vivenciaram? (...) Explique-me, por favor, o motivo da sua resposta.

13

R1e4: Acho que trouxe um benefício muito grande, porque, para já, eu não participava ativamente, mas depois eles contavam-me. Acabavam por partilhar o que é que tinham investigado, o que é que tinham aprendido de novo, as palavras... E queriam sempre saber mais... mostravam-me os desenhos que tinham feito contigo, mostravam-me que tinham ido à biblioteca, que tinham visto um livro, que agora já sabiam como é que os dinossauros faziam isto, ou que os pré-históricos, os nomes, o neadertal, tudo... Eles partilharam tudo. E houve ali, em termos de linguagem, mesmo os mais pequenos, notei muitas diferenças. Os outros, os mais velhinhos, pronto, foi um continuar daquilo que eles já faziam, não é? A sede sempre de saber mais. Portanto acho que foi super importante e eles ainda hoje mencionam essas coisas, continuam a... aquilo ficou retido, portanto, aprenderam, sem forçar nada, foi porque eles quiseram saber, portanto isso é super importante.

14

P2: Na mesma ótica, que limitações considera que o desenvolvimento do mesmo Trabalho de Projeto trouxe para as crianças, durante a sua realização?

15

R2: Limitações, só no sentido de... era limitativo no aspeto de tu não estares presente sempre na sala, portanto foste tu que estavas a fazer esse projeto com eles, embora eles às vezes quisessem dar continuidade, da parte da tarde ou no dia a seguir, mas depois no dia a seguir tu ias para a escola e não estavas ali com eles e isso era para ter um seguimento contigo. Portanto, nesse aspeto limitou um bocadinho, porque nós depois... não, depois amanhã com a Beatriz fazem isso. Portanto, só nesse aspeto de eles quererem sempre mais, mais, mais, e... pronto.

16

P3: Se pudesse voltar atrás no tempo e planificar o Trabalho de Projeto, no meu lugar, efetuava alguma alteração que considerasse imprescindível para melhorar o impacto do mesmo no desenvolvimento, bem-estar e envolvimento das crianças do grupo?

17

1

1 **R3:** Assim agora, que eu me esteja a recordar, não, até porque eu acho que foi muito bem
2 desenvolvido, honestamente. Aqui era mesmo só a parte do envolvimento deles, que era
3 grande e foi muito grande, ter havido uma continuidade, mas visto que era uma coisa que
4 tu farias só nas manhãs, portanto, havia dias que ias para a escola... só neste aspeto, eu
5 acho que foi todo muito bem desenvolvido.

6 **BLOCOC**

7 **P1e2: Como descreve a experiência de ser uma profissional cooperante e participante**
8 **ativa no desenvolvimento do Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos**
9 **macacos e depois evoluímos?”? / Como se sentiu, relativamente à colaboração**
10 **profissional que manteve com a estagiária, ao longo do desenvolvimento de todo o**
11 **projeto?**

12 **R1e2:** Olha, uma parte, fiquei com pena porque não pude participar também, porque
13 senti... mas ao fim ao cabo vivi-o na mesma, porque senti na voz deles, porque cada vez
14 que eu regressava à sala eles partilhavam comigo, fosse... não era logo no momento a
15 seguir, mas no momento da parte da tarde, ou então no dia a seguir, partilhavam e eu podia
16 fazer perguntas e eles respondiam-me, o que me deixou com vontade também de ter
17 participado. Portanto, aqui só essa pena, de resto acho que cooperámos muito bem e acho
18 que correu tudo muito bem.

19 **P3: No lugar de uma profissional cooperante, com mais experiência, considera que a**
20 **colaboração neste projeto e o acompanhar de uma estagiária, possa ter contribuído**
21 **de alguma forma para o seu próprio desenvolvimento profissional? (...) Explique-me,**
22 **por favor, o motivo da sua resposta.**

23 **R3:** Claro que sim, todos deixam alguma coisa em nós e nós deixamos nos outros. Portanto,
24 aprendi, mesmo não estando lá no projeto, aprendi não diretamente de ti, mas tudo o que
25 tu partilhaste com os meninos, eles foram partilhando comigo, portanto isto é quase um
26 ciclo, uma bola de neve que vai rolando, rolando, rolando e isto em termos de
27 conhecimento, portanto, claro que sim.

Anexo E - Transcrição da Entrevista 3

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



- 1 **Transcrição da Entrevista Semiestruturada 3**
- 2 **Entrevistas com o grupo de crianças da sala 2 divididas em dois grupos focais (Grupo**
3 **1: 8 crianças; Grupo 2: 8 crianças)**
- 4 **Entrevistados:** Grupo 1 – 8 crianças
- 5 **Local da entrevista:** Biblioteca pertencente à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)
- 6 **Duração da entrevista:** 13 minutos
- 7 **Objetivo da entrevista:** Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos
8 macacos e depois evoluímos?”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus
9 participantes;
- 10
- 11 **Transcrição:**
- 12 **BLOCO B**
- 13 **P1: Lembram-se de termos realizado o projeto sobre a Evolução Humana?**
- 14 **R1:** Sim. (C1) / Sim. (C5) / Sim. (C4) / Sim. (C2) / Sim. (C3)
- 15 **P2: De tudo o que fizemos, durante o projeto, qual a atividade ou pesquisa que**
16 **gostaram mais?**
- 17 **R2:** Não me lembro de nenhuma. Já me lembrei, tivemos a fazer homens pré-históricos de
18 plasticina. (C1) / As conchas. Com o meu pai. (C2) / Era... era... era... era a do faz-de-conta.
19 (C3) / A do faz-de-conta. Não, não, ele está a falar do faz-de-conta, nós uma vez fizemos
20 uma sessão de cinema na nossa sala... ele está a falar disso (C1) / Também a dos colares.
21 (C4) / A das conchas. (C5) / Eu gostei (gostei) do coar (colar). (C6) / Nós vimos o livro. (C2) /
22 E tu trouxeste uma coisa que estava a dizer sobre todos os homens pré-históricos. (C1) / Eu
23 gostei disso. (C2) / Lembras-te que eu tinha acertado logo à primeira. (C1) / E depois
24 quando nós fomos à biblioteca para ver o livro. (C5) / Eu gostei dos vídeos. (C2)
- 25 **P3: Durante a realização de todo o projeto, o que gostaram menos de fazer?**
- 26 **R3:** Aquele que eu gostei menos foi a das pipocas... aquela dos vídeos que tivemos a ver os
27 homens pré-históricos. Ah, gostei, gostei, mas só que nunca mais diziam o meu nome para
28 eu ir lá espreitar. (C1) / Eu gostei de tudo. (C2) / Eu não gostei... que tive nas pipocas (a
29 atividade da visualização dos vídeos). (C3) / Uma. Como eu não gosto de desenhar... uma
30 que eu não gostei nada foi a de pôr plasticina em cima daquele papel que tinha a cara dos
31 pré-históricos... porque estava a sujar as mãos. (C4) / Eu não gostei de pôr a plasticina na
32 cabeça nos pré-históricos. Porque acho que estava a sujar as mãos. (C5) / Não... gostei de
33 todas. (C6) / Eu também não gostei da plasticina. Porque eu estava-me a sentir
34 maldisposta, mas eu não dormi bem essa noite e não gostei. (C7)
- 35 **P4: O que aprenderam com as pesquisas e as atividades relacionadas ao projeto?**
- 36 **R4:** Aprendi que todos os homens pré-históricos eram diferentes... Também aprendi que
37 o... como é que chama-se aquele primeiro... Australopiteco... ele não tinha arma só que os
38 outros começaram a ter. (C1) / Dos homens pré-históricos. (C5) / Eles comiam carne. (C2)
39 / E bagas (C1) / Eles também deviam comer fruta da árvore. (C4) / Eles são macacos... (C2)
40 / Eram homens pré-históricos. (C1) / Australopitecos, Homo Sapiens, Homo Neandertal,...

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

- 1 (C4) / Viviam nas tendas. (C3) / Nas casas de perna... as cavernas. (C4) / E os tetos e as
- 2 paredes tinham animais desenhados. (C2) / Primeiro os Australopitecos viviam, depois
- 3 morreram e depois foram começando a evoluir para outras espécies... começaram a ficar
- 4 diferentes. (C1) / Estavam a começar a comer, a lutar e a crescer, para ficarem mais fortes.
- 5 (C4) / Até chegar aos Homo Sapiens Sapiens, que somos nós. (C1) / Até chegar às pessoas.
- 6 (C5) / E eles já morreram e os dinossauros também. (C2) / Se os homens pré-históricos
- 7 morressem, nós também morríamos. (C1) / E a cabeça também estava a começar a
- 8 crescer. O cérebro estava a começar a crescer, com uma cabeça grande também. (C4)
- 9 **P5: De forma geral, gostaram de participar no projeto? (...) Porquê?**
- 10 **R5:** Sim! (Crianças em unanimidade)

Anexo F - Transcrição da Entrevista 4

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



1 **Transcrição da Entrevista Semiestruturada 4**

2 **Entrevistas com o grupo de crianças da sala 2 divididas em dois grupos focais (Grupo**
3 **1: 8 crianças; Grupo 2: 8 crianças)**

4 **Entrevistados:** Grupo 2 – 8 crianças

5 **Local da entrevista:** Biblioteca pertencente à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

6 **Duração da entrevista:** 18 minutos

7 **Objetivo da entrevista:** Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “Sabias que primeiro éramos
8 macacos e depois evoluímos?”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus
9 participantes;

10

11 **Transcrição:**

12 **BLOCO B**

13 **P1: Lembram-se de termos realizado o projeto sobre a Evolução Humana?**

14 **R1:** Eu lembro (C14) / Eu também. (C15)

15 **P2: De tudo o que fizemos, durante o projeto, qual a atividade ou pesquisa que**
16 **gostaram mais?**

17 **R2:** Eu gostei mais da parte em que o pequeno evoluiu para o grande... quando vimos os
18 vídeos. (C15) / Ah isso não é vídeos. Isso é só filmes. (C14) / Eu lembro-me do filme. (C15)
19 / Ah e aquele era bué maluco, este é bué maluco porque esse é para mais crescidos, é para
20 mais grandes, adultos do teu tamanho. Era a verdade. Este era a verdade. Este era o
21 Australopiteco, o Australopiteco nesse filme estava a tentar atacar o tigre dentes de sabre,
22 mas só que o tigre dentes de sabre atacou-o, porque ele é mais forte. E depois ele ficou
23 cheio de sangue. Depois os ajudantes dele foram ajudá-lo e pediram aos mais fortes para
24 atacarem o tigre dentes de sabre e depois o tigre dentes de sabre conseguiu morrer, porque
25 os outros conseguiram atacar. E depois fizeram carne. Mas o tigre dentes de sabre mordeu
26 aqui no peito do outro. Eu o filme aqui na escola. (C14) / O xxxxx tinha medo. (C12) / Eu não
27 tinha. Eu só sei de uma parte que o tigre dentes de sabre saltou para o Australopiteco. Tive
28 um bocadinho de medo. (C10) / Eu gostei de três. Daquela do recreio lá de cima, porque eu
29 estava a fingir que era o Australopiteco. Do Homo Sapiens, das pesquisas. A terceira foi que
30 eu gostei de continuar a investigar. (C14) / Eu acho que não me lembro do nome. Eu gostei
31 mais dos homens pré-históricos. (C13) / Gostei mais de quando eu encontrei no livro de
32 quando eles estavam a caçar. E o xxxxxx também partilhou comigo. (C12) / Eu gostei mais
33 da parte de quando os homens pré-históricos conseguiram roubar comida ao dente de
34 sabre e depois, quando fugiram, ele escalou à árvore. E depois o tigre dente de sabre atacou
35 os Australopitecos. No vídeo. (C11) / Foi a mesma que o xxxxxx (dos vídeos). (C10) / Foi a
36 de ver o filme. (C13)

37 **P3: Durante a realização de todo o projeto, o que gostaram menos de fazer?**

38 **R3:** Eu gostei menos da atividade que nós fomos contigo investigar como é que os pré-
39 históricos comiam. Investigar no livro. (C15) / Mas só que a que eu gostei menos deu medo
40 dos homens pré-históricos. Porque parecia o meu livro antigo da escola, porque eu me
41 esqueci desse livro sempre. Eu trouxe esse livro porque nós íamos investigar. Sim, mas só

1

1 que o livro era um bocadinho assustador. (C14) / Não era nada assustador. Tinha um
2 Mamute. (C12) / Gostei de todas. (C13) / Gostei de todas. (C12) / A parte que eu não gostei
3 do filme eu tapei os olhos. Só me lembro da parte que eu gostei. (C11) / Não me lembro de
4 nenhuma que não gostei. (C10)

5 **P4: O que aprenderam com as pesquisas e as atividades relacionadas ao projeto?**

6 **R4:** Eu aprendi sobre os homens pré-históricos. Por causa do meu livro, ele ensinou-me por
7 causa que o meu pai já me leu esse livro antigo, dos homens pré-históricos e havia uma
8 menina chamada Australopiteca. E foi muito antigo e eu trouxe esse livro. Essa
9 Australopiteca, depois o pai virou a página de novo e eu consegui perceber, porque estavam
10 a atacar e essa Australopiteca, foi há muitos anos. (C14) / Eu aprendi que os homens pré-
11 históricos evoluíam. Primeiro eles não chegavam às árvores, só arbustos. Começam a
12 comer primeiro frutas. (C12) / Não, primeiro é bichos. (C10) / Primeiro é bichos, depois é
13 frutas, depois começam a comer carne. (C12) / Depois começam a comer banana. (C10) /
14 Eles caçavam animais e depois comiam a carne. Eles caçavam animais e depois cortavam
15 e comiam. (C15) / Lanças, facas,... (C12) / As lanças são arco e flechas. Quando os
16 Australopitecos fazem assim, com a pedra e com o pau, porque já aprenderam há muitos
17 anos atrás. (C14) / Haviam os Homo Sapiens. (C12) / E o Homo Erectus. (C10) / O Homo
18 Erectus era o melhor. (C12) / Esse era depois do Australopitecos. (C11) / O último era o Homo
19 Sapiens. (C12) / O Homo Sapiens Sapiens éramos nós que éramos os últimos a existir.
20 (C14) / Os Homo Neandertal moravam nas cavernas. (C12)

21 **P5: De forma geral, gostaram de participar no projeto? (...) Porquê?**

22 **R5:** Gostámos! (Crianças em unanimidade) / Porque nós adorámos os homens pré-
23 históricos. (C14)

Anexo G - Análise temática - matriz

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;



Análise temática – matriz

Entrevistados: Educadora (P1), Auxiliar de Educação (P2), 1.º Grupo de Crianças (C1 a C8) e 2.º Grupo de Crianças (C9 a C16);
Locais das entrevistas: Sala de acolhimento e biblioteca, pertencentes à Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS);
Duração das entrevistas: 6 minutos (P1), 6 minutos (P2), 13 minutos (C1 a C8), e 18 minutos (C9 a C16);
Objetivo geral das entrevistas: Perceber o impacto que o Trabalho de Projeto “*Sabias que primeiro éramos macacos e depois evoluímos?*”, aplicado através da Pedagogia-em-Participação, teve nos seus participantes;

Temas	Subtemas	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento Profissional da Equipa Educativa	Aprendizagens profissionais emergentes	Aprofundamento da reflexão sobre o papel do adulto na construção partilhada do conhecimento, nomeadamente, na orientação de outros profissionais. Valorização da colaboração como forma de ampliar práticas pedagógicas. Aquisição de estratégias diversificadas, adaptadas aos interesses das crianças. Desenvolvimento de repertório profissional para responder à diversidade de diferentes grupos de crianças. Enriquecimento profissional indireto através da mediação com as crianças.	<i>Obrigou-me a suspender-me... obrigou-me a refletir de que forma é que eu poderia... apoiar também, porque a linha de pensamento era tua, mas era feito em colaboração... foi muito bom, porque eu também adquiri uma bagagem pedagógica a nível de orientação profissional das colegas... (P1/2/11-15)</i> <i>... enriqueceu a minha bagagem pedagógica, ampliou as minhas estratégias... (P1/2/31-32)</i> <i>... o facto de sermos duas pessoas a pensar, tu tens umas estratégias que eu se calhar nunca tinha pensado, como o contrário. Portanto, isso enriquece e amplia, para o futuro, a forma como eu passo fazer as coisas. Depois, agrega, vou agregando, porque as experiências vão se agregando e vão enriquecendo. (P1/2/16-19)</i> <i>Porque as crianças... são todas diferentes, portanto, se calhar, vão precisar de respostas diferentes e se eu já tiver, em mente, outro tipo de estratégias, é mais fácil de lhes dar resposta. (P1/2/34-36)</i> <i>... todos deixam alguma coisa em nós e nós deixamos nos outros. Portanto, aprendi, mesmo não estando lá no projeto, aprendi diretamente de ti, mas tudo o que tu partilhaste com os meninos, eles foram partilhando comigo, portanto isto é quase um ciclo, ... em termos de conhecimento... (P2/2/23-27)</i>
	Sentido atribuído à colaboração e à formação em contexto	A colaboração foi percebida como um processo entusiasmante e enriquecedor. A cooperação permitiu uma experiência formativa mútua, mesmo fora da liderança direta do projeto.	<i>Achei muito enriquecedora (a colaboração) ... no início estava com um bocado de receio de estar muito assoberbada de trabalho, ... Mas, ao mesmo tempo, estava muito entusiasmada, porque eu gosto muito de trabalhar em companhia, ... E realmente resultou muito bem... (P1/2/23-26)</i> <i>... fiquei com pena porque não pude participar também, ... mas ao fim ao cabo</i>

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

			<i>vivi-o na mesma, porque senti na voz deles, porque cada vez que eu regressava à sala eles partilhavam comigo... e eu podia fazer perguntas e eles respondiam-me, o que me deixou com vontade também de ter participado... de resto acho que cooperámos muito bem e acho que correu tudo muito bem. (P2/2/12-18)</i>
Impacto do Trabalho de Projeto no Desenvolvimento, Bem-Estar e Envolvimento das Crianças	Participação ativa, bem-estar e envolvimento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento	O interesse inicial das crianças potenciou aprendizagens significativas e motivadoras. O envolvimento das famílias refletiu o impacto positivo do projeto nas crianças. As crianças demonstraram curiosidade, iniciativa e prazer em partilhar as suas descobertas. Verificaram-se progressos na linguagem e na autonomia de pesquisa. As aprendizagens ocorreram de forma natural, orientadas pelos interesses das crianças.	<i>... o projeto partiu, desde logo, dos interesses... Só isso, foi uma mais-valia para eles, porque eles puderam continuar o interesse que já tinham... aproveitamos esse interesse como uma motivação para aprender e como uma oportunidade para nós podermos proporcionar experiências diferentes de aprendizagem. Portanto, eles beneficiaram imenso com isso, a partir do momento em que tiveram o interesse deles alargado. (P1/1/18-24)</i> <i>... muito relevante. Eles até hoje falam, os pais até hoje falam também. ... na exposição, quando estavam a ver, os pais lembraram-se desse projeto também e disseram que foi muito significativo para eles. Até o pai do xxxxx disse que foi a primeira vez que o viu tão focado em alguma coisa. (P1/2/1-4)</i> <i>Acho que trouxe um benefício muito grande, porque, ... eles contavam-me... o que é que tinham investigado, o que é que tinham aprendido de novo, as palavras... E queriam sempre saber mais... mostravam-me os desenhos que tinham feito contigo, mostravam-me que tinham ido à biblioteca, que tinham visto um livro, ... Eles partilharam tudo. (P2/1/20-25)</i> <i>... em termos de linguagem, mesmo os mais pequenos, notei muitas diferenças. ... os mais velhinhos, pronto, foi um continuar daquilo que eles já faziam ... A sede sempre de saber mais. (P2/1/26-28)</i> <i>... acho que foi super importante e eles ainda hoje mencionam essas coisas, ... aquilo ficou retido, portanto, aprenderam, sem forçar nada, foi porque eles quiseram saber... (P2/1/28-30)</i>
	Desafios e limitações identificados na implementação do Trabalho de Projeto	Não foram identificadas limitações estruturais no projeto, apenas aspetos organizativos pontuais. A ausência da estagiária, em alguns momentos, limitou a continuidade desejada do projeto. A colaboração entre os adultos permitiu minimizar constrangimentos organizativos pontuais.	<i>... acho que não houve limitação nenhuma. (P1/1/29)</i> <i>Até porque nós trabalhamos sempre em colaboração e tu sabes bem, ... acho que nós fomos sempre dialogando o que é que eles precisavam e o que é que eles estavam interessados... (P1/1/27-29)</i> <i>... eu não posso dizer que faria diferente, eu diria que, ao fazer naturalmente surgem coisas diferentes, porque sou eu que estou a fazer. Ao fazeres tu, surgem coisas que surgem contigo. Portanto, assim vindo de fora não mudava nada, mas obviamente que são duas mentes diferentes a pensar. (P1/1/34-38)</i>

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

			<p>... que eu me esteja a recordar, não (mudava nada), até porque eu acho que foi muito bem desenvolvido... (P2/2/1-2)</p> <p>Limitações, só no sentido de... tu não estares presente sempre na sala, portanto ... embora eles às vezes quisessem dar continuidade... não estavas ali com eles e isso era para ter um seguimento contigo. (P2/1/33-37)</p> <p>Aqui era mesmo só a parte do envolvimento deles, que era grande e foi muito grande, ter havido uma continuidade, mas visto que era uma coisa que tu farias só nas manhãs... (P2/2/2-4)</p>
Memórias e Significados Atribuídos pelas Crianças ao Trabalho de Projeto	Recordações afetivas e cognitivas	<p>As crianças recordam com clareza atividades específicas e materiais manipulados por eles.</p> <p>A biblioteca, os vídeos e os livros foram referências memoráveis do processo.</p> <p>As crianças expressaram aprendizagens sobre a temática da evolução humana, explorada durante o projeto.</p>	<p>... Já me lembrei, tivemos a fazer homens pré-históricos de plastilina. (C1/1/17-18)</p> <p>(fizemos colares com) As conchas. Com o meu pai. (C2/1/18)</p> <p>E tu trouxeste uma coisa que estava a dizer sobre todos os homens pré-históricos... Lembras-te que eu tinha acertado logo à primeira. (C1/1/22-23)</p> <p>E ... quando nós fomos à biblioteca para ver o livro. (C5/1/23-24)</p> <p>Eu lembro-me do filme. (C15/1/18)</p> <p>... o Australopiteco nesse filme estava a tentar atacar o tigre dentes de sabre, mas só que o tigre... atacou-o, porque ele é mais forte... Depois os ajudantes dele foram ajudá-lo e... o tigre ... conseguiu morrer... E depois fizeram carne... (C14/1/21-25)</p>
	Atribuição de sentido à experiência vivida	<p>A maioria das crianças expressou prazer nas atividades propostas.</p> <p>Algumas crianças manifestaram desconforto com materiais ou conteúdos específicos.</p> <p>A identificação emocional com as tarefas reforçou o envolvimento das crianças.</p>	<p>Eu gostei (gostei) do coar (colar). (C6/1/21)</p> <p>Eu gostei disso (atividade de exploração do poster sobre a evolução humana). (C2/1/22-23)</p> <p>... aquela dos vídeos que tivemos a ver os homens pré-históricos. Ah, gostei... mas só que nunca mais diziam o meu nome para eu ir lá espreitar. (C1/1/26-28)</p> <p>Eu gostei de tudo. (C2/1/28)</p> <p>Eu não gostei... (da atividade de visualização dos vídeos). (C3/1/28-29)</p> <p>... uma que eu não gostei nada foi a de pôr plastilina em cima daquele papel!</p>

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

			<p>que tinha a cara dos pré-históricos... porque estava a sujar as mãos. (C4/1/29-31)</p> <p>Eu também não gostei da plastilina... (C7/1/33)</p> <p>Eu gostei mais da parte em que o pequeno evoluiu para o grande... quando vimos os vídeos. (C15/1/17-18)</p> <p>Eu só sei de uma parte que o tigre dentes de sabre saltou para o Australopiteco. Tive um bocadinho de medo. (C10/1/27-28)</p> <p>Eu gostei... Daquela do recreio lá de cima, porque eu estava a fingir que era o Australopiteco... e gostei de continuar a investigar. (C14/1/28-30)</p> <p>Gostei mais de quando eu encontrei no livro de quando eles estavam a caçar. E o xxxxx também partilhou comigo. (C12/1/31-32)</p> <p>Eu gostei mais da parte de quando os homens pré-históricos conseguiram roubar comida ao dente de sabre e depois, quando fugiram, ele escalou à árvore. E depois o tigre dente de sabre atacou os Australopitecos. No vídeo. (C11/1/32-35)</p> <p>Eu gostei menos da atividade que nós fomos contigo investigar como é que os pré-históricos comiam. Investigar no livro. (C15/1/38-39)</p> <p>... a que eu gostei menos deu medo dos homens pré-históricos... o livro era um bocadinho assustador. (C14/1-2/39-1)</p> <p>Não era nada assustador. Tinha um Mamute. (C12/2/1-2)</p> <p>Gostei de todas. (C13/2/2)</p> <p>A parte que eu não gostei do filme eu tapei os olhos. Só me lembro da parte que eu gostei. (C11/2/2-3)</p>
	Persistência das aprendizagens ao longo do tempo	<p>As crianças demonstraram retenção de conteúdos específicos, cinco meses após o desenvolvimento do projeto.</p> <p>O vocabulário específico e os conceitos evolutivos foram recordados com pormenor.</p>	<p>Aprendi que todos os homens pré-históricos eram diferentes... Também aprendi que o... Australopiteco... ele não tinha arma só que os outros começaram a ter. (C1/1/36-38)</p> <p>Eles comiam carne. (C2/1/38)</p> <p>E bagas. (C1/1/39)</p>

Trabalho realizado por: Beatriz Nascimento, nº20200031;

		<p>As crianças demonstraram apropriação dos conhecimentos ao relatá-los nas suas intervenções verbais, atribuindo-lhes significado.</p>	<p><i>Australopitecos, Homo Sapiens, Homo Neandertal,...</i> (C4/1/40)</p> <p><i>(viviam) Nas casas de pedra... as cavernas.</i> (C4/2/1)</p> <p><i>E os tetos e as paredes tinham animais desenhados.</i> (C2/2/1-2)</p> <p><i>Primeiro os Australopitecos viviam... e depois foram começando a evoluir para outras espécies... começaram a ficar diferentes.... Até chegar aos Homo Sapiens Sapiens, que somos nós.</i> (C1/2/2-5)</p> <p><i>E a cabeça também estava a começar a crescer. O cérebro estava a começar a crescer....</i> (C4/2/7-8)</p> <p><i>Eu aprendi sobre os homens pré-históricos. Por causa do meu livro...</i> (C14/2/6)</p> <p><i>Eu aprendi que os homens pré-históricos evoluíram. Primeiro eles não chegavam às árvores, só arbustos. Começam a comer primeiro frutas.... Primeiro é bichos, depois é frutas, depois começam a comer carne.</i> (C12/2/10-13)</p> <p><i>Eles caçavam animais... e depois cortavam e comiam.</i> (C15/2/14-15)</p> <p><i>As lanças... Quando os Australopitecos fazem assim, com a pedra e com o pau, porque já aprenderam há muitos anos atrás.</i> (C14/2/15-17)</p> <p><i>O Homo Sapiens Sapiens éramos nós que éramos os últimos a existir.</i> (C14/2/19)</p> <p><i>Os Homo Neandertal moravam nas cavernas.</i> (C12/2/20)</p>
--	--	---	--

5