



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

Ano 2014

**Sandra Marisa Silva
Baptista**

**A participação das crianças com vista à
autorregulação da aprendizagem**



**Sandra Marisa Silva
Baptista**

**A participação das crianças com vista à
autorregulação da aprendizagem**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao meu primo, Daniel...

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (arguente)

Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao terminar esta importante etapa da minha vida, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, com o seu apoio e contributo estiveram ao meu lado e, comigo, fizeram esta caminhada. Como tal, cabe-me agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, por toda a orientação e por ter acreditado em mim mais do que eu própria. Por me ter feito perceber que, APESAR DO MEDO e independentemente do caminho escolhido, este será sempre uma oportunidade de aprendizagem. Obrigada!

À minha Orientadora Cooperante, por todo o apoio prestado e pela disponibilidade que revelou, mas também por tudo aquilo que me ensinou.

Aos *meus* meninos, que sem a sua colaboração e dedicação, a concretização deste projeto não seria possível. Obrigada pelos bons e divertidos momentos que me proporcionaram.

À Márcia, minha companheira de estágio, por tudo o que passamos juntas. Pelas conversas, pelos desabaços, pelo apoio, pelas partilhas, e sobretudo, pela amizade. Partilhamos esta caminhada que recordarei para sempre com um enorme sorriso. Obrigada, do coração!

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram, pelo incentivo e apoio constante ao longo desta caminhada e por acreditarem que eu era capaz.

À minha irmã, que finalmente concretizou um dos seus sonhos.

À minha sobrinha, pela companhia ao longo da elaboração deste relatório. Com o seu sorriso e com as suas palavras de carinho, toda esta caminhada se revelou mais fácil.

agradecimentos (cont.)

Aos meus avós, por quererem o melhor para mim e pelo otimismo que sempre me transmitiram.

Ao Emanuel, pela presença constante. Obrigada pela ajuda, pela persistência e pela força que sempre me transmitiste.

E a todas as outras pessoas, familiares e amigos, que de alguma forma contribuíram e tornaram possível a concretização deste projeto.

palavras-chave

Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem; Participação; Autorregulação.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi elaborado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele apresentamos o projeto de intervenção e de investigação que desenvolvemos no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada em estreita articulação com o Seminário de Investigação Educacional. Trata-se de um projeto que se insere na temática da Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem, em contexto de educação de infância, tendo como foco principal a promoção da participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens com vista à autorregulação das suas próprias aprendizagens.

Na nossa perspetiva, compete ao educador, enquanto principal responsável pelas decisões a tomar relativamente à organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, criar espaços que promovam a participação ativa das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens, bem como promover a participação das crianças na construção das suas próprias aprendizagens. Consideramos, ainda, que é importante que estas aprendizagens sejam coconstruídas entre o educador e as próprias crianças.

Se assim for, o educador promoverá não só a participação das crianças, mas também a autorregulação das suas aprendizagens. A autorregulação, enquanto competência fundamental para o desenvolvimento das crianças, é um conceito que requer a sua participação. Para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), este é um conceito que sugere ainda “[...] uma pauta de aprender exigente, centrada no papel agente das crianças que, desta forma, se assumem como capitãs do seu aprender” (p. 11). Acreditamos, assim, que

resumo (cont.)

quanto mais participativa a criança for, mais autorregulada será.

O nosso projeto teve como principais objetivos aprofundar o nosso conhecimento sobre os conceitos de participação e de autorregulação e sobre como se pode promover a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, com vista ao desenvolvimento de capacidades de autorregulação da aprendizagem.

Ao nível da intervenção pretendíamos implementar um projeto que tivesse por base o desenvolvimento de várias atividades que visassem a promoção da participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens.

Ao nível da investigação pretendíamos compreender e refletir sobre o modo como a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens contribuiria, ou não, para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das suas aprendizagens.

Tratou-se de um projeto com características da investigação-ação colaborativa, tendo-se privilegiado como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação, as áudio e as vídeo-gravações de algumas das nossas intervenções e o portfólio reflexivo individual da prática pedagógica, que integra as notas de campo, as planificações das intervenções, as reflexões e o instrumento de observação que construímos para apoiar o processo de recolha de dados.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens contribui para o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias das suas aprendizagens. Porém, consideramos que é necessário haver alguma orientação por parte do educador ao longo do processo de implementação das várias fases da aprendizagem autorregulada (Planificação, Execução e Avaliação).

resumo (cont.)

A implementação deste projeto constituiu-se, também, como um processo de aprendizagem e contribuiu para o desenvolvimento do nosso conhecimento profissional desenvolvimento este que se prolongará ao longo da vida.

keywords

Organisation and Management of Teaching and Learning Process; Participation; Self-regulation.

abstract

The present training course final report has been developed for compliance with the requirements necessary for obtaining the master's degree in Pre-school and Basic School Teacher Education. We introduce the intervention and research project that we have developed under the training component of Supervised Pedagogical Practice in close liaison with the Educational Research Seminar. This project is part of the Organisation and Management of Teaching and Learning Process, in the context of childhood education, having as its main focus the promotion of participation of children in decision-making concerning their learnings for the self-regulation of their own learning.

In our point of view, the educator, as the main responsible for the decisions to be taken regarding the organisation and management of the teaching and learning process, is responsible to create spaces that promote the active participation of children in decision-making concerning their learning as well as promoting children's participation in the construction of their self-tuition. We also consider that it is important that children's learning should be built between the educator and the children themselves.

According to that, the educator will be able to promote not only the participation of children, but also the self-regulation of their learning. Self-regulation, as a fundamental competence for the development of children, is a concept that requires their participation. For Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), this is a concept that also suggests "[...] a demanding learning agenda, focused on the role of agent kids who, by this way, assume themselves as captains of their learning" (p. 11). We believe, therefore, that the more participatory the child is,

abstract (cont.)

more self-regulated will be.

Our main goals were to deepen our knowledge about the concepts of participation and of self-regulation and about how you can promote the participation of children in decision-making concerning their learning at capacity-building of self-regulation of learning capabilities.

At the level of the intervention we intend to implement a project that was based on the development of various activities aimed at promoting the participation of children in decision-making concerning their learnings.

At the level of research we wanted to understand and reflect on the way in which the participation of children in decision-making concerning their learning would contribute, or not, to the development of self-regulation capacities of their learning.

This is a project with features of collaborative research-action, having privileged as techniques and instruments of data collection the observation, audio and video recordings of some of our interventions and the individual pedagogical practice reflexive portfolio, which integrates the field notes, the interventions planning, the reflections and the observation instrument that we have built to support the process of data collection.

The results obtained allowed us to conclude that the participation of children in decision-making concerning their learning contributes to the development of their learning self-regulatory capacities. However, we believe that there is the need of some guidance by the educator throughout the process of implementation of the various self-regulatory stages of learning (planification, execution, avaliation).

abstract (cont.)

The implementation of this project has also consisted as a learning process and contributed to the development of our professional knowledge of lifelong learning.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
Enquadramento do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada	3
Identificação e delimitação da problemática.....	5
Organização do trabalho	8

PARTE I

Enquadramento teórico	11
CAPÍTULO I.....	13
A Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância.....	13
Introdução.....	15
1.1. Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância.....	15
1.1.1. Espaço educativo	17
1.1.2. Tempo educativo	17
1.1.3. Relações e Interações educativas.....	18
1.2. A educação na/através da cidadania em contextos de educação de infância.....	19
1.3. A Educação Pré-Escolar	21
1.4. O educador de infância e o seu papel na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem	22
1.5. O educador de infância enquanto prático reflexivo e investigador ...	26
Síntese.....	28
CAPÍTULO II	29

Da Participação das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens à Autorregulação das suas próprias aprendizagens.....	29
Introdução.....	31
2.1. A Convenção sobre os Direitos da Criança: o direito de participar ..	31
2.2. Como surgiu e o que é o conceito de participação	33
2.3. O que é a participação infantil.....	34
2.4. Os níveis de participação.....	37
2.5. A relação entre a participação e a autorregulação da aprendizagem.	43
Síntese.....	47

PARTE II

Projeto de intervenção e de investigação.....	49
CAPÍTULO III.....	51
Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e de investigação.....	51
Introdução.....	53
3.1. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados	53
3.1.1. Metodologia de investigação: Investigação-Ação.....	53
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	54
3.2. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação	62
3.2.1. Caraterização do contexto de intervenção e do grupo de crianças	62
3.2.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação	66
3.2.2.1. Descrição do projeto “Rapunzel”	68
Síntese.....	73
CAPÍTULO IV.....	75
Apresentação, análise e interpretação dos dados	75

Introdução	77
4.1. Análise dos níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens.....	77
4.1.1. Técnica de análise de dados: Análise de Conteúdo	78
4.1.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados.....	80
4.1.2.1. Fase da Planificação.....	81
4.1.2.2. Fase da Avaliação	89
4.2. Análise dos efeitos da participação das crianças na autorregulação das suas aprendizagens.....	96
CAPÍTULO V	107
Conclusões Finais.....	107
5.1. Conclusões finais.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
LEGISLAÇÃO.....	121
ANEXOS.....	125

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos de formação e de investigação.....	8
Quadro 2 - Modelo de participação de Harry Shier (2001).....	41
Quadro 3 - Fases de implementação do projeto e técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	61
Quadro 4 - Rotina diária das crianças	65
Quadro 5 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel”	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do número de crianças por género e por idade	63
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitações Académicas dos Pais	64
---	-----------

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Escada de Participação de Roger Hart (1992)	39
Figura 2 - Proposta de participação de Jaume Trilla e Ana Novella (2001)	42
Figura 3 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.....	46
Figura 4 - Propostas de atividades e de projetos a realizar feitas pelas crianças	69
Figura 5 - Escolha da história para a realização da dramatização	70
Figura 6 - Pintura do cenário	104
Figura 7 - Colagem das estrelas	104

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	126
Escada de participação de Sherry Arnstein (1969)	126
Anexo 2	128
Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.....	128
Anexo 3	130
Grelha de observação de fim (semi)aberto	130
Anexo 4	135
Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção e de investigação	135
Anexo 5	144
Tratamento dos dados	144
Anexo 6	218
Sistema de Categorias e respetivas Fontes de Informação	218
Anexo 7	221
Sistema de Categorias e respetivas Unidades de Registo	221

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SIE	Seminário de Investigação Educacional
CEB	Ciclo do Ensino Básico
UA	Universidade de Aveiro
UC	Unidade Curricular
JI	Jardim-de-Infância
OGPEA	Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem
ECD	Educação para a Cidadania Democrática
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MEM	Movimento da Escola Moderna
ME	Ministério da Educação
PLEA	Planificação, Execução e Avaliação
OC	Orientadora Cooperante
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
PIP	Profissional da Intervenção Precoce
AE	Auxiliar de Educação

INTRODUÇÃO

Enquadramento do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito das componentes de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Investigação Educacional (SIE), para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), na Universidade de Aveiro (UA).

Segundo o Documento Estruturador da Prática Pedagógica (2010), a Prática Pedagógica Supervisionada apresenta-se como uma componente de formação que contempla duas Unidades Curriculares (UC), sendo elas a PPS A1 (referente ao 1.º ano, 2.º semestre) e a PPS A2 (pertencente ao 2.º ano, 1.º semestre). A componente de formação em questão articula-se com a componente de formação designada de Seminário de Investigação Educacional que integra, igualmente, duas Unidades Curriculares: SIE A1 (lecionada no 1.º ano, 2.º semestre) e SIE A2 (relativa ao 2.º ano, 1.º semestre). É no âmbito destas quatro Unidades Curriculares que os formandos concebem, implementam e avaliam um projeto de intervenção e de investigação, do qual resulta o presente Relatório Final de Estágio.

Deste modo, este Relatório foi desenvolvido, tendo em conta as componentes de formação de Prática Pedagógica Supervisionada e de Seminário de Investigação Educacional ao longo de dois semestres. Assim, no primeiro semestre começámos por identificar e definir uma problemática relevante para o contexto educativo, seguindo-se o aprofundamento teórico sobre essa mesma problemática. Este aprofundamento teórico foi fundamental para a conceção do nosso projeto de intervenção e de investigação, o qual foi implementado no segundo semestre, no âmbito da PPS A2, num contexto de Jardim-de-Infância (JI).

Ainda de acordo com o Documento Estruturador referido anteriormente, a Prática Pedagógica Supervisionada “[...] desenrola-se, maioritariamente, em contexto real sob orientação da instituição formadora, em parceria com os Jardins-de-Infância e com as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico [...], protocoladas com a Universidade de Aveiro” (p. 3).

No que diz respeito à formação dos grupos, os formandos, sempre que possível, são organizados em díades de trabalho, tendo em vista a partilha e o confronto de ideias e de perspectivas, enriquecendo, por essa mesma via, todo o trabalho desenvolvido pelos formandos ao longo da prática. Para além disto, cada grupo de estágio desenvolve as suas intervenções pedagógicas em contexto de Jardim-de-Infância e de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo oportunidade de vivenciar experiências educativas em contextos distintos (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2010). No nosso caso, realizámos a Prática Pedagógica Supervisionada A1 em contexto de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e a Prática Pedagógica Supervisionada A2 em contexto de Jardim-de-Infância, num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

Assim, segundo o quadro organizacional de Prática Pedagógica Supervisionada, a nossa intervenção decorreu em quatro fases, partindo de uma fase de observação e de intervenção partilhada para uma fase de intervenção mais individualizada, sendo elas:

Fase I – A fase I, *Observação e intervenções pontuais*, decorreu entre 23 de setembro e 9 de outubro de 2013. Esta fase teve como finalidade conhecer o contexto e o grupo de crianças, com vista à realização da caracterização da realidade pedagógica, e observar aspetos relevantes para as futuras intervenções da díade.

Fase II – A fase II, *Intervenções intencionais em grupo*, decorreu entre 14 e 16 de outubro de 2013, sendo as intervenções partilhadas entre a díade durante uma parte do dia. Foi, então, nesta fase que começámos a assumir a responsabilidade pela ação, o que nos possibilitou ter um contacto mais próximo com as crianças. Uma vez que estávamos a gerir as nossas primeiras intervenções, a partilha da intervenção com a colega revelou-se importante para nós.

Fase III – A fase III, *Intervenção diária de responsabilidade individual*, decorreu entre 21 e 30 de outubro de 2013, sendo as intervenções partilhadas alternadamente entre a díade ao longo dos dias. Durante esta fase mantivemos, de igual forma, uma postura observadora, de modo a adequar as nossas ações às necessidades e aos interesses das crianças.

Fase IV – A fase IV, *Intervenção semanal de responsabilidade individual*, decorreu entre 4 de novembro e 11 de dezembro de 2013. Nesta fase a nossa intervenção teve a duração de dois dias e meio e também se realizou de forma alternada entre os elementos da díade. Durante este período de tempo as nossas intervenções tiveram um carácter semanal, possibilitando-nos o desenvolvimento, de forma colaborativa, de uma temática ao longo de uma semana.

Identificação e delimitação da problemática

O projeto de intervenção e de investigação que agora apresentamos foi desenvolvido num contexto de educação pré-escolar, junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Teve como eixo estruturador a temática da Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem (OGPEA) incidindo, em particular, na participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, com vista ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação do seu próprio processo de aprendizagem.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação das crianças, constituindo-se, segundo Homem (2002), como “[...] o conjunto de serviços e de ações familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (p. 23). Consideramos importante salientar a prestação de cuidados educativos uma vez que uma das finalidades da educação pré-escolar é potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e, para isso, tem em consideração objetivos educativos que visam o sucesso das mesmas. Um dos seus objetivos, presente no artigo 10.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) é “[p]romover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”.

Assim, e sendo um dos objetivos da educação pré-escolar a educação para a cidadania democrática, importa que na educação pré-escolar se promova a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens. Na perspetiva de O’Shea (2003), a Educação para a Cidadania Democrática (ECD) dirige-se a todos os

indivíduos, independentemente da idade e do papel que desempenhem na sociedade. Ainda de acordo com a mesma autora, a ECD refere-se a um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida e que se centra em sete objetivos: participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, fiabilidade e solidariedade. Destes sete objetivos destacamos o objetivo da participação, tendo em conta a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação. A autora (*op. cit.*) acrescenta ainda que a ECD pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de práticas e de atividades com a finalidade de ajudar “[...] [as crianças,] os jovens e os adultos, a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisão das respectivas comunidades” (p. 11). Percebemos, assim, com O’Shea, que a participação se constitui como “[...] um traço distintivo da ECD” (p. 20) e que a Educação para a Cidadania Democrática visa “[...] não só oferecer oportunidades de participação, mas também desenvolver as competências em matéria de participação [...]” (p. 20). Deste modo, cabe ao educador, enquanto principal responsável pelas decisões a tomar quanto ao modo como vai organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, criar, de forma deliberada, oportunidades que promovam a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens e promover ambientes de aprendizagem estimulantes, nos quais as crianças possam estar ativamente implicadas, participando na própria construção das suas aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, Craveiro e Ferreira (2007) afirmam que as crianças “[...] se constituem com um grupo social específico com necessidades e interesses próprios” (p. 16). As mesmas autoras, suportadas em Sarmiento e Marques (2006), acrescentam que é importante que o educador aceite a influência das crianças na planificação das atividades a desenvolver, isto é, que o educador escute e atenda à opinião das crianças, mobilizando-as para o desenrolar da ação educativa. Se assim for, segundo Dahlberg, Pence e Moss (2003), significa que as crianças são reconhecidas como tendo “[...] *capacidades de pensar e de agir sobre si mesmas*”¹ (p. 162, citado por Craveiro & Ferreira, 2007, p. 16). Deste modo, Craveiro e Ferreira (2007) defendem que a interação entre adulto-criança se baseie na partilha de poderes e não se centre somente no papel do educador e, sendo assim, “[...] a ação educativa passa a não ser centrada no educador, mas na criança e nos adultos” (p. 16). Entendemos, assim, que defendem a prática de uma

¹ Sublinhado das autoras

pedagogia participativa, isto é, que o desenrolar da ação educativa seja coconstruída entre o adulto e as crianças.

Na nossa perspectiva, esta coconstrução da ação educativa entre adulto e crianças promove a participação das mesmas no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, desde tenra idade. Por sua vez, as crianças, ao participarem no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens também desenvolvem capacidades para se autorregular, principalmente, para autorregular as suas próprias aprendizagens. Na perspectiva de Rosário (2004b), a autorregulação é “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (p. 37, citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p. 11).

Deste modo, a autorregulação é uma capacidade que a criança vai desenvolvendo ao longo do tempo e que lhe permite assumir um papel crucial no seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para que a autorregulação aconteça é necessário que o educador envolva as crianças no processo de planificação, de execução e de avaliação das suas aprendizagens, de modo a aumentar os seus níveis de implicação e de participação. Quanto maior forem esses níveis, maior será o seu envolvimento no processo de autorregulação das suas aprendizagens.

Assim, com o nosso projeto de intervenção e de investigação, pretendemos compreender e refletir sobre o modo como a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens contribui para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das suas aprendizagens.

Em articulação com esta finalidade, definimos como objetivos de formação e de investigação os seguintes (cf. Quadro 1):

Quadro 1 - Objetivos de formação e de investigação

Objetivos de Formação	<ol style="list-style-type: none">1. Promover a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens;2. Fomentar a participação das crianças na autorregulação das suas aprendizagens.
Objetivos de Investigação	<ol style="list-style-type: none">1. Analisar os níveis de participação das crianças nos processos de tomada de decisão nas suas aprendizagens, ao nível da:<ol style="list-style-type: none">a) Planificação;b) Execução;c) Avaliação.2. Analisar os efeitos da participação das crianças na autorregulação das suas aprendizagens.

Organização do trabalho

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se estruturado em duas partes interligadas. A primeira parte integra dois capítulos, que visam fundamentar teoricamente a problemática em estudo.

Desta forma, no primeiro capítulo, *A Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância*, debruçar-nos-emos sobre a forma como o educador pode organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em consideração uma pedagogia participativa e a prática de uma cidadania ativa.

No segundo capítulo, *Da Participação das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens à Autorregulação das suas próprias aprendizagens*, realçaremos o direito que as crianças têm à participação, direito este consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), nomeadamente o direito a participar no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens. Posteriormente faremos referência à participação

infantil, tendo em conta o conceito de participação e os seus níveis e destacaremos o contributo da Sociologia da Infância relativamente à participação infantil, no que se refere ao reconhecimento das crianças como atores sociais e com direitos. Por fim, procuraremos explicitar a relação existente entre a participação ativa das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens e a autorregulação das suas próprias aprendizagens.

A segunda parte do Relatório diz respeito à componente empírica do trabalho, isto é, à componente de intervenção e de investigação, e abrange os restantes três capítulos. Assim, no terceiro capítulo, *Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e de investigação*, daremos a conhecer a metodologia de investigação utilizada e identificaremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados. Apresentaremos, também, a caracterização da realidade pedagógica na qual implementámos o nosso projeto de intervenção e de investigação e descreveremos esse mesmo projeto.

No que se refere ao quarto capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos dados*, apresentaremos, analisaremos e interpretaremos os dados recolhidos ao longo da implementação do projeto de intervenção e de investigação, tendo em consideração os objetivos propostos para este projeto.

Finalmente, no quinto e último capítulo, *Conclusões Finais*, sintetizaremos as considerações finais do projeto de intervenção e de investigação implementado e apresentaremos, ainda, algumas limitações do mesmo, bem como apresentaremos algumas sugestões para futuros projetos que possam ser desenvolvidos no âmbito desta área de investigação.

PARTE I
Enquadramento teórico

CAPÍTULO I

A Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância

Introdução

Neste capítulo, *A Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância*, iniciaremos o enquadramento teórico do nosso projeto de intervenção e de investigação abordando, no primeiro ponto, aspetos relacionados com a organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem em contextos de infância e a influência que a organização deste processo pode ter na aprendizagem das crianças.

No ponto que se segue, debruçar-nos-emos sobre a importância da criação de espaços que promovam a educação para a cidadania democrática na educação pré-escolar.

Por fim, focar-nos-emos na educação pré-escolar, por ser uma etapa fulcral para o desenvolvimento da criança, e sobre o papel que o educador de infância, enquanto profissional reflexivo e investigador, desempenha na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

1.1. Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em contextos de educação de infância

Fomentar o desenvolvimento das crianças e criar oportunidades de aprendizagens diversificadas desde a educação pré-escolar é indispensável para o sucesso educativo das mesmas e, por isso, importa que se comece a fazê-lo logo na infância. Para facilitar a realização de aprendizagens por parte das crianças, consideramos importante que o educador adote uma pedagogia centrada na própria criança.

A pedagogia que, para Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), se refere ao ato de ensinar, organiza-se em torno de saberes que se constroem na relação entre as ações práticas, as conceções teóricas e as crenças do educador, ou seja, esta suporta-se numa praxis, onde a ação parte da teoria e debruça-se num sistema de crenças.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) existem dois métodos para ensinar, isto é, dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação. Por um lado, a pedagogia da transmissão centra-se sobretudo na transmissão da informação às crianças, sem que lhes seja dada a possibilidade de

participarem na construção do seu conhecimento, uma vez que é muito centrada no educador. Assim, a informação que o educador vai transmitir às crianças, será a informação que lhe tinha sido transmitida anteriormente. Este processo de transmissão da informação por parte do educador torna-o um mero transmissor, vendo-se minimizadas as possibilidades de participação ativa por parte das crianças na construção do seu conhecimento e no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens.

Contrariamente à pedagogia da transmissão, na pedagogia da participação a construção de conhecimento é perspectivada como um processo que é coconstruído entre as crianças e os adultos (*op. cit.*). Isto significa que as crianças estão ativamente envolvidas no processo de construção do seu próprio conhecimento, participando no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens. Concluindo, no centro deste modo de fazer pedagogia temos a criança.

Uma vez que consideramos que é importante que o educador centre a sua atenção na interação e na partilha de experiências e de ideias com a criança, a pedagogia da participação é aquela que, do nosso ponto de vista, melhor transparece esta visão. Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), afirmam que esta pedagogia tem como objetivos educacionais viver a experiência e atribuir-lhe significado, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, proceder à construção de aprendizagens e fomentar o desenvolvimento das crianças. Assim, no modo da pedagogia da participação a criança desempenha funções como questionar, participar na planificação das atividades e dos projetos, experimentar e confirmar hipóteses, investigar, cooperar e resolver problemas (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). O papel do educador é organizar o ambiente, escutar e observar, planificar, documentar, avaliar, formular questões, alargar os interesses e os conhecimentos da criança e do grupo, tendo em vista a cultura, isto é, a educação da criança (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009).

Para pôr em prática uma pedagogia participativa no Jardim-de-Infância que tem por base o escutar e o responder, Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), destacam três elementos fundamentais que determinam a qualidade e a organização do contexto: o espaço educativo, o tempo educativo e as relações e as interações educativas. Estes elementos, enquanto orientadores do trabalho do educador devem ser postos em prática pelo próprio no momento de organizar e de gerir o processo de ensino e de aprendizagem.

1.1.1. Espaço educativo

No que diz respeito ao espaço educativo, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na educação pré-escolar existe uma grande diversidade de espaços, no entanto, “[...] o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37) nesses espaços.

Assim, e conforme referem Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), o espaço educativo deve ser um espaço promotor da aprendizagem, recetivo às vivências e aos interesses das crianças. Ou seja, é importante que seja um espaço que vá ao encontro dos seus interesses e onde estas se sintam bem e seguras.

Uma vez que o espaço no Jardim-de-Infância está organizado por áreas de interesse para as crianças, e tendo em conta que esta organização reflete as intenções educativas do educador, sem esquecer que os interesses das crianças se vão alterando, importa que o educador reflita sobre a forma como o espaço está organizado, para que deste modo “[...] a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

Para além disto, e ainda de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), é fundamental que as crianças compreendam a forma como o espaço está organizado e que participem nas decisões a tomar relativas às mudanças a realizar.

1.1.2. Tempo educativo

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “[a] distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e [das] oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (p. 40). Tal como a organização do espaço, também a organização do tempo influenciará as aprendizagens das crianças.

No que se refere ao tempo educativo, conforme sublinham Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), este deve ser pensado em função de uma rotina diária existente na sala de atividades e, por isso, os diferentes ritmos de cada criança, o bem-estar e as suas aprendizagens devem ser assegurados. Neste sentido, a organização do tempo educativo

deve atender às necessidades específicas de todas as crianças individualmente, proporcionando-lhes aprendizagens diversificadas.

Porém, apesar de o tempo estar organizado em função de uma rotina diária, a sua gestão é flexível, visto que “[n]em todos os dias são iguais, [podendo] as propostas do educador ou das crianças [...] modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Consideramos, ainda, que a existência de uma rotina diária transmite segurança à criança e permite-lhe uma melhor organização e planificação do seu dia.

1.1.3. Relações e Interações educativas

Para Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), as relações e as interações educativas levam a cabo uma pedagogia participativa e, por sua vez, a pedagogia participativa dá grande destaque às relações, como condição da aprendizagem.

Segundo Ladd e Coleman (2002), grande parte dos esforços das famílias para gerirem as relações dos seus filhos com outras crianças ocorre no próprio seio familiar, dentro de casa. Deste modo, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “[a] família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança [...]” e, por isso, torna-se fundamental a existência de uma relação entre ambos os sistemas, que tenha em vista o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças (p. 43).

É ainda de referir que a pedagogia participativa assume vários modelos facilitadores da organização e da gestão do processo de ensino e de aprendizagem, modelos esses que os educadores podem transpor para as suas práticas, como por exemplo, o modelo High Scope, o modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) e o modelo Reggio Emilia.

Contudo, e independentemente do modelo curricular adotado pelo educador, em função das suas convicções, este desempenha um papel de grande importância na organização e na gestão do processo de ensino e de aprendizagem. Nas suas ações ele tem que promover uma pedagogia participativa, criando oportunidades para que as crianças possam participar e estar envolvidas na tomada de decisões que lhes dizem respeito, com vista à construção de uma cidadania democrática. Uma vez que a construção de uma cidadania democrática influenciará a forma como o educador organiza e gere o processo de

ensino e de aprendizagem, no ponto que se segue debruçar-nos-emos sobre a importância da educação para a cidadania na educação pré-escolar.

1.2. A educação na/atraves da cidadania em contextos de educação de infância

Tal como mencionámos anteriormente, a educação para a cidadania deve começar a ser desenvolvida em contexto escolar, pois a escola é um meio imprescindível de educação para a cidadania, onde é aprofundado o caminho iniciado pela família e pela comunidade (Oliveira Martins, 1992, p. 41, citado por Vasconcelos, 2007). Para Oliveira Martins (1992), a escola

“agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento” (p. 41, citado por Vasconcelos, 2007, p. 111).

Com efeito, e como já referimos, é fundamental que no Jardim-de-Infância e na escola a criança tenha a oportunidade de se confrontar com valores como o da tolerância, do respeito, da igualdade, da justiça, valores estes imprescindíveis para se viver numa sociedade democrática, experienciando situações de partilha e de respeito pelas opiniões e decisões dos outros. Para se promover o respeito pelas opiniões e decisões dos outros, consideramos necessário proporcionar às crianças espaços para participarem e, deste modo, torna-se fundamental a criação de oportunidades de participação das crianças nos processos de tomada de decisão. Neste seguimento, Freire (2011) refere que a criança “[...] ao estar a participar garante uma adequada integração na sociedade, aprende a ser responsável e melhora, deste modo, as suas capacidades para enfrentar e superar factores negativos” (p. 20), caso se confronte com eles.

De facto, e conforme faz notar Vasconcelos (2007), é no Jardim-de-Infância que a criança usufrui de experiências verdadeiramente democráticas. A autora acrescenta ainda que enquanto no seio familiar a criança é um ser que recebe toda a atenção, no Jardim-de-Infância esta tem que partilhar a sua atenção com muitas outras crianças e, desta forma, vai

aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, dividindo tarefas, gerindo conflitos e resolvendo problemas de forma participada.

Todavia, e tal como Freire refere (2011), “[p]ara se assumir verdadeiramente a cidadania da infância é importante incluir a [...] voz e valorizar a [...] participação [da criança] no mundo que a rodeia [...]” (p. 18). Partilhamos a opinião da autora mas, acrescentamos ainda, a importância de considerar a criança como um sujeito competente, capaz de manifestar as suas opiniões, de tomar decisões.

Sarmiento (2006), num dos seus trabalhos sobre uma conceção alternativa de uma cidadania da infância, faz referência ao conceito de cidadania, apresentando-o como um conceito com múltiplas facetas, sendo, por isso, possível falarmos de “cidadanias”, e não de “cidadania”. O autor fala-nos então na cidadania social, na cidadania participativa, na cidadania organizacional, na cidadania cognitiva e na cidadania íntima (citado por Vasconcelos, 2007).

Tendo em conta os vários tipos de cidadania identificados, destacamos o conceito de cidadania participativa, por considerarmos que é aquela que dá voz à criança, é aquela que, no contexto educativo, permite que a criança assuma um papel ativo e interventivo. Porém, o educador desempenha um papel crucial, enquanto promotor destas experiências participativas nas crianças.

Na perspetiva de Freire (2011), a criança ao participar no contexto educativo, por um lado, procura estar informada e “[...] tende a cooperar, a investigar, a exprimir-se, no sentido de compreender aspectos que se confinam ao seu estatuto de cidadão [...]” (p. 22) e, por outro lado, vai aprender a aceitar decisões que sejam tomadas de forma democrática, ainda que sejam decisões diferentes dos seus interesses ou das suas opiniões.

Como podemos constatar, a educação pré-escolar desempenha um papel crucial no acesso ao exercício da cidadania por parte das crianças e, para isso, importa que se estabeleçam relações interpessoais que assentem, sobretudo, no respeito mútuo, entre os vários intervenientes do processo educativo, isto é, entre as crianças, o educador, a família e a restante comunidade. Segundo Oliveira e Cunha (2007), “[s]e concebermos a Educação de Infância como um espaço de socialização e de relações interpessoais, sabemos que é nesse espaço que se lançam as bases para o exercício da cidadania” (p. 37).

Para além disto, e conforme sublinha Le Gal (2006), o Jardim-de-Infância, enquanto espaço de cidadania, deve proporcionar às crianças, entre outros aspetos, “[...] a

participação em actividades e iniciativas [...]”, bem como “[...] a cooperação na realização de projectos que primem pela negociação, pelo debate e pela partilha” (citado por Freire, 2011, p. 23).

Assim, no ponto que se segue, debruçar-nos-emos sobre a educação pré-escolar que, sendo a primeira etapa de educação das crianças, deve proporcionar-lhes momentos de participação, de modo a prepará-las para a convivência na sociedade.

1.3. A Educação Pré-Escolar

Como enunciámos anteriormente, a educação pré-escolar é uma etapa promotora da educação das crianças e, de acordo com o princípio geral, presente na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar

“ [...] é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º).

Todos sabemos que as crianças ingressam muito cedo nesta instituição que é o Jardim-de-Infância. Apesar de este ser um apoio para as famílias, não deve ser menosprezado, uma vez que, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), um dos objetivos da educação pré-escolar está relacionado com o desenvolvimento das crianças (Artigo 10.º) e tem em vista o sucesso educativo das mesmas. Deste modo, podemos começar desde cedo a promover a participação das crianças, com vista à construção de uma sociedade democrática, na qual as crianças desempenham um papel de destaque.

Assim, é necessário permitir que a criança assuma um papel interventivo, participativo e ativo na educação pré-escolar, enquanto sujeito capaz de assumir este papel no processo de tomada de decisão. Para tal, e segundo Ferreira (2002), é importante que o educador reconheça a criança como um ator social (p. 35, citado por Craveiro & Ferreira, 2007) pois, embora sejam crianças, são crianças com direitos, capazes de tomar decisões de responsabilidade e capazes de, em conjunto com o educador, coconstruírem o seu

conhecimento. Esta coconstrução do conhecimento entre a criança e o educador dá voz às crianças permitindo-lhes, assim, participar no contexto de educação de infância.

A participação requer voz e poder para exercitar os direitos pertencentes a cada um e, no Jardim-de-Infância, a participação desempenha um papel importante no acesso ao exercício da cidadania, dando à criança a oportunidade de esta se integrar num grupo, respeitando-o (Craveiro & Ferreira, 2007). Assim, confia-se ao Jardim-de-Infância a capacidade de possibilitar à criança o aprender a relacionar-se com os outros, respeitando deveres e adotando responsabilidades (*op. cit.*). Ainda de acordo com Craveiro e Ferreira (2007), a partir do momento em que estas possibilidades são dadas às crianças, estas acedem ao exercício da cidadania ativa. Além do mais, será importante que o educador dê à criança oportunidades para participar na organização do espaço e do tempo e para colaborarem em projetos, envolvendo as crianças em experiências ativas (Craveiro & Ferreira, 2007).

Posto isto, podemos constatar que no pré-escolar as crianças envolvem-se em experiências democráticas e, desta forma, segundo Vasconcelos (2007), vão “[...] aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. [Para além disto, as crianças] aprende[m] a ser autónoma[s] nessas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (p. 112). Deste modo, as crianças devem aprender através das suas intervenções, começando a ser cada vez mais autónomas e gerindo elas próprias os seus conflitos, evitando recorrer ao educador para os resolver por elas e, para isso, é necessário que o educador proporcione às crianças toda esta liberdade. Contudo, conforme abordaremos no próximo ponto, o educador desempenha um papel crucial nesta etapa básica da criança, enquanto impulsionador das suas aprendizagens.

1.4. O educador de infância e o seu papel na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem

O educador de infância desempenha um importante papel no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Para que a sua ação possa ter efeitos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança é fundamental que o mesmo conheça cada uma das suas crianças, enquanto indivíduos únicos e singulares, com interesses e

necessidades específicas, e conheça também as crianças enquanto grupo, na sua dimensão coletiva com uma dinâmica própria e também ela única e singular. Este conhecimento de cada uma das crianças e do grupo, assim como do contexto, é o ponto de partida para que o educador possa organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a sua ação educativa, procurando, assim promover atividades estimulantes, desafiadoras e adequadas às mesmas.

Embora o educador de infância tenha uma grande margem de autonomia no processo de tomada de decisão quanto ao modo de organizar e de gerir o processo de ensino e de aprendizagem, ele terá de ter sempre em consideração os documentos oficiais que visam orientar a sua ação educativa, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Apesar de o educador ser o principal construtor e o gestor do currículo, tendo por base o projeto educativo da instituição, este currículo deve ser coconstruído com a equipa pedagógica, com as crianças e respetivos familiares, com a comunidade, bem como com outras instituições educativas (Ministério da Educação, 1997). Com efeito, esta coconstrução do currículo será mais vantajosa para o educador, na medida em que partilha saberes com as famílias acerca das suas crianças e para as próprias crianças, uma vez que participam nesta construção. Além disto, será um currículo com um leque mais diversificado de orientações, visto que conta com a participação de vários intervenientes, indispensáveis ao funcionamento do contexto, mas também ao desenvolvimento das crianças.

Assim, e tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), ao longo de todo o processo educativo é importante que o educador de infância guie as suas práticas, tendo em conta várias fases:

- Observar;
- Planear;
- Agir;
- Avaliar;
- Comunicar;
- Articular.

Como referimos anteriormente, o educador deve conhecer cada uma das suas crianças, em especial os seus interesses e as suas necessidades, e as crianças enquanto grupo. Para tal, atribuímos importância à primeira fase, observar, uma vez que permite ao educador este conhecimento dos interesses e das necessidades das crianças (ME, 1997).

De seguida, depois de o educador ter passado pela fase da observação, no momento de planear torna-se mais fácil para este profissional o planeamento das atividades a desenvolver em conjunto com as crianças (ME, 1997), proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagens desafiadoras.

Na fase que se segue, agir, espera-se que o educador aja em concordância com as crianças, sendo importante que ele adapte as suas intenções educativas consoante as propostas sugeridas pelas mesmas (ME, 1997).

Segue-se a fase da avaliação, uma importante fase, onde o educador procede à avaliação das suas práticas, avaliação esta que pode ser feita em conjunto com as crianças. Esta fase é crucial, uma vez que o educador verifica até que ponto as suas práticas vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças (*op. cit.*), bem como verifica os efeitos das suas ações nas aprendizagens e no desenvolvimento das mesmas.

Seguidamente, na fase comunicar, é importante que haja uma comunicação entre o educador e os pais, uma vez que é nestes momentos que se procede a uma partilha de ideias com vista a um conhecimento mais adequado de cada criança, mas também à transmissão das aprendizagens por elas alcançadas (ME, 1997).

Por fim, a fase articular, inerente às funções do educador, prevê que haja uma articulação com o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo por isso importante a preparação das crianças para esta transição (*op. cit.*). Para Dunlop (2003), esta articulação pretende garantir o progresso da criança (citado por Vasconcelos, 2008, p. 156).

Todas estas fases, nomeadamente a fase de observação, de planificação e de avaliação, enquanto orientadoras do trabalho do educador e, uma vez presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar vão ao encontro das competências patentes nos Perfis específicos de desempenho (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário² e Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino

² Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

básico³). De acordo com as OCEPE (1997), “[...] o educador é o construtor, o gestor do currículo [...]” (p. 7).

Com efeito, e tendo em consideração o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, o próprio educador “[...] concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para além disto, enquanto profissional de qualidade, é fundamental que o educador proporcione às crianças o acesso ao exercício da cidadania, que por sua vez levará à sua participação ativa. Segundo o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, é função do educador “[p]romove[r] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Na perspetiva de Portugal (2009), em todos os documentos oficiais que abordam a ação do educador, está presente a ideia de que para se trabalhar de forma qualitativamente superior ao longo da educação pré-escolar pressupõe-se que o educador seja capaz de “[...] responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, procurando atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a vida da criança” (pp. 11-12). A autora (*op. cit.*), acrescenta ainda que é igualmente importante que o educador “[...] seja, não só um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda, mas também que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem” (p. 12).

Assim, torna-se necessário a criação de oportunidades, de instrumentos e de um ambiente onde a criança tem palavra, seja escutada, tem espaço para escolher e para decidir e onde a criança vê os seus direitos valorados e respeita os direitos dos outros (Craveiro & Ferreira, 2007). Pretende-se que todas estas oportunidades sejam dadas às crianças ao longo da educação pré-escolar e a implicação das crianças em experiências democráticas é importante para o seu desenvolvimento enquanto cidadãs, na medida em que dão a sua opinião, mas também aprendem a respeitar a opinião dos outros.

³ Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

Tomaz (2007), sustentada em Santos (2005), salienta ainda a importância do professor, enquanto educador, e da própria instituição “[...] proporcionarem aos alunos oportunidades para participarem na resolução de problemas e no processo de tomada de decisão que a eles dizem respeito, nomeadamente, sobre as suas aprendizagens e sobre os projetos a serem desenvolvidos” (p. 101).

Contudo, este profissional deve adotar uma atitude reflexiva em relação às suas práticas educativas, estando consciente das suas consequências no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças para, desta forma, poder modificá-las em tempo oportuno. Esta atitude reflexiva por parte do educador pode ser acompanhada por uma atitude investigadora em relação às suas próprias práticas, assunto sobre o qual refletiremos no ponto que se segue.

1.5. O educador de infância enquanto prático reflexivo e investigador

O educador de infância, enquanto profissional de qualidade, deve estar em constante formação e, para isso, é necessário que faça uma reflexão de forma recorrente sobre as suas práticas. Tal reflexão permite ao educador uma atualização de saberes, mas, sobretudo, a utilização de estratégias diversificadas que vão ao encontro das necessidades do seu grupo de crianças.

Para Dewey (1933), a reflexão é “[...] uma forma especializada de pensar” (citado por Alarcão, 1996, p. 175), que implica, por parte do educador, uma atitude indagadora em relação àquilo que acredita e em relação às suas práticas (Alarcão, 1996). Como já referimos anteriormente, esta atitude reflexiva adotada pelo educador permitir-lhe-á analisar as suas práticas, em especial os efeitos que têm na aprendizagem das crianças, uma vez que como prático reflexivo, avalia as conquistas e as aprendizagens alcançadas pelas crianças.

Segundo Marques et al. (2007) “[s]er professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (p. 132). Desta forma, podemos verificar que também estamos perante um educador em constante aprendizagem e desenvolvimento, bem como aperfeiçoamento das suas práticas.

Baseando-se no pensamento de Donald Schön, Alarcão (1996a), refere que o educador deve refletir na ação e sobre a ação. Para a autora (*op. cit.*) a reflexão na ação acontece quando “[...] reflectimos no decurso da própria acção, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo [...]” (p. 18).

Já a reflexão sobre a ação ocorre quando “[...] reconstruímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente [...]” (Alarcão, 1996a, p. 18). Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (2000), outra autora que se tem debruçado sobre questões inerentes ao processo de reflexão, sublinha que a reflexão sobre a prática permite-nos identificar aspetos escondidos na própria ação e que a partir do momento em que obtivermos informação nova, esta, “[...] pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo [e] desenvolver novas compreensões [...]” (p. 14) que poderão ser mobilizadas para a ação futura.

Assim, podemos constatar que a reflexão desempenha um importante papel no trabalho educativo a desenvolver pelo educador. Todavia, para além de possuir um pensamento reflexivo, este deve autoavaliar as suas práticas, nomeadamente ao nível da participação das crianças, de forma a perceber o impacto que tiveram nas mesmas, para que as possa adequar, fazendo com que se tornem mais eficazes (Marques et al., 2007). No fundo, o educador deve olhar atentamente para os efeitos da sua própria prática.

Esta atitude reflexiva adotada pelo educador fará com que ele reflita não só sobre as suas práticas, mas que reflita e investigue para solucionar possíveis problemas que possam surgir no contexto no qual está inserido. Por sua vez, esta atitude investigadora do educador ajudá-lo-á a conhecer a realidade na qual atua e a atuar adequadamente. Assim, falamos não só de um educador reflexivo, mas também de um educador investigador. Conforme refere Alarcão (2001), o conceito de educador-investigador surge nos anos 60 e, na visão da autora, ser educador-investigador “[...] é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p. 25). A mesma autora (*op. cit.*) acrescenta ainda que é ser capaz de se organizar, para perante um problema compreendê-lo e solucioná-lo. Ao investigar, o educador estará a procurar respostas para as questões que a prática letiva levanta.

Concluindo, podemos dizer que é importante que o educador adote uma atitude reflexiva e investigadora, sendo capaz de avaliar as suas práticas e ver até que ponto são

adequadas às necessidades e aos interesses das crianças, pois serão as suas práticas que condicionarão as aprendizagens das mesmas. É preciso que o educador tome consciência das suas ações para poder melhorá-las, mas também que tome consciência de possíveis falhas cometidas para poder procurar novas estratégias, tendo sempre em vista o seu progresso enquanto profissional, mas também pessoal, bem como o progresso do grupo pelo qual é responsável.

Síntese

O educador, enquanto profissional de educação desempenha um importante papel na organização e na gestão do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, todas as decisões por ele tomadas em relação ao modo de organizar e de gerir o processo de ensino e de aprendizagem podem incluir a participação das crianças. Estas decisões tomadas devem ser promotoras dos interesses das crianças e de ambientes de aprendizagem estimulantes e ativos, que visem altos níveis de implicação nas mesmas. Porém, para estes níveis elevados de implicação, quanto mais oportunidades o educador proporcionar às crianças para participarem, mais envolvidas e preparadas para viverem numa sociedade democrática estarão. Deste modo, no próximo capítulo abordaremos, entre outros aspetos, o conceito de participação.

CAPÍTULO II

**Da Participação das crianças na tomada de decisão
relativa às suas aprendizagens à Autorregulação das
suas próprias aprendizagens**

Introdução

Neste capítulo, *Da Participação das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens à Autorregulação das suas próprias aprendizagens*, começaremos por abordar a participação enquanto direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança.

De seguida, debruçar-nos-emos sobre o conceito de participação e na questão da participação infantil, dando destaque aos contributos da Sociologia da Infância nesta questão, ao reconhecer os direitos das crianças.

Seguidamente centrar-nos-emos nos níveis de participação, tendo por base alguns teóricos que apresentaram vários modelos de participação infantil, que contemplam diferentes níveis de participação.

Por fim, faremos referência à participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens com vista ao desenvolvimento de capacidades de autorregulação das suas próprias aprendizagens.

2.1. A Convenção sobre os Direitos da Criança: o direito de participar

As crianças são seres sociais plenos com direitos. Porém, segundo Tomás (2006), só a partir do século XX é que começou a manifestar-se uma consciência social diferente em relação à infância. Ainda de acordo com a mesma autora, a partir desta consciência, elaboraram-se vários documentos internacionais que visam salvaguardar os seus direitos.

Segundo Santos (2010), após a Primeira Guerra Mundial, em 1919, foi criado pela Sociedade das Nações o Comité de Protecção à Infância e, uma vez criado, foi o primeiro mecanismo de apoio ao poder das crianças. Todavia, a Convenção sobre os Direitos da Criança só surge, bastante mais tarde, em 1989. Apesar de ter sido proposta em 1979, só em 1989 é que foi concretizada, havendo sido adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (UNICEF, 1990). Foi ratificada por cento e noventa e dois Estados (UNICEF⁴, s.d.) e, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990

⁴ <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

(UNICEF, 1990). Uma vez ratificada, os países têm que garantir que cumprem os direitos e têm que criar condições para salvaguardar os princípios a ela subjacentes.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é um documento muito importante, pois é onde está consagrado o direito das crianças à participação na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens. Por isso, apresenta-se como um documento significativo para os direitos das crianças, uma vez que lhes veio conferir direitos análogos aos direitos dos adultos. Para além disto, veio-lhes outorgar a sua singularidade e a sua independência, estando as crianças na base desta Convenção, com todos os seus direitos assegurados, ainda que na prática muitos dos seus direitos possam não ser tão visíveis.

Apesar de a Convenção assentar em quatro princípios fundamentais relacionados com os direitos das crianças, como a não discriminação (Art. 2), o interesse superior da criança (Art. 3), a sobrevivência e o desenvolvimento (Art. 6) e a opinião da criança (Art. 12) (UNICEF, 1990), destacamos o pilar relativo à opinião da criança⁵, uma vez que esta deve exprimir aquilo que pensa e sente e dar a sua opinião sobre assuntos que lhe digam respeito. Deste modo, e como já referimos, seria importante que se começasse a promover a participação das crianças no Jardim-de-Infância. Para isso, importa que o educador dê espaço às crianças para que elas possam participar, mas também que as ouça e as estimule, caso seja necessário, a expressarem as suas opiniões e, sempre que possível, as tenha em consideração na organização do dia da criança.

Para além disto, Libório (2010), afirma que os cinquenta e quatro direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança podem ser agrupados em quatro categorias de direitos: direitos de proteção, direitos de provisão, direitos de participação e direitos de prevenção. Com efeito, salientamos o direito à participação, devido ao facto de a problemática em estudo ser a participação das crianças no processo de tomada de decisão. Para a autora (*op. cit.*) os direitos de participação, “dizem respeito ao direito à informação, à expressão da sua opinião, à participação nas decisões que reportam aos assuntos que lhes dizem respeito e ao direito à livre associação” (p. 52). Se o educador partilhar com as crianças as atividades nas quais estas vão estar envolvidas e se estas puderem expressar a

⁵ Artigo 12: “1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade”.

sua opinião sobre essas mesmas atividades, este está a permitir não só a participação das crianças, como também está disposto a ouvi-las e a apoiá-las.

Na perspetiva de Brougère (s.d.), o direito à participação presente na Convenção sobre os Direitos da Criança foi o direito com maior originalidade, por ser um direito que transmite a imagem de uma criança capaz (citado por Libório, 2010). Efetivamente, as crianças são capazes de darem solução às atividades nas quais estão implicadas mas, para isso, é preciso dar-lhes espaço, para que elas se desenvolvam autonomamente, uma vez que elas também se desenvolvem a partir das suas próprias experiências.

Assim, podemos verificar que a Convenção sobre os Direitos da Criança é de extrema importância para a própria criança, visto que esta começou a ser mais valorizada enquanto ser social, nomeadamente ao nível da sua participação. No entanto, podemos continuar a fazer sempre mais para dar voz às crianças.

Se começámos por abordar a Convenção sobre os Direitos da Criança, tendo em conta que a participação é um dos direitos presentes na Convenção, também consideramos ser relevante para o nosso trabalho clarificar o conceito de participação, assunto que abordaremos no ponto que se segue.

2.2. Como surgiu e o que é o conceito de participação

Durante muitos anos, em Portugal, a educação não era um aspeto a privilegiar nem recebia grande atenção por parte do estado português, sobretudo durante o período do Estado Novo, uma vez que durante esse período não se pretendia o acesso das crianças à escola. Com efeito, e segundo Sousa (2005), as decisões sobre a educação dos mais pequenos eram tomadas ao nível do estado e as crianças, as famílias e a restante comunidade na qual as escolas se inseriam não interferiam nessa tomada de decisão. Por isso, os níveis de alfabetização eram baixos, pois se as pessoas não podiam participar na vida da sociedade, nem tinham acesso à educação, não aprendiam a participar.

Assim, partilhando a opinião de Sousa (2005), podemos afirmar que o Sistema Educativo da altura era bastante centralizado e controlado.

Só a partir de abril de 1974, e após a abertura ao regime democrático, é que a palavra participação começa a fazer sentido e a ser mencionada nos discursos político, normativo e pedagógico em relação ao processo educativo (*op. cit.*).

Segundo Tomás (2006), a participação possui vários significados que se intersejam entre si. Para Soares (2005), “[a] participação é, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para compreender a exclusão ou inclusão dos cidadãos nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos” (p. 152). Tomás (2006) afirma que participar “[...] significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental [...]” (p. 207).

Como podemos verificar, este conceito foi evoluindo e hoje já se fala em participação, sobretudo em participação infantil. Assim, no ponto que se segue aprofundaremos aquilo que é a participação infantil que, embora não tenha começado por ser pensada para as crianças, foi-se destacando e afirmando como tal na nossa sociedade.

2.3. O que é a participação infantil

A participação infantil, como referimos anteriormente, foi ganhando cada vez mais visibilidade na sociedade, assumindo-se na segunda modernidade quando as crianças são reconhecidas pela Sociologia da Infância como atores sociais e como sujeitos de direitos (Soares, 2005). No entanto, inicialmente, o conceito de participação não era pensado para as crianças. Segundo Hendrick (1990), só ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, é que a infância passa a ser alvo de reflexões médicas, pedagógicas e psicológicas, que ajudam a delinear os interesses, as necessidades e os direitos das crianças (citado por Soares, 2005). Consideramos, assim, que começa a haver uma preocupação com a criança enquanto grupo social e enquanto sujeito participativo. Porém, importa que esta preocupação com as crianças seja tida em consideração por parte dos educadores de infância, para que possam promover a participação das crianças, envolvendo-as em experiências democráticas desde a educação pré-escolar.

Por conseguinte, Soares (2005) afirma que com o avançar dos séculos, a infância, enquanto grupo social, dispõe de um conjunto de direitos que são identificados no quotidiano de muitas crianças. Naquelas, cujos direitos não são identificados, importa que se garanta a sua participação, uma vez que a participação se constitui como uma ferramenta imprescindível para a construção de espaços de cidadania na infância (*op. cit.*). Para garantir esta participação, é necessário que o educador comece por estimular a

implicação das crianças, dando-lhes a oportunidade de, pelo menos no Jardim-de-Infância, todas terem a oportunidade de se envolverem em situações participativas.

Para além disto, Soares (2006), a partir da investigação participativa com crianças e baseada nas propostas de participação infantil de Hart (1992) e Shier (2001) (propostas de participação infantil que apresentaremos no ponto 2.4.), identificou três possíveis patamares de participação das crianças na investigação:

- **Patamar da mobilização**, “identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*⁶, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa”;
- **Patamar da parceria**, “identifica um processo em que a implicação da criança na investigação se faz desde logo no design da investigação, processo desenvolvido entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente a todos os outros aspectos que caracterizam o processo em causa definidos em conjunto”;
- **Patamar do protagonismo**, “identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e design da mesma, no *timing*⁷ e recursos, encarando-se o adulto como consultor disponível e presente” (pp. 35 – 36).

Tendo em conta os três patamares de participação anteriormente mencionados, destacamos o patamar do protagonismo, uma vez que do nosso ponto de vista é nele que o processo depende exclusivamente da acção da criança, que se assume como um verdadeiro protagonista, interferindo em todo o processo, fazendo escolhas, tomando decisões. Deste modo, compete ao educador ser um mero facilitador deste processo, concedendo e proporcionando este protagonismo à criança no Jardim-de-Infância.

⁶ Sublinhado da autora

⁷ Sublinhado da autora

Na perspetiva de Soares (2005), a construção de ferramentas metodológicas fundamentais para a recolha de dados, na investigação participativa com crianças deve ter em consideração os patamares de participação acima referidos. São várias as possibilidades de construção de ferramentas metodológicas que permitem tornar audíveis as vozes das crianças, valorizá-las enquanto cidadãos e que passamos a apresentar:

- As **entrevistas** poderão ser utilizadas, assumindo diferentes dimensões: “[...] entrevistas individuais, entrevistas em grupo, entrevistas temáticas ou entrevistas abertas [...]”;
- A **observação participante**, “[...] que, ao ser utilizada [...] conjuntamente com a análise de outros produtos da criança, como sejam a escrita, o desenho ou ainda as discussões individuais ou em grupo, permite traduzir com mais acuidade a voz das crianças [...]”;
- A **organização de grupos de interesses e pequenos grupos de discussão**, poderá ser outra estratégia, “[...] onde a discussão se desenrola à volta de um número limitado de tópicos de conversa [...]”, com o investigador a assumir o papel de facilitador;
- A utilização de **registos escritos da criança**, que podem incluir ensaios, diários ou observações feitas pela criança relativas ao seu quotidiano são outra ferramenta metodológica passível de ser utilizada com crianças, consoante o seu domínio da escrita;
- A utilização da **fotografia** e do **vídeo** apresentam-se como uma alternativa ao registo escrito e são “[...] indispensáveis para documentar e tornar visíveis as representações acerca do mundo que as rodeia [...]”;
- A utilização de **técnicas visuais** individuais ou em grupo permite caracterizar os contextos de vida das crianças através de outros formatos;
- A utilização de **técnicas dramáticas**, de **role-play** ou ainda a observação de **situações de faz-de-conta**, “[...] permitem recuperar representações, que por vezes, podem ficar ocultas [...]”;
- A utilização de **material de estímulo**, que permite “[...] ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade [...]” e promover a discussão acerca de temáticas importantes para o decorrer da investigação (pp. 162 – 164).

Apesar de todas estas ferramentas metodológicas serem apresentadas para o campo da investigação participativa com crianças, o educador pode mobilizá-las para o contexto de educação de infância, com vista à promoção da participação do grupo pelo qual é responsável, através de estratégias variadas e diversificadas. Além do mais, promove a participação das crianças de forma individual, em pequeno ou em grande grupo, levando a criança a interagir e a partilhar aspetos do seu quotidiano com os seus colegas, mas também a partilhar ideias e opiniões entre os vários elementos do grupo. Desta forma, no seio do grupo as crianças terão que participar, tomando decisões em relação ao trabalho que terão de desenvolver. Todavia, esta participação das crianças pode contar com uma maior ou menor influência por parte do adulto, tendo em consideração as características e o nível de desenvolvimento das mesmas, pois, tal como expõe Hart (1992), “[a] participação também é condicionada por diversos factores que afectam a habilidade da criança para participar: desenvolvimento emocional, competência para identificar diferentes perspectivas, a classe social, a auto-estima, entre outras” (citado por Tomás, 2007, p. 57).

Assim, no próximo ponto abordaremos os diferentes níveis de participação, tendo em conta a influência do adulto em cada um deles, fazendo referência às propostas de participação infantil apresentadas por Roger Hart, Harry Shier e Jaume Trilla e Ana Novella.

2.4. Os níveis de participação

A participação, enquanto direito básico dos direitos da criança é um termo que, segundo Trilla e Novella (2001), possui múltiplos significados, como “[...] puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar” (p. 141). No fundo, e como referem os autores (*op. cit.*), é dizer que há muitas formas, tipos, graus e níveis de participação.

É precisamente sobre os tipos de participação que nos debruçaremos. Alguns teóricos da participação infantil, como Roger Hart (1992), que partiu da escada de participação proposta por Sherry Arnstein (1969) (cf. Anexo 1), Harry Shier (2001) e Jaume Trilla e Ana Novella (2001), apresentaram várias propostas com diferentes níveis de participação.

Como já expusemos anteriormente, Hart, através da proposta de Arnstein para a participação dos adultos, apresentou uma escada de participação que contempla oito níveis de participação (Hart, 1992). São eles: manipulação, decoração, tokenismo, delegação com informação, consulta e informação, processo iniciado pelo adulto, mas partilhado com as crianças, processo iniciado e dirigido pela criança e processo iniciado pela criança, mas partilhado com o adulto (*op. cit.*) (cf. Figura 1). Por conseguinte, e segundo Hart (1992), os níveis que constam na escada proposta pelo autor encontram-se divididos em duas partes. A primeira parte integra os três primeiros níveis (manipulação, decoração e tokenismo) (Hart, 1992).

No primeiro nível, designado por *manipulação*, as crianças não recebem informação sobre os assuntos nos quais estão envolvidas e, por isso, não os compreendem, nem entendem as suas ações; no segundo nível, cujo nome é *decoração*, as crianças são usadas como figuras decorativas, não possuindo conhecimento sobre as causas nas quais estão envolvidas; o *tokenismo*, o terceiro nível proposto pelo autor, dá a sensação de que a criança aparentemente interferiu na escolha dos assuntos, mas na realidade não manifestou a sua opinião, nem participou nessa escolha (Hart, 1992).

Como podemos verificar, nestes três primeiros níveis da escada de participação não se considera que exista uma verdadeira participação.

A segunda parte, que agrupa os restantes cinco níveis (delegação com informação, consulta e informação, processo iniciado pelo adulto, mas partilhado com as crianças, processo iniciado e dirigido pela criança e processo iniciado pela criança, mas partilhado com o adulto), já diz respeito a uma participação genuína das crianças (*op. cit.*).

Segundo Hart (1992), para que estes cinco níveis ocorram, estes devem respeitar quatro requisitos importantes: as crianças devem entender as intenções do projeto, sabem quem tomou as decisões relativamente ao seu envolvimento no mesmo, têm um papel significativo e, por fim, intervêm no projeto de forma voluntária.

Assim, no quarto nível, designado por *delegação com informação*, as crianças intervêm na planificação dos projetos e estão informadas sobre as ações que desempenham; no quinto nível, intitulado *consulta e informação*, as crianças para além de informadas são consultadas, sendo a sua opinião tida em consideração; no nível seis, *processo iniciado pelo adulto, mas partilhado com as crianças*, a criança participa verdadeiramente no processo de tomada de decisão, sendo este momento de decisão

partilhado entre o adulto e a criança; no sétimo nível, *processo iniciado e dirigido pela criança*, esta é quem orienta todo o processo, sendo o adulto um mero facilitador; e, por último, no oitavo nível, designado de *processo iniciado pela criança, mas partilhado com o adulto*, a criança assume o papel do adulto, ao orientar os projetos e ao partilhar as decisões com o adulto (Hart, 1992).

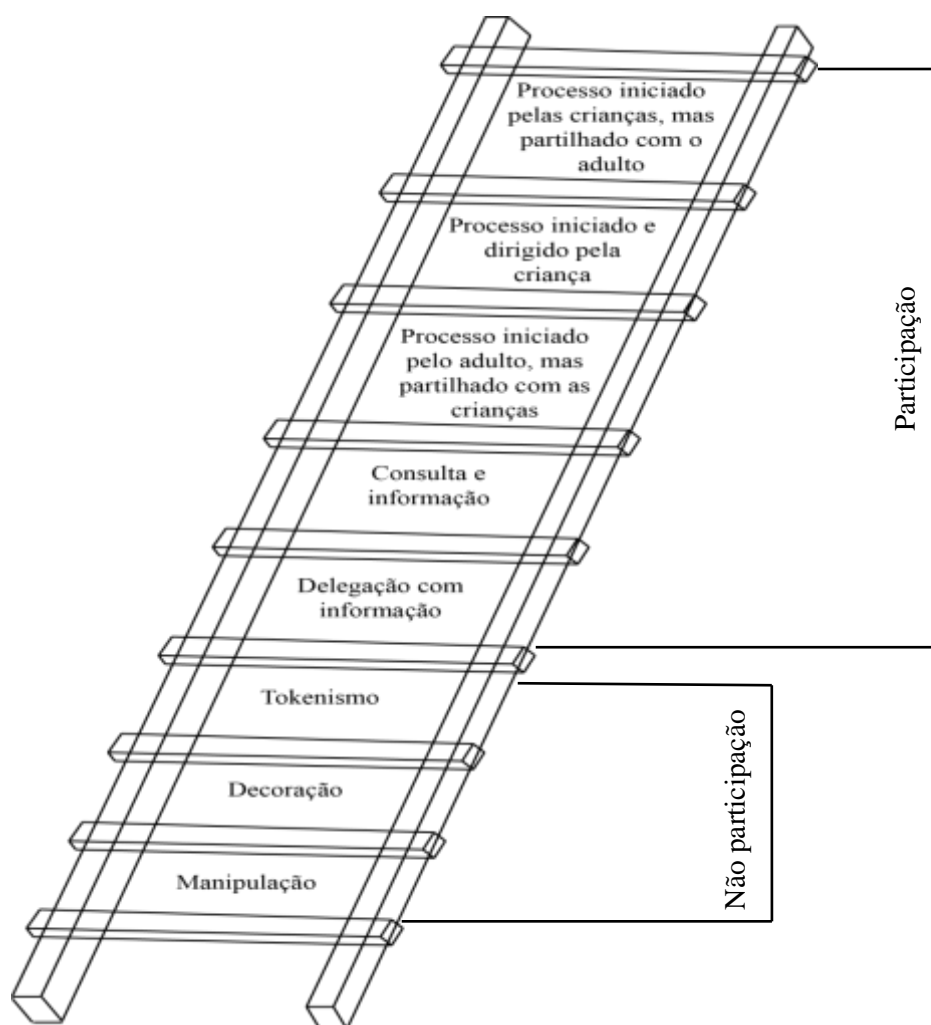


Figura 1 - Escada de Participação de Roger Hart (1992)

Perante estes níveis, podemos considerar que a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, nível após nível, aumenta e, à medida que avançamos na escada de participação, a sua dependência face ao adulto diminui. No entanto, Tomás (2007) afirma que a participação exige condições,

nomeadamente, que as crianças possuam um certo grau de desenvolvimento e que lhes sejam proporcionadas oportunidades educativas para participar. A autora (*op. cit.*), acrescenta ainda o nível de bem-estar das crianças como fator determinante para fomentar as suas capacidades de participação.

Destes níveis, destacamos os dois últimos, *processo iniciado e dirigido pela criança e processo iniciado pela criança, mas partilhado com o adulto*, onde se enfatiza a intervenção das crianças. Efetivamente são estes os dois níveis que se espera que o educador promova junto das crianças para, desta forma, as crianças estarem mais implicadas nas suas intervenções. Por sua vez, quanto mais implicadas estiverem nas suas intervenções mais motivadas estarão e, para além de possuírem um sentimento de responsabilidade, são capazes de autorregular as suas aprendizagens, pois, o envolvimento das crianças nas tarefas é um fator que influencia a autorregulação das suas aprendizagens.


A partir da proposta de Roger Hart surgem novas propostas, elaboradas por Harry Shier e Jaume Trilla e Ana Novella. Shier, ao explorar aspetos diferentes do processo de participação infantil, propõe cinco níveis de participação (cf. Quadro 2) e, ao contrário da proposta de Hart, esta não contempla os níveis de não participação, como *manipulação, decoração e tokenismo* (Shier, 2001). São eles: as crianças são ouvidas, as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões, as opiniões das crianças são tidas em consideração, as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão e as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão (*op. cit.*).

Assim, o primeiro nível, *as crianças são ouvidas*, requer que as crianças assumam a responsabilidade de expressarem as suas opiniões e, por conseguinte, de serem ouvidas com a devida atenção por parte do adulto. *As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões*, é o segundo nível deste modelo e requer que as crianças partilhem as suas opiniões. Por vezes as crianças podem não conseguir expressar as suas opiniões devido, entre outros aspetos, a experiências anteriores de não serem ouvidas e, quando assim é, cabe ao educador tomar medidas que ajudem as crianças a expressarem as suas opiniões. O terceiro nível, *as opiniões das crianças são tidas em consideração*, requer que as opiniões das crianças não sejam só escutadas, mas também tidas em conta no momento da tomada de decisão. No entanto, apesar de se ter em conta a opinião das crianças no processo de tomada de decisão, não quer dizer que todas as decisões sejam aceites. No nível quatro, *as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão*, as

crianças participam ativamente, uma vez que estão diretamente envolvidas no processo de tomada de decisão. Por fim, o quinto nível, *as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão*, ocorre quando o adulto está pronto para partilhar a tomada de decisão com as crianças (Shier, 2001). Enquanto no quarto nível as crianças participam ativamente, não tendo poder real sobre as decisões que são tomadas, no quinto nível as crianças para além de participarem, detêm parte desse poder, conjuntamente com o adulto (*op. cit.*).

Como podemos verificar, tal como na proposta de Hart, a participação das crianças vai aumentando à medida que avançamos, pois estas começam por ser apenas ouvidas, passando depois a ser incentivadas a expressarem a sua opinião. De seguida, as opiniões expressas pelas crianças são tidas em consideração, até que se envolvem no processo de tomada de decisão e, por fim, chegando o nível mais alto, a criança é quem partilha com o adulto a decisão tomada. Tendo em conta estes níveis de participação, mais uma vez é necessário que o educador, sempre que possível, estimule na criança níveis elevados de participação e a implique no processo de tomada de decisão, de modo a tornar a criança capaz e de forma a fazê-la sentir-se capaz de aprender por ela própria.

Quadro 2 - Modelo de participação de Harry Shier (2001)

Níveis de participação	As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.	
	As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.	
	As opiniões das crianças são tidas em consideração.	
	As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões.	
	As crianças são ouvidas.	

Fonte: Adpatado de Soares (2005)

Trilla e Novella (2001) também baseados na escada de participação de Hart (1992) apresentam outra conceção de participação infantil assente em quatro níveis de participação distintos entre si (cf. Figura 2): a *participação simples*, onde a criança é vista

como um espectador, que faz parte de uma atividade, não intervindo na preparação nem nas decisões tomadas no desenvolvimento da mesma; a *participação consultiva*, requer que a criança dê o seu parecer sobre assuntos que, direta ou indiretamente lhe dizem respeito; a *participação projetiva*, que se trata de uma participação mais completa e pressupõe que a criança sinta que o projeto é seu e, por isso, requer um compromisso maior; e a *meta participação*, onde a criança não só participa, como também “[...] pede, exige e constrói novos espaços e mecanismos de participação” (Trilla & Novella, 2001, p. 150).

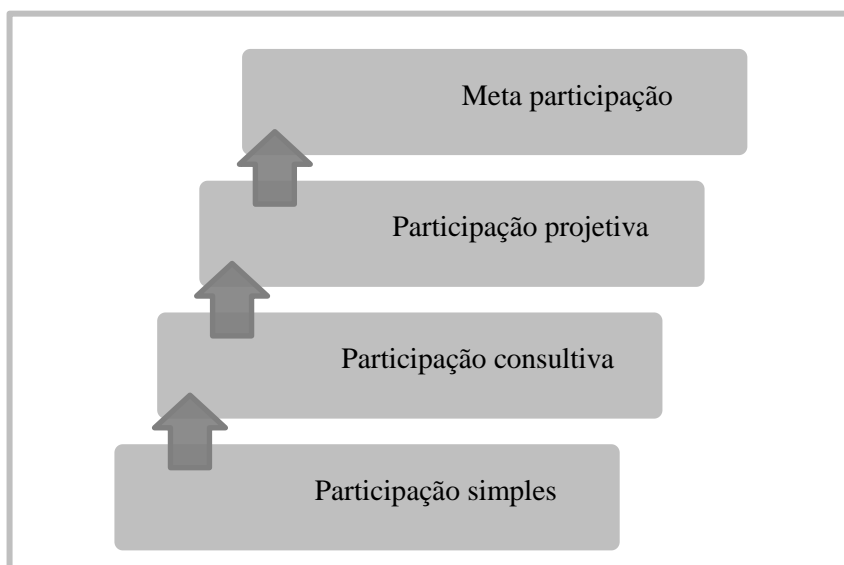


Figura 2 - Proposta de participação de Jaume Trilla e Ana Novella (2001)

Mais uma vez, a meta participação é o nível mais alto proposto por Trilla e Novella, pressupondo que a criança esteja ativamente implicada na escolha, na planificação e na implementação de atividades e projetos.

A partir da análise das três concepções de participação infantil propostas por Roger Hart, Harry Shier e Jaume Trilla e Ana Novella, podemos verificar que em todas elas à medida que vamos progredindo nas propostas de níveis apresentadas pelos diferentes autores, o nível de participação das crianças aumenta. Porém, enquanto que na proposta de Hart e também na de Trilla e Novella os níveis mais baixos dizem respeito a uma não participação das crianças, tal não se verifica na proposta de Shier, que se diferencia das desenvolvidas pelos outros teóricos, ao apresentar um primeiro nível em que a criança já

participa verdadeiramente, não sendo apenas informada sobre o assunto. É ainda de referir que nas três concepções o último nível, tendo em conta uma ordem ascendente, é aquele onde a criança está ativamente implicada no processo, assumindo um papel de relevo no que diz respeito à planificação e à implementação das atividades. Contudo, sabemos que a promoção dos níveis mais elevados de participação não depende exclusivamente da ação educativa do educador, nem daquilo que ele acredita, mas depende também das crianças, das suas características, e dos seus ritmos de desenvolvimento, tal como já vimos anteriormente.

Na perspetiva de Trilla e Novella (2001), “[...] preparar os sujeitos para a participação é uma tarefa fundamentalmente educativa” (p. 151). Neste sentido, importa que o educador crie oportunidades para que as crianças possam participar e, conseqüentemente, para que sejam capazes de autorregular as suas aprendizagens. Para além disto, a autorregulação das suas aprendizagens favorecerá todo o seu desenvolvimento, uma vez que quanto mais envolvidas as crianças estiverem no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, mais capacidades terão de autorregular essas próprias aprendizagens. Assim, no ponto que se segue referir-nos-emos à participação, enquanto meio promotor do desenvolvimento de capacidades de autorregulação.

2.5. A relação entre a participação e a autorregulação da aprendizagem

A participação, segundo Soares (2005), “[...] é um princípio básico dos direitos humanos em geral e dos direitos da criança em particular” (p. 117). Crowley (1998) refere ainda que a participação “[...] é um direito civil e político básico para todas as crianças [...]” (p. 9, citado por Soares, 2005, p. 117).

Sendo a participação um dos direitos das crianças, é necessário que o educador o promova no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens. No entanto, o educador pode promover esta participação de acordo com os vários níveis de participação referidos anteriormente, uma vez que a participação infantil tem por base diferentes níveis consignados nas várias propostas apresentadas pelos autores anteriormente mencionados, cuja influência do adulto é diferente nos vários níveis.

O educador ao promover e ao estimular a participação das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens, criando oportunidades para que possam decidir e fazer escolhas, está a contribuir para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens das crianças e, desta forma, segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), está a pôr em prática um dos pilares da autorregulação, a escolha, que desempenha um papel crucial no trabalho educativo desenvolvido pelo educador. Além do mais, esta atitude adotada pelo educador, ao permitir que a criança ponha em prática este pilar fundamental da autorregulação, está a depositar na criança um sentido de responsabilidade e de capacidade de participar neste processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens.

Para além de proporcionar às crianças oportunidades de escolha, segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), torna-se essencial que o educador proporcione também “[...] espaços e oportunidades para que as crianças [...] [reflitam] sobre as suas acções e decisões [...], e [...] [sejam] ajudadas a reflectir através de perguntas intrusivas [...] e a transferir as aprendizagens realizadas para outros contextos e domínios [...]” (p. 27), com o intuito de potenciar o crescimento e a autorregulação das crianças.

A autorregulação é, assim, definida por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) como uma “[...] competência do sujeito para realizar ajustamentos no processo de aprendizagem em resposta às suas percepções de *feedback*⁸ e de progressão na aprendizagem” (p. 283). Com efeito, para que as crianças realizem os ajustamentos necessários no seu processo de aprendizagem devem pôr em prática o modelo cíclico de aprendizagem autorregulada, que pressupõe a planificação, a execução e a avaliação das tarefas realizadas.

No fundo, a autorregulação é um meio que permite à criança ser ela própria a promotora do seu aprender. Para isso, é necessário que o educador não só permita, como esteja consciente de que as crianças são capazes de escolher as tarefas que vão desenvolver, que são capazes de planificar essas mesmas tarefas e decidir quanto à forma como as vão executar. Na perspetiva de Portugal (2009), uma prática pedagógica adequada “[...] inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, actividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte do educador [...] que apoia, [...]”

⁸ Sublinhado dos autores

mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha [...]” (pp. 13-14).

Se assim o fizer, e tendo em consideração a participação das crianças está a contribuir para a autorregulação das aprendizagens das mesmas. Caso contrário, para Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), quando não são dadas oportunidades às crianças de escolha ou quando estas não têm liberdade para gerir a realização das tarefas, a sua motivação acaba por ser afetada.

Assim, se o educador estiver consciente das capacidades das crianças e acreditar nas suas potencialidades está a contribuir para o aumento dos níveis de implicação das crianças. Por sua vez, quanto maior forem esses níveis, maior será o seu envolvimento no processo de autorregulação das suas próprias aprendizagens.

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), sustentados em Zimmerman (1994, 2000, 2002), a autorregulação da aprendizagem é um processo ativo que sucede em três fases: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão. Todas estas fases relacionam-se entre si e, deste modo, são fases cíclicas. Além destas fases, para autorregular as suas aprendizagens, as crianças têm que passar por três fases, também elas interligadas: a fase da planificação, da execução e da avaliação, conforme podemos ver na Figura 3.



Figura 3 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada

Fonte: Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007, p. 23.

A passagem por estas três fases, que constituem o Modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação) visa o desenvolvimento pleno da criança e todas elas apelam à participação das crianças, ou seja, as crianças levam a cabo uma tarefa, começando por planificá-la (as crianças pensam naquilo que querem fazer e preparam um plano para saber quando e como o vão fazer). Planificada a tarefa, executam-na (as crianças vão implementar aquilo que começaram por planificar) e, no fim, procedem à sua avaliação (as crianças vão analisar até que ponto os objetivos, inicialmente estabelecidos, foram cumpridos) (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). No final, quando procederem à sua avaliação, podem surgir novas propostas de atividades para serem em prática (*op. cit.*).

Em suma, podemos constatar que através da participação das crianças na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens, as crianças estão a desenvolver a capacidade de autorregular as suas aprendizagens. Quanto mais cedo esta capacidade de autorregulação for desenvolvida, mais envolvidas e implicadas as crianças estão neste processo que influenciará o seu crescimento futuro.

Síntese

A participação, enquanto direito das crianças revela-se uma competência importante que deve começar por ser trabalhada na educação pré-escolar, permitindo à criança o contacto com experiências democráticas. Se o educador de infância proporcionar às crianças elevados níveis de participação na tomada de decisão relativa às suas aprendizagens, está a contribuir para o aumento dos seus níveis de implicação e de motivação na realização das tarefas. Estes níveis elevados de implicação e de motivação são importantes, enquanto promotores da autorregulação das aprendizagens das crianças. O facto de estas estarem altamente implicadas nas tarefas, fará com que vejam o resultado final como sendo fruto das suas intervenções.

PARTE II

Projeto de intervenção e de investigação

CAPÍTULO III

Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e de investigação

Introdução

No presente capítulo começaremos por apresentar os procedimentos metodológicos assumidos no nosso projeto de intervenção e de investigação de forma fundamentada, identificando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

De seguida, apresentaremos e caracterizaremos o contexto de intervenção onde realizámos as atividades de Prática Pedagógica Supervisionada A2, assim como o grupo crianças com o qual trabalhamos.

Por fim, descreveremos o nosso projeto de intervenção e de investigação.

3.1. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados

3.1.1. Metodologia de investigação: Investigação-Ação

Uma vez que o nosso projeto tem uma dimensão de intervenção e de investigação, optámos por uma metodologia com características da investigação-ação, uma vez que este tipo de metodologia favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos educadores e dos professores sobre as suas práticas. O desenvolvimento deste tipo de pensamento será importante, uma vez que poderá ser realizado antes, durante e após a ação. A reflexão após a ação permite ao educador / professor ter outro tipo de distanciamento, fundamental para avaliar as suas ações e refletir sobre aspetos que não foram possíveis ter em atenção durante a sua prática, de modo a que possam ser reformulados na ação futura.

Nesta linha de pensamento, Elliott (1995) afirma que a investigação-ação pode ser definida “[...] como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 69, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Máximo-Esteves (2008) acrescenta, ainda, que a investigação-ação é um recurso apropriado que contribui para melhorar não só a educação, mas também o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam. Assim, e tendo em consideração a perspetiva da autora, consideramos que a reflexão feita pelos educadores e professores sobre as suas práticas e sobre o seu papel na educação das crianças contribui para o seu desenvolvimento profissional. Ainda neste seguimento, Altrichter et al. (1996) referem “[...] que a investigação-acção tem como

finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma reflectida” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Constatamos, assim, que o pensamento reflexivo adotado pelos profissionais tem em vista o reajustamento das suas práticas.

Com efeito, e conforme sugere Máximo-Esteves (2008), “[a] acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-acção” (p. 21). Deste modo, destacamos a importância do pensamento reflexivo e a importância da reflexão antes, na e sobre a acção como o eixo estratégico para a melhoria da prática, para a resolução dos problemas emergentes da própria prática e para a transformação dos contextos de intervenção contribuindo, desta forma, para a renovação e evolução dos mesmos.

Neste sentido, ao longo da conceção e implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação pretendíamos proporcionar às crianças oportunidades para participarem no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens e, simultaneamente refletir sobre as oportunidades e níveis de participação proporcionados às mesmas por nós próprias, com o intuito de, em tempo oportuno, podermos ajustar as nossas ações, tendo em vista o progresso das crianças. Tal como Kemmis e McTaggart (1988) referem, uma das características da investigação-ação é ser participativa, porque pressupõe que “[...] las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas” (citado por Latorre, 2003, p. 25).

Latorre (2003), outro autor que se tem debruçado sobre a metodologia da investigação-ação, na sua definição de investigação-ação acrescenta uma vertente colaborativa. Ou seja, para o autor (*op. cit.*) “[...] la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). Deste modo, o nosso projeto de intervenção e de investigação foi definido em função de uma dimensão colaborativa, na medida em que todo o processo foi construído e refletido entre as orientadoras (da universidade e cooperante) e a díade.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), para realizar um projeto com características de investigação-ação é “[...] necessário efetuar um conjunto de

procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79).

Encontrado o ponto de partida, tivemos que fazer escolhas em relação às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados a utilizar. No que se refere às técnicas de recolha de dados, Máximo-Esteves (2008) afirma que dizem respeito aos instrumentos utilizados para recolher e registar os dados e os mais utilizados pelos professores-investigadores são: “[...] a observação – notas de campo e diários -, a entrevista, os documentos e a imagem (fotos e vídeos)” (p. 87). Assim, e no que diz respeito ao processo de recolha de dados, e de forma a obter uma visão mais holística da problemática em estudo, recorreremos a várias técnicas e instrumentos para a recolha de dados, tendo a nossa escolha recaído nos que se seguem:

- Observação participante;
- Áudio e vídeo-gravações de algumas das nossas intervenções;
- Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica e que integra as nossas notas de campo, as planificações das nossas intervenções, as reflexões que fomos realizando ao longo do processo de intervenção e o instrumento de observação que construímos tendo por base a nossa problemática.

Segundo Postic e De Ketele (2000), a observação “[...] é um processo cuja função primeira e imediata é coletar informação sobre o objeto que se tem em consideração” (p. 17). Máximo-Esteves (2008), acrescenta que a observação “[...] permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Para além disto, a autora (*op. cit.*) refere que “[a] observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e a suas interações” (p. 87). Todavia, uma observação participante será melhor quanto mais interação houver e, nesta linha de pensamento, Latorre (2003) refere que a observação participante é apropriada “[...] para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (p. 57).

Deste modo, ao longo das fases que integraram a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2, que decorreram entre 23 de setembro e 11 de dezembro de

2013 (Fases I a IV do projeto de intervenção e de investigação), utilizámos como técnica de recolha de dados a observação participante.

Tendo em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a observação é a primeira etapa da intencionalidade do processo educativo e constitui a base do planeamento e da avaliação, uma vez que nos permite a recolha de elementos essenciais e um conhecimento necessário sobre as crianças, quanto aos seus interesses e às suas necessidades, pois é este conhecimento que possibilita ao educador organizar atividades que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Com efeito, este período de observação possibilitou-nos, entre muitos aspetos, conhecer o contexto de ação, assim como as capacidades, os interesses e as necessidades das crianças, quer individualmente quer enquanto grupo, e verificar qual a pertinência da nossa problemática naquele contexto educativo.

No decurso da nossa intervenção, recorreremos também às áudio e às vídeo-gravações, com o intuito de recolhermos evidências de várias fontes de informação. Na perspetiva de Latorre (2003), “[l]os medios audiovisuales son técnicas que el docente investigador utiliza para registrar información seleccionada o focalizada previamente; [...]” (p. 80). Máximo-Esteves (2008), acrescenta que os documentos que contemplam informação audiovisual permitem a sua análise *a posteriori*. As vídeo-gravações são úteis para o estudo das interações das crianças (Jorgensen, 1989; Burnaford, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), bem como das interações estabelecidas entre adulto-crianças e foram por nós efetuadas em vários momentos, nomeadamente nos momentos em que desenvolvemos atividades no âmbito do projeto “Rapunzel” (projeto que explicaremos no ponto 3.2.2.1.) por considerarmos pertinente captar a imagem das crianças e cuja informação pudesse ser mobilizada para o nosso projeto de intervenção e de investigação. Relativamente às áudio-gravações, usámo-las em vários momentos, principalmente nos momentos em que trabalhamos com as crianças as fases do processo autorregulatório para, mais tarde, nos orientar na análise dos dados, em particular, no que se refere aos níveis de participação das crianças na fase da planificação, da execução e da avaliação.

As áudio e as vídeo-gravações são uma forma de complementar a observação direta, uma vez que nos permite fazer uma análise mais cuidada da intervenção face aos objetivos da mesma e uma análise mais sistematizada daquilo que se passou. Permitem-nos ainda fazer uma auto-observação da nossa ação, ao fazer uma análise mais cuidada das propostas

que fizemos e, deste modo, confrontar aquilo que realmente aconteceu com aquilo que julgávamos ter acontecido.

De forma a respeitar os princípios éticos subjacentes à investigação, pois, e como refere Denzin (1989), “[...] a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo” (p. 60, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 107), pedimos autorização aos Encarregados de Educação das crianças para procedermos às áudio e às vídeo-gravações (cf. Anexo 2). Assim, só recorremos a estes instrumentos a partir do momento em que obtivemos as referidas autorizações. Tivemos, também, o cuidado de informar as crianças em relação ao porquê de estarmos a utilizar estes mesmos instrumentos.

Ainda em relação às vídeo-gravações, Máximo-Esteves (2008) refere que “[a]s críticas que, regra geral, se levantam ao recurso do vídeo derivam do facto de se tratar de uma técnica de registo obstrutiva, isto é, que interfere no decurso normal dos acontecimentos (...)” (p. 91). Concordamos com a perspetiva da autora, pois acreditamos que o comportamento de algumas crianças perante uma máquina de filmar se altere. No entanto, tal facto não foi por nós observado, isto é, o facto de estarmos a áudio-gravar e mesmo vídeo-gravar não nos parece ter influenciado o desenrolar das atividades.

Após as áudio e as vídeo-gravações realizadas, procedemos à organização da informação, ao transcrevê-las. Na visão de Máximo-Esteves (2008), a transcrição “[...] é um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida” (p. 102). Assim, as transcrições integram o nosso corpus de análise.

O portfólio reflexivo individual da prática pedagógica foi outro instrumento ao qual recorremos. Segundo Sá-Chaves (2000), os portfólios têm “[...] uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência, e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 16). No nosso caso, o nosso portfólio dá a conhecer o processo que fomos desenvolvendo e construindo ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada e contém informações relativas às nossas intervenções, constituindo-se, posteriormente, como um corpus de análise. Fazem parte deste portfólio, e conforme já referimos anteriormente, as nossas notas de campo, as planificações diárias e semanais das intervenções, as reflexões realizadas ao longo do processo sobre as nossas intervenções e o instrumento de

observação que construímos, tendo em conta a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação (grelha de observação de fim (semi)aberto) (cf. Anexo 3).

As notas de campo foram o instrumento metodológico que optámos por utilizar como suporte à observação participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [de dados] [...]” (p. 150). A informação contida nas notas de campo, na perspectiva dos autores (*op. cit.*), descreve pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades, conversas e, para além disto, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões, palpites e padrões emergentes e, por isso, são “[...] detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Latorre também se debruça sobre este assunto e refere que as notas de campo “[...] son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percebidas en el contexto natural” (p. 58). Spradley (1980), citado por Máximo-Esteves (2008), acrescenta que as notas de campo incluem “*a) registros detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas [...], suas acções e interacções [...]”⁹ e “*b) material reflexivo*”¹⁰ (p. 88). Como podemos constatar, a perspectiva dos autores face às notas de campo é semelhante, perspectiva esta que partilhamos pois, as notas de campo dizem respeito aos registos detalhados e pormenorizados que fomos fazendo ao longo do processo e contêm uma dimensão reflexiva daquilo que foi por nós observado. Sendo nós uma díade, cujos projetos se articulavam entre si, estas notas de campo foram realizadas ao longo de toda a prática pedagógica. Assim, mesmo nos momentos em que a responsabilidade da intervenção não era nossa, mas sim do outro elemento da díade, optámos de igual forma por realizar o registo do que observávamos da intervenção da colega tendo, no entanto, um olhar mais distanciado em relação à própria intervenção, mas com reflexos para a nossa acção futura.

As planificações, embora realizadas antes das nossas intervenções, eram flexíveis e podiam ser alteradas antes ou mesmo no decurso da própria acção. Estas também integram o nosso portfólio reflexivo individual e permitiram-nos estabelecer objetivos para a nossa acção que fossem ao encontro da problemática de ambos os projetos.

As reflexões que fomos realizando sobre as nossas práticas e ao longo das várias fases de intervenção são outro instrumento que consta no nosso portfólio reflexivo

⁹ Sublinhado da autora

¹⁰ Sublinhado da autora

individual da prática pedagógica. Estas reflexões que fomos fazendo sobre as nossas ações, quer logo a seguir à ação, quer de forma mais distanciada, permitiram-nos analisar as nossas práticas, com o intuito de identificarmos possíveis falhas e, conseqüentemente, procurar novas soluções para os problemas com os quais nos fomos confrontando, permitindo-nos atuar de forma mais refletida nas intervenções seguintes, tendo em vista o aperfeiçoamento das mesmas.

Por fim, o nosso portfólio reflexivo individual da prática pedagógica integra também a grelha de observação de fim (semi)aberto que construímos tendo por base a problemática dos nossos projetos de intervenção e de investigação. Ao longo da implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação continuámos a realizar uma observação participante e, com o intuito de orientar a nossa observação, construímos como suporte a esta mesma observação participante a grelha de observação de fim (semi)aberto. A escolha deste instrumento de registo prendeu-se com a observação do grupo de crianças em geral, mas tendo em atenção o trabalho desenvolvido com estas ao nível da problemática do projeto de intervenção e de investigação.

Deste modo, o foco da grelha de observação de fim (semi)aberto usada centrava-se nas crianças e tinha como finalidade recolher dados relativos à participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, com o intuito de compreendermos até que ponto a participação das crianças estava a contribuir para o processo de autorregulação das aprendizagens das mesmas. Em função do enquadramento teórico que suporta o nosso projeto, organizámos a grelha em três partes - Planificação, Execução e Avaliação -, sendo que cada parte era constituída por vários itens, seguindo-se de um espaço para anotarmos as evidências que nos levavam a constatar se tal item tinha sido observado ou não. Para a construção deste instrumento de observação baseámo-nos em Reis (2011)¹¹, Laevers e Portugal (2010)¹² e Rosário, Núñez e González-Pienda (2007)¹³.

Concluída a Prática Pedagógica Supervisionada A2, iniciámos o tratamento dos dados recolhidos ao longo do processo de uma forma mais estruturada para, posteriormente, procedermos a uma análise e interpretação desses mesmos dados

¹¹ Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente

¹² Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças

¹³ Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo

recolhidos, em função dos objetivos que nortearam o nosso projeto de intervenção e de investigação.

No Quadro 3 apresentamos de forma sintética as quatro fases da nossa intervenção no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada A2, durante as quais recolhemos dados, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados em cada uma das fases. Em anexo, apresentamos de forma mais detalhada todas as atividades desenvolvidas no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação (cf. Anexo 4).

Quadro 3 - Fases de implementação do projeto e técnicas e instrumentos de recolha de dados

Semanas de intervenção	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Fase I - Período de observação do contexto de ação para caracterização da realidade pedagógica	
23 a 25 de setembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica; • Análise de documentos do contexto de ação e das crianças (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e processos individuais das crianças).
30 de setembro a 2 de outubro de 2013	
7 a 9 de outubro de 2013	
Fase II - Período de intervenções partilhadas	
14 a 16 de outubro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação de atividades relacionadas com o Projeto “Rapunzel”; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
Fase III - Período de intervenções diárias de responsabilidade individual	
21 a 23 de outubro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação da leitura da história “Sarilhos do Amarelo”; • Áudio e vídeo-gravação de atividades relacionadas com o Projeto “Rapunzel”; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
28 a 30 de outubro de 2013	
Fase IV - Período de intervenções semanais de responsabilidade individual	
4 a 6 de novembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio e vídeo-gravação de atividades relacionadas com o Projeto “Rapunzel”; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
11 a 13 de novembro de 2013	
18 a 20 de novembro de 2013	
25 a 27 de novembro de 2013	
2 a 4 de dezembro de 2013	
9 a 11 de dezembro de 2013	

3.2. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação

3.2.1. Caracterização do contexto de intervenção e do grupo de crianças

Conforme já referimos anteriormente, o nosso projeto de intervenção e de investigação foi implementado em contexto de educação pré-escolar, num Jardim-de-Infância, situado num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

De acordo com o Documento Estruturador da Prática Pedagógica (2010) e com o calendário definido para as nossas intervenções no âmbito da PPS A2, a Fase I, designada de *Observação dos contextos de ação*, teve como objetivo procedermos à caracterização da realidade pedagógica e decorreu entre 23 de setembro e 9 de outubro de 2013. Este período de três semanas de observação revelou-se como uma fase importante na medida em que nos permitiu conhecer as características do contexto no qual iríamos desenvolver o nosso projeto de intervenção e de investigação, assim como o grupo de crianças com o qual iríamos trabalhar.

Assim, e para podermos conhecer e compreender as dinâmicas da sala de atividades, as rotinas diárias e os interesses e necessidades das crianças, enquanto grupo e individualmente, foi necessário procedermos a uma observação naturalista e participante. A observação participante revelou-se como uma mais-valia, na medida em que nos permitiu, enquanto observávamos, interagir com o grupo nas várias atividades que desenvolviam e, conseqüentemente, estabelecermos uma maior interação com as crianças, facilitando-nos o conhecimento das mesmas. De facto, e no contexto da prática pedagógica, consideramos que a observação participante é extremamente relevante uma vez que o observador age na própria situação permitindo-lhe, por um lado, ter acesso a um conjunto de informações que de outra forma poderia ser difícil e, por outro, compreender mais detalhadamente o que está a observar (Latorre, 2003).

Durante este período de observação, fomos realizando as nossas notas de campo, com vista a registarmos o que observávamos e para posterior reflexão sobre os dados recolhidos. Para além da observação naturalista e participante, recorreremos ainda a outras fontes de informação, nomeadamente, as conversas informais / formais que fomos tendo com a nossa orientadora cooperante (OC), os processos individuais das crianças e o Plano de Trabalho de Grupo facultados pela mesma, bem como o preenchimento de algumas

fichas que constam na obra *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC), de Portugal e Laevers (2010), nomeadamente as fichas 1g (dirigida ao grupo em geral), 2g (dirigida ao contexto em geral) e 1i (dirigida às crianças individualmente).

O grupo com o qual trabalhamos era constituído por 24 crianças, 15 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, como é possível verificar na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição do número de crianças por género e por idade

Idade Género	3 anos	4 anos	5 anos	Subtotal
Feminino	4	3	7	14
Masculino	1	4	4	9
Subtotal	5	7	11	23

A 17 de outubro de 2013, altura em que foram recolhidos estes dados, não conseguimos apurar a idade de uma criança. Deste modo, na tabela o número total de crianças é 23 e, por isso, não coincide com o número de crianças (24) inseridas no grupo.

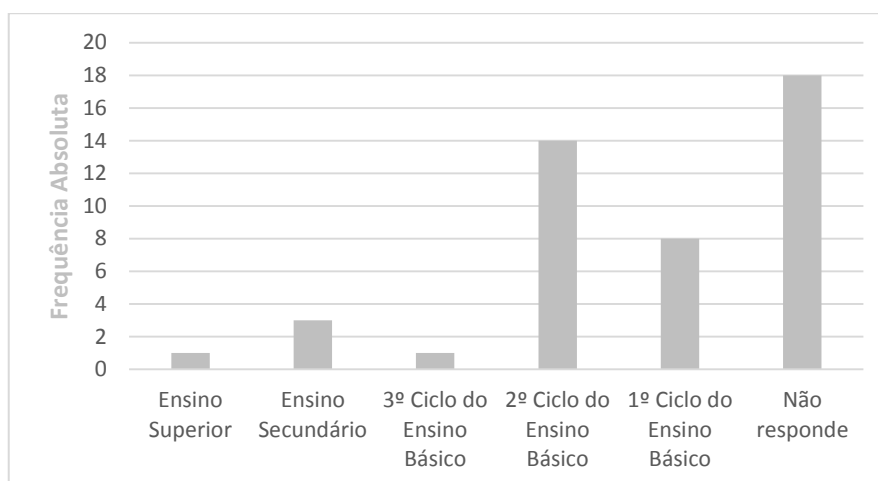
Do total de crianças, dez estavam a frequentar o Jardim-de-Infância pela primeira vez e as restantes estavam integradas no grupo desde o ano letivo anterior e com a nossa orientadora cooperante. De certo modo, estas últimas já se encontravam familiarizadas com as rotinas e as dinâmicas da sala de atividades, já se conheciam e já possuíam uma experiência de vida em conjunto, tendo manifestado, desde logo, o seu interesse em dar continuidade ao trabalho do ano letivo anterior. Aquelas que estavam a frequentar o Jardim-de-Infância pela primeira vez vieram da creche e outras não tinham frequentado qualquer tipo de instituição anteriormente. No entanto, não conseguimos apurar esta informação relativamente a todas as crianças.

Após a consulta dos processos individuais das crianças e através de conversas com a nossa orientadora cooperante, foi-nos possível averiguar que a maior parte das crianças vive com os pais (juntamente com o pai e com a mãe) e que praticamente todas elas têm entre um a três irmãos ou irmãs, existindo apenas seis filhos únicos.

Relativamente à caracterização socioprofissional das famílias, a maior parte dos pais encontrava-se a exercer uma atividade profissional.

No que se refere às habilitações académicas dos pais, e como se pode observar no Gráfico 1, do total de pais (pais e mães), 17 não disponibilizaram qualquer informação a este respeito nos processos individuais das crianças. Dos restantes, as habilitações variam entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior (Licenciatura), embora os pais licenciados sejam uma minoria. De uma forma global, podemos, constatar que as habilitações académicas dos pais são baixas, sendo o nível de ensino predominante o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Gráfico 1 - Habilitações Académicas dos Pais



No que diz respeito à organização do dia das crianças, importa que o educador tenha em consideração uma rotina que respeite os ritmos de cada criança (Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa, 2009). Assim e com o objetivo de promover uma melhor organização e gestão do tempo, na sala de atividades já existia uma rotina estabelecida. Durante o período de observação também constatámos que as crianças participavam nas decisões referentes à planificação e à organização do seu dia. Apesar de existir uma rotina estabelecida, o que proporcionava ao grupo uma estabilidade e segurança, bem como uma grande autonomia, pois já sabiam antecipadamente aquilo que iam fazer ao longo do dia, podendo prever a sucessão dos vários momentos ao longo do mesmo, salientamos o facto

de a rotina poder ser gerida de forma flexível, em função das propostas de mudança que fossem surgindo.

No Quadro 4 (cf. Quadro 4), apresentamos uma síntese das rotinas diárias.

Quadro 4 - Rotina diária das crianças

Distribuição do tempo		Dias da semana				
		2. ^a Feira	3. ^a Feira	4. ^a Feira	5. ^a Feira	6. ^a Feira
Manhã	Das 9h às 10h:30m	Acolhimento e registo das presenças				
		Canção dos bons dias				
		Planificação de atividades				
		Conversa sobre o fim de semana				
		Momento de histórias e canções				
		Leitura das tarefas diárias				
	Das 10h:30m às 11h	Higiene Lanche Recreio				
Das 11h às 11h:50m	Atividades livres / orientadas					
Das 11h:50m às 12h	Arrumação dos recursos Higiene					
Das 12h às 13h:30m		Almoço Higiene				
Tarde	Das 13h:30m às 13h:45m	Higiene Conversa em grande grupo Ponto de situação das atividades Atividades livres / orientadas				
	Das 13h:45m às 15h:15m	Continuação das atividades iniciadas de manhã ou iniciação de outras atividades				
	Das 15h:15m às 15h:30m	Arrumação dos recursos				
	15h:30m	Saída				

É de referir que o momento *conversa sobre o fim de semana*, estabelecido na rotina das crianças, acontecia apenas à segunda-feira de manhã. Neste momento da rotina as crianças que queriam partilhavam com o grupo os acontecimentos mais importantes para si sobre o seu fim de semana.

Conforme se pode observar no Quadro 4, ao longo do dia das crianças existiam momentos em que as atividades eram mais orientadas pelo educador, em função de determinadas finalidades educativas e tendo por base os interesses manifestados pelas próprias crianças, e outras de natureza mais livre, escolhidas e realizadas ao ritmo de cada criança nas diversas áreas de desenvolvimento da sala de atividades. Havia também os tempos de arrumação dos recursos, de higiene, de refeições e de recreio.

No que diz respeito à organização do espaço, e tendo em conta o Plano de Trabalho de Grupo, a sala de atividades encontrava-se organizada em onze áreas de desenvolvimento, sendo elas: a área de acolhimento, a área da casinha, a área do supermercado, a área do cabeleireiro, a área do médico, a área das trapalhadas e disfarce, a área dos jogos de mesa e de chão, a área da expressão plástica, a área das ciências, a área da informática e a área da escrita e leitura individual.

Ao longo do período de observação constatámos que a sala de atividades, para além das diversas áreas de desenvolvimento que possuía, apresentava ainda uma diversidade de equipamentos e materiais, cuja organização influenciava positivamente o processo educativo e as aprendizagens realizadas pelas crianças, pois a forma como os espaços estavam organizados e a forma como os equipamentos estavam dispostos tinha em consideração a sua funcionalidade e a sua adequabilidade ao grupo de crianças.

3.2.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação

À medida que fomos conhecendo o contexto de ação e as crianças, também fomos verificando de que forma a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação era relevante naquele contexto e junto daquele grupo de crianças. Este conhecimento que fomos construindo acerca do contexto de ação e das crianças permitiu-nos ir definindo aos poucos o nosso projeto de intervenção e de investigação e ajudou-nos a pensar num conjunto de atividades que fossem adequadas àquela realidade pedagógica.

Assim que demos início à Prática Pedagógica Supervisionada A2, durante a fase de observação (Fase I do projeto de intervenção e de investigação), verificámos que algumas crianças faziam várias vezes referência à realização do teatro “Os Três Porquinhos”. Com efeito, tratava-se de uma atividade que já tinha sido desenvolvida pelas crianças, em conjunto com a nossa orientadora cooperante, no ano letivo anterior, e que englobou a realização de várias tarefas, desde a leitura e exploração da história “Os Três Porquinhos” até à sua dramatização. Através do diálogo que fomos estabelecendo com as crianças e com a nossa orientadora cooperante, percebemos que a dramatização desta história (e a realização de todas as tarefas em torno dessa dramatização) tinha sido bastante motivadora para as crianças que nela haviam participado. Este facto, alertou-nos para a eventualidade de podermos vir a desenvolver com o grupo de crianças um projeto que se prendesse com a dramatização de uma outra história escolhida pelas crianças. Deste modo, numa reunião que realizámos no dia 1 de outubro de 2013 com a nossa orientadora cooperante, propusemos a realização de um projeto em torno da dramatização de uma história e que incluiria o desenvolvimento de diferentes atividades que seriam planificadas, executadas e avaliadas em conjunto com as crianças. Consideramos, assim, que ao proporcionarmos às crianças um conjunto de oportunidades para participarem na planificação, na execução e na avaliação das diferentes atividades que viessem a ser desenvolvidas em torno da dramatização de uma história estaríamos a promover oportunidades para as crianças participarem no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens e para desenvolverem as suas capacidades de autorregulação das aprendizagens. Desta forma, o nosso projeto de intervenção e de investigação integrou o desenvolvimento de um projeto designado “Rapunzel”, coconstruído com as crianças. Estando nós conscientes de que todas as atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças, no Jardim-de-Infância, se constituem como oportunidades para promover a participação das crianças no processo de tomada de decisão e para desenvolver nas mesmas capacidades de autorregulação das suas aprendizagens, para além das atividades que desenvolvemos no âmbito do projeto “Rapunzel” decidimos integrar no nosso projeto de intervenção e de investigação outras atividades que, apesar de não estarem relacionadas com o projeto “Rapunzel” visavam os mesmos objetivos de formação e de investigação.

Após termos concluído a Prática Pedagógica Supervisionada A2, ao iniciarmos o processo de tratamento dos dados recolhidos ao longo da nossa intervenção

compreendemos que possuíamos muita informação. Assim, no âmbito do presente Relatório Final de Estágio optámos por nos focar apenas na análise dos dados recolhidos no contexto do projeto “Rapunzel” (cf. Anexo 5) pois, como já referimos anteriormente, para além de este ter sido um projeto coconstruído com as crianças, surgiu a partir dos seus interesses e das suas vontades. Além disso, através do projeto “Rapunzel” trabalhámos deliberadamente aspetos relacionados com a participação das crianças e a autorregulação das suas aprendizagens.

No ponto seguinte descreveremos, de forma sucinta, o projeto “Rapunzel”.

3.2.2.1. Descrição do projeto “Rapunzel”

A primeira referência ao projeto “Rapunzel” junto das crianças surgiu no dia 7 de outubro de 2013 (Fase I - fase de observação), no início da tarde, altura em que a nossa orientadora cooperante e as crianças iniciavam uma conversa em grande grupo, fazendo um ponto de situação relativamente às atividades desenvolvidas ao longo da manhã. Nesse momento a nossa orientadora cooperante efetuou o registo das atividades e dos projetos propostos pelas crianças e que as mesmas queriam desenvolver. As crianças demonstraram vontade em pôr em prática várias atividades e projetos, tais como: uma experiência que ainda não tivesse sido feita, o vulcão dos dinossauros com jornais, propondo para a realização desse mesmo vulcão a visualização do filme dos dinossauros, um teatro e uma árvore de outono. Para além disto, sugeriram ainda colorirem caracóis com tecido e irem ao parque da cidade. Todas as propostas feitas pelas crianças foram sendo registadas numa folha (cf. Figura 4) que, posteriormente foi fixada numa das paredes da sala do Jardim-de-Infância para que todas as crianças pudessem visualizar as propostas que tinham sido feitas.

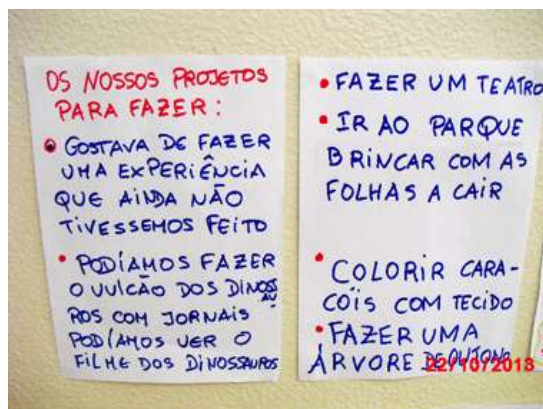


Figura 4 - Propostas de atividades e de projetos a realizar feitas pelas crianças

Seguidamente, a nossa orientadora cooperante perguntou às crianças quais as histórias que gostariam que fossem dramatizadas, ao que estas indicaram: “O Capuchinho Vermelho”, “A Branca de Neve e os Sete Anões”, “Os Três Porquinhos”, “Rapunzel”, “Os Dois Amigos” e “Os Manos Papões”. Uma vez que as crianças tinham escolhido várias histórias e dada a impossibilidade de as dramatizar todas, decidimos (a nossa orientadora cooperante e nós) selecionar, das várias histórias sugeridas pelas crianças, apenas quatro, “O Capuchinho Vermelho”, “A Branca de Neve e os Sete Anões”, “Os Três Porquinhos” e “Rapunzel”, designando-as de “Contos Tradicionais”. Posto isto, a nossa orientadora cooperante explicou às crianças que não seria possível dramatizar todas as histórias que tinham sugerido e pediu-lhes que cada uma votasse numa das histórias por nós selecionadas para uma possível dramatização. Apesar de a história “Os Três Porquinhos” ser uma história já conhecida e dramatizada pelas crianças, foi na mesma a mais votada, conforme podemos observar na seguinte figura (cf. Figura 5).

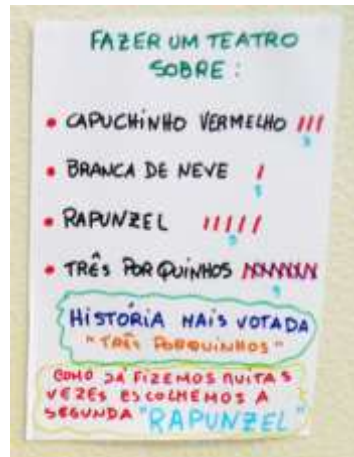


Figura 5 - Escolha da história para a realização da dramatização

Ao percebermos que as crianças tinham escolhido para dramatizarem uma história que muitas já conheciam e que já tinham dramatizado, em conversa com a nossa orientadora cooperante, pusemos a hipótese de a motivação e o interesse das crianças poderem vir a ser afetados ao longo do desenvolvimento do projeto caso avançássemos mesmo com a dramatização da história “Os Três Porquinhos”. Paralelamente, também considerámos que nós, enquanto educadoras e elementos ativos do grupo e conhecedoras daquilo que realmente mobilizava as crianças, deveríamos ter como preocupação a ampliação das oportunidades de aprendizagem das crianças, criando oportunidades para que estas pudessem usufruir de experiências novas, diversificadas e importantes para o seu desenvolvimento.

Deste modo, e uma vez que já conheciam e tinham dramatizado a história “Os Três Porquinhos”, a nossa orientadora cooperante propôs ao grupo de crianças a dramatização da história “Rapunzel”, por ter sido a segunda mais votada, tendo as crianças concordado.

A partir do momento em que a história que daria forma ao projeto “Rapunzel” estava decidida, começámos a planear com as crianças todas as atividades inerentes a este projeto, desde a leitura e exploração da história “Rapunzel” até à sua dramatização final, passando pela identificação das personagens que integravam a história e sua caracterização, pela escolha dos cenários que enquadrariam a dramatização e construção dos mesmos, pela definição e confeção das roupas e dos acessórios das várias personagens e pelos vários

ensaios que fomos fazendo ao longo do processo. As atividades eram planejadas durante as reuniões em grande grupo, realizadas na parte da tarde, para que todas pudessem participar no processo de tomada de decisões relativas ao que íamos e / ou estávamos a desenvolver. Todas as decisões que iam sendo tomadas ao longo do tempo eram registadas numa folha que depois era fixada numa das paredes da sala, para que todas as crianças pudessem visualizar e tomar conhecimento daquilo que estava a ser desenvolvido. Estas reuniões em grande grupo realizadas à tarde também se constituíram como importantes momentos para a avaliação das atividades realizadas, onde eram colocadas algumas questões às crianças relativamente ao trabalho que havia sido planejado e, posteriormente executado. Ao longo da execução, as crianças punham em prática as decisões que haviam sido tomadas no momento em que as atividades eram planejadas, realizando as várias atividades.

No quadro que se segue (cf. Quadro 5) apresentamos, de forma sintetizada, as atividades específicas desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel”.

Quadro 5 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel”

Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel”	
Semana de intervenção pedagógica	Atividades específicas desenvolvidas
Fase II – Período de intervenções partilhadas	
14 a 16 de outubro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “Rapunzel” (14-10-2013); • Levantamento das personagens e caracterização das suas roupas e acessórios (14-10-2013); • Exploração da história “Rapunzel” (15-10-2013); • Realização do primeiro ensaio improvisado (15-10-2013); • Realização do segundo ensaio improvisado (15-10-2013).
Fase III – Período de intervenções diárias de responsabilidade individual	
21 a 23 de outubro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Realização do terceiro ensaio improvisado (21-10-2013); • Levantamento e registo dos possíveis cenários a realizar (21-10-2013); • Apresentação ao grupo dos registos dos possíveis cenários identificados (22-10-2013); • Definição dos cenários a realizar (22-10-2013).
28 a 30 de outubro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Início da pintura do cenário relativo à torre (28-10-2013); • Continuação da pintura do cenário relativo à torre (29-10-2013); • Início da pintura do cenário fixo (29-10-2013).
Fase IV – Período de intervenções semanais de responsabilidade individual	
4 a 6 de novembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da pintura do cenário fixo (4-11-2013); • Apresentação ao grupo como estava a decorrer a pintura do cenário fixo (5-11-2013); • Continuação da pintura do cenário fixo (5-11-2013).
18 a 20 de novembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Início da realização dos acessórios para as personagens da história “Rapunzel” (18-11-2013).
2 a 4 de dezembro de 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Início da realização das roupas para as personagens da história “Rapunzel” (2-12-2013); • Definição das crianças que iriam realizar a dramatização final da

	<p>história “Rapunzel” (3-12-2013);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (3-12-2013).
<p>9 a 11 de dezembro de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de ensaios para a dramatização final da história “Rapunzel” (10-12-2013); • Apresentação final da dramatização da história “Rapunzel” (11-12-2012).

Síntese

Através da metodologia que privilegiamos (investigação-ação) e das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, efetuámos uma observação mais aprofundada do contexto de ação no qual implementámos o nosso projeto de intervenção e de investigação e do grupo de crianças. O período de observação permitiu-nos conhecer as crianças, para posteriormente implementarmos atividades que, para além de terem em consideração as fases do processo autorregulatório, tivessem por base os interesses e as necessidades das mesmas.

No próximo capítulo procederemos à análise dos dados recolhidos durante a implementação do projeto de intervenção e de investigação, com o intuito de darmos resposta à finalidade e aos objetivos de investigação que nortearam tal projeto.

CAPÍTULO IV

Apresentação, análise e interpretação dos dados

Introdução

Após a apresentação do nosso projeto de intervenção e de investigação e a justificação das opções metodológicas que orientaram o mesmo, no presente capítulo procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da implementação do referido projeto.

Deste modo, num primeiro ponto, começaremos por analisar os níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, tendo por base as fases da aprendizagem autorregulada (Planificação, Execução e Avaliação), tendo construído, para o efeito, um sistema de categorias a partir do qual analisaremos os dados recolhidos.

Seguidamente focar-nos-emos nos efeitos da participação das crianças na autorregulação das suas aprendizagens.

Consideramos importante referir que atribuímos um nome fictício a cada uma das crianças envolvidas no nosso projeto de intervenção e de investigação, como forma de salvaguardar o anonimato das mesmas, pois, segundo Máximo-Esteves (2008), a informação deve ser coligida segundo padrões éticos.

4.1. Análise dos níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens

Neste ponto, pretendemos verificar quais os níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão que mais ocorreram ao longo do desenvolvimento das atividades inseridas no âmbito do projeto “Rapunzel” ao nível da Planificação, da Execução e da Avaliação dessas mesmas atividades, bem como verificar qual o nível de participação que mais se evidenciou em cada uma destas três fases do processo autorregulatório. Para isso, no processo de análise dos dados, optámos pela técnica de análise de conteúdo, tendo construído, para o efeito, um sistema de categorias, que explicitaremos no ponto seguinte.

4.1.1. Técnica de análise de dados: Análise de Conteúdo

No nosso projeto de intervenção e de investigação, privilegiámos como técnica de análise de dados a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1983), “[...] *est un ensemble de techniques d’analyse des communications*”¹⁴ (p. 31). Amado (2000), acrescenta que a análise de conteúdo se refere a uma técnica “[...] que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (p. 53). A análise de conteúdo pressupõe, assim, a construção de um sistema de categorias e, no fundo, o seu objetivo é facilitar o processo de organização, de análise e de interpretação dos dados recolhidos, provenientes de várias fontes de informação, segundo determinadas regras, que nos conduzirão a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

Assim, no nosso projeto, e no que se refere ao sistema de categorias, este foi definido *a priori* em função dos objetivos que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação e do enquadramento teórico que o sustentou. Na definição das categorias de análise tivemos em conta o modelo de participação proposto por Harry Shier (modelo de participação abordado no ponto 2.4.). Optámos pelo modelo proposto por este autor por considerarmos que os níveis de participação que operacionalizam este modelo estão muito direcionados para a participação no processo de tomada de decisão, sendo, por isso mesmo, aquele que, na nossa perspetiva, mais se adequa à natureza da problemática em estudo.

Na perspetiva de Bardin (1983) “[I]a *catégorisation* est une opération de classification d’éléments constitutifs d’un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d’après des critères préalablement définis”¹⁵ (p. 118). Por outras palavras, a categorização é um processo que pressupõe, num primeiro momento, a classificação dos dados e, posteriormente, o reagrupamento desses mesmos dados de forma semelhante. Além disto, para Amado (2000), a formulação das categorias deve respeitar seis regras cruciais: 1) *Exaustividade* – “cada categoria deve abranger por completo o conjunto das unidades de sentido que se coloca sob o seu tecto”, isto é, cada categoria deve contemplar informação que só a essa categoria diga respeito; 2) *Exclusividade* – “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria; [...]”, ou seja, cada

¹⁴ Sublinhado da autora

¹⁵ Sublinhado da autora

unidade de registo é única e pertence apenas a uma só categoria; 3) *Homogeneidade* – “um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise [...]”; 4) *Pertinência* – “um sistema de categorias deve ser adaptado ao material em análise e aos objetivos da investigação”; 5) *Objectividade* – “[...] implica uma definição sistemática dos critérios utilizados nas mais diversas decisões a tomar na fase da codificação”; 6) *Produtividade* – “deve oferecer a possibilidade de uma análise fértil, criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (pp. 57-58).

Posto isto, definimos, então, o nosso *corpus* documental e que seria alvo de uma análise de conteúdo. Considerámos que o nosso *corpus* documental integraria as transcrições das áudio e das vídeos-gravações efetuadas ao longo da implementação do projeto de intervenção e de investigação, nomeadamente ao nível do projeto “Rapunzel”. Os restantes dados que recolhemos através da observação participante e do portfólio reflexivo individual da prática pedagógica, do qual fazem parte as nossas notas de campo, as planificações das nossas intervenções, as reflexões que fomos realizando ao longo do processo de intervenção e o instrumento de observação construído em função da nossa problemática, embora se constituam como importantes fontes de informação complementar, não foram sujeitos a uma análise de conteúdo, pelo que recorreremos a estas fontes de informação apenas quando se revelar necessário e oportuno e como forma de enquadrar e contextualizar a informação recolhida através das áudio e das vídeo-gravações.

Posteriormente, efetuámos diversas “*leituras atentas e activas*”¹⁶ ao nosso *corpus* documental, para poder seleccionar as unidades de registo de acordo com o sistema de categorias (Amado, 2000, p. 55). Depois desta primeira análise da informação que recolhemos, organizámos então, as cinco categorias de análise já definidas (cf. Anexo 6), bem como os respetivos indicadores (cf. Quadro 6).

¹⁶ Sublinhado do autor

Quadro 6 – Sistema de categorias e respetivos indicadores

Categorias	Indicadores
As crianças são ouvidas.	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são ouvidas.
As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões.	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões.
As opiniões das crianças são tidas em consideração.	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as opiniões das crianças são tidas em consideração.
As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.
As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.

Posteriormente, procedemos à distribuição das unidades de registo pelas cinco categorias definidas (cf. Anexo 7). Concluído este processo, passámos, então, para a análise e interpretação dos dados recolhidos à luz desse mesmo sistema de categorias.

Uma vez apresentado o sistema de categorias e os respetivos indicadores, no ponto que se segue procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados.

4.1.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Tal como referimos anteriormente, neste ponto apresentamos, analisamos e interpretamos os dados relativos aos níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens ao longo do desenvolvimento do projeto “Rapunzel”, no qual se inserem diversas atividades que nos conduziram à dramatização da história “Rapunzel”. Deste modo, pretendemos compreender quais foram os níveis de participação das crianças que mais se evidenciaram nas diferentes atividades que foram desenvolvidas ao longo da implementação do projeto e nas diferentes fases do processo autorregulatório: Planificação, Execução e Avaliação. Uma vez que nos identificamos com

a pedagogia da participação, conforme explicitámos no enquadramento teórico, e considerando nós que os níveis de participação das crianças nos processos de tomada de decisão relativos às suas aprendizagens poderão ser potenciados ou limitados em função das próprias práticas que promovemos, esta compreensão relativa aos níveis de participação das crianças torna-se, na nossa perspetiva, fundamental, na medida em que nos irá permitir refletir sobre as nossas próprias práticas e mais facilmente consciencializarmo-nos sobre a forma como fomos promovendo, ou não, essa mesma participação, tendo em vista a melhoria da nossa ação futura e o nosso desenvolvimento profissional.

No ponto que se segue, debruçar-nos-emos na apresentação, análise e interpretação dos dados, tendo optado por organizar a informação de acordo com duas das três fases do processo autorregulatório, nomeadamente a Planificação e a Avaliação.

Em relação à fase da Execução, esta não será tida em consideração no processo de análise dos dados, uma vez que após o tratamento dos dados e uma análise preliminar dos mesmos, constatámos que não conseguimos recolher evidências durante o desenvolvimento das atividades inseridas no projeto “Rapunzel” que nos permitissem efetuar uma análise sustentada e apurar a ocorrência das diferentes categorias de análise ao nível desta fase. Pensamos que o facto de não termos conseguido recolher dados durante a fase de execução poderá estar relacionada, por um lado, com a dinâmica das próprias atividades e, por outro, com a necessidade de apoiarmos e nos envolvermos nas atividades juntamente com as crianças, tornando-se muito difícil o processo de áudio e de vídeo-gravação das mesmas.

4.1.2.1. Fase da Planificação

Relativamente à Fase da Planificação que, como já referimos anteriormente, pressupõe o estabelecimento de um plano prévio daquilo que vai ser executado posteriormente, consideramos possuir evidências que nos permitem afirmar que nesta fase os níveis de participação das crianças foram variados indo do nível mais baixo (*as crianças são ouvidas*) ao nível mais elevado (*as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão*).

Assim, em relação à categoria *as crianças são ouvidas*, consideramos, e a título meramente exemplificativo, que a atividade realizada no dia 15 de outubro de 2013 se constitui como uma evidência desta categoria. Neste dia, depois de termos explorado com as crianças a história “Rapunzel” que havia sido contada no dia anterior, realizámos um ensaio improvisado da dramatização da referida história. Para a realização desse ensaio, foi necessário decidir quais as crianças que representariam as várias personagens da história. Na altura, depois de termos conversado com a nossa orientadora cooperante, considerámos que seria importante que este primeiro ensaio improvisado fosse realizado pelas crianças mais velhas, uma vez que já estavam familiarizadas com o desenvolvimento deste tipo de atividades, pois, já tinham estado envolvidas na dramatização da história “Os Três Porquinhos” no ano letivo anterior. À medida que fomos identificando as personagens (nós próprias em conjunto com a nossa orientadora cooperante), as crianças mais velhas iam levantando o dedo e / ou dizendo “eu”, conforme podemos verificar no excerto que transcrevemos da áudio-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel”:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel” (15 de outubro de 2013)

OC: (...) *E se nós começássemos com os meninos mais velhos primeiro?*

Sandra: *Acho que sim. É uma boa ideia.*

OC: *Primeiro vamos optar pelos meninos mais velhos.*

(...)

OC: (...) *Qual é a Rapunzel mais velha que está aqui?*

(...)

OC: *É a Jéssica (...)*

(...)

OC: *Agora o Príncipe. Tem que ser mais velho.*

(...)

Filipe, Príncipe.

(...)

OC: *Bruxa, a Bruxa.*

Miguel: *Eu.*

(...)

Sandra: *E o pai da Rapunzel.*

OC: (...) És tu (apontando para o Tiago).
(...)

Temos consciência que nesta atividade o adulto teve uma grande influência na decisão relativa à escolha das crianças que realizariam o primeiro ensaio improvisado. Contudo, consideramos que, estando o ano letivo ainda no início e apresentando o grupo várias crianças de 3 anos que se encontravam pela primeira vez a frequentar o Jardim-de-Infância, se tornava necessário uma maior intervenção por parte do adulto na gestão da atividade. Salientamos, por isso, que se tratou de uma intervenção estratégica por parte do adulto na medida em que, ao escolhermos as crianças mais velhas para a realização do primeiro ensaio improvisado, tínhamos como objetivo proporcionar às crianças mais novas uma aprendizagem por observação, pois, e como referem Zimmerman e Schunk (2001), as crianças aprendem muitas vezes de uma forma vicariante, observando diretamente os outros (citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Para além disto, Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) afirmam que “[o]bservar modelos competentes a desempenhar determinadas acções bem sucedidas fornece às crianças informação útil sobre a sequência das acções a seguir, na presunção de obter o mesmo resultado” (p. 46). Desta forma, através da observação dos colegas mais velhos no momento em que se encontravam a realizar a dramatização da história, as crianças mais novas puderam começar a entender o pretendido, mobilizando-o depois para a realização da dramatização na qual iriam ter a oportunidade de participar.

No que diz respeito à categoria *as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões*, após uma análise mais aprofundada dos dados, pensamos que possuímos duas evidências que nos parecem apontar para a sua ocorrência, ambas no dia 14 de outubro de 2013, altura em que procedemos ao levantamento das roupas e dos acessórios que tínhamos de construir para caracterizar as personagens da história “Rapunzel” e que utilizaríamos no momento da dramatização final. Assim, em grande grupo, as crianças identificaram elementos característicos das várias personagens da história, conforme podemos verificar no excerto que apresentamos a seguir, a título exemplificativo:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa ao levantamento das roupas e dos acessórios das personagens (14 de outubro de 2013)

- OC:** (...) *O que é que ela (Rapunzel) tem? (...)*
(...)
- Filipe:** *Tem cabelo.*
- OC:** *Tem cabelo. Como é o cabelo?*
- Miguel:** *Comprido.*
(...)
- OC:** *Mas é o cabelo comprido todo ou uma trança?*
- Crianças:** *Uma trança.*
- Márcia:** *E de que cor é o cabelo?*
- Crianças:** *Amarelo.*
- Márcia:** *O que é que a Rapunzel pode ter mais?*
(...)
- Márcia:** *Por exemplo, o vestuário, a roupa que ela traz, o que poderá ter? Umhas calças?*
(...)
- Patrícia:** *Tem vestido.*
(...)

Consideramos que este momento dedicado à caracterização das personagens da história “Rapunzel” e de identificação das roupas e dos acessórios que viriam a ser confeccionados foi importante e constituiu-se como um momento em que os adultos, apesar de terem tido um papel ativo na orientação do processo, ao longo do mesmo foram apoiando sempre as crianças no sentido de expressarem as suas opiniões e de participarem no processo de tomada de decisão relativamente à caracterização das personagens que iriam representar.

Em relação à categoria *as opiniões das crianças são tidas em consideração*, depois de efetuarmos uma análise mais fina dos dados, verificámos que possuímos uma evidência que aponta para a ocorrência desta categoria ao nível da fase da planificação. Pensamos, então, que a ocorrência desta categoria é claramente visível numa situação, que ocorreu no dia 3 de dezembro de 2013, altura em que decidimos quais as crianças que iriam participar na dramatização final da história “Rapunzel”. Decidimos em conjunto com a nossa

orientadora cooperante que as crianças que participariam na dramatização final seriam aquelas que tinham participado na realização do primeiro ensaio improvisado, conforme podemos verificar no excerto que se segue retirado da reflexão diária realizada no próprio dia, após a intervenção:

Excerto retirado da reflexão diária integrada no portfólio reflexivo individual (3 de dezembro de 2013)

“Em conversa com a orientadora cooperante, decidimos que as crianças que participariam na dramatização da história seriam aquelas que participaram no primeiro ensaio, tendo em conta que eram algumas das crianças mais velhas do grupo”.

Assim que ficou decidido quais as crianças que realizariam a dramatização final, explicámos ao grande grupo que seriam as crianças mais velhas e as que tinham participado no primeiro ensaio improvisado as que fariam a dramatização final, tendo perguntado, de seguida, se se lembravam quem eram essas crianças, tal como podemos verificar no excerto que segue:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

(...)

Sandra: (...) Vocês ainda se lembram dos meninos que participaram na primeira vez que fizemos o teatro?

Miguel: Fui eu, a Silvana, o Tiago...

Gonçalo: Também eu.

(...)

Filipe: Eu.

(...)

Sandra: O Filipe, a Jéssica, a Micaela, o Miguel, o Gonçalo, o Tiago e a Silvana.

Miguel: Mas se a Silvana não está cá temos que escolher a Maria ou a Cláudia.

(...)

Miguel: *Pode ser a Maria.*
 (...)

Márcia: *A Maria parece querer muito.*

Sandra: *Maria, tu queres?*

Maria: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*
 (...)

Sandra: *Pode ser a Maria?*

Crianças: *Sim.*
 (...)

A partir da análise deste excerto, podemos verificar que no momento em que estávamos a recordar quais as crianças que tinham participado no primeiro ensaio improvisado, o Miguel, assim que se apercebeu que a Silvana, uma das crianças que tinha participado nesse primeiro ensaio, não estava presente propôs imediatamente duas colegas para assumirem o seu papel. Apesar da decisão de serem as crianças mais velhas a participar na dramatização ter sido tomada pelo adulto, não deixámos de ter em consideração a opinião das crianças no momento de escolher uma outra criança, em substituição da Silvana, para participar na dramatização.

No que se refere à categoria *as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão*, a partir da análise dos dados, julgamos possuir algumas evidências que apontam para a sua ocorrência. Uma dessas evidências que, na nossa perspetiva, é bastante explícita em relação à categoria em questão, refere-se à atividade realizada no dia 5 de novembro de 2013. Neste dia estava previsto um grupo de quatro crianças finalizar a pintura do cenário que já havia sido começada noutro dia. Porém, antes de este grupo iniciar a atividade, dando continuidade à pintura do cenário, entendemos que seria importante conversarmos com as crianças deste grupo com o intuito de explicitarmos a atividade e de as alertar para a necessidade de darmos continuidade ao trabalho que havia sido iniciado por outras crianças, pois, e tal como afirmam Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) a definição de regras claras, e devidamente explicadas às crianças, e o tipo de orientação que lhes é proporcionado influenciam o seu envolvimento na atividade. Além disso, pretendíamos também que as crianças planificassem a atividade que iam desenvolver, de modo a que decidissem previamente quem iria pintar o quê e que cores utilizariam, conforme podemos observar no excerto seguinte:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à realização da pintura do cenário e respetiva avaliação (5 de novembro de 2013)

- Tiago:** (...) *Eu pinto isto (apontando para o jardim do cenário).*
- Sandra:** *O que vais pintar, Tiago, então?*
- Tiago:** *Posso pintar aqui, o jardim?*
- Sandra:** *E vais pintar de que cor?*
- Tiago:** *Desta (pegando no lápis de cor verde).*
- Sandra:** *Isso é que cor?*
- Tiago:** *Verde-escuro.*
- (...)
- Tiago:** *Posso pintar aqui? (apontando para o jardim do cenário).*
- Sandra:** *Podes.*
- (...)
- Sandra:** (...) *Que vais pintar, Filipe?*
- Filipe:** *O castelo.*
- Sandra:** (...) *De que cor?*
- Filipe:** *Amarelo.*
- (...)

Neste excerto, podemos verificar que a decisão das crianças relativamente ao que cada uma iria pintar e às cores que iria utilizar foram tidas em consideração. Entendemos, por isso mesmo, que nesta atividade o nível de participação das crianças no processo de tomada de decisão é mais elevado por confronto com os exemplos apresentados anteriormente.

Por último, e no que diz respeito à categoria *as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão*, depois de analisados os dados, consideramos possuir algumas evidências que nos parecem apontar para a ocorrência da categoria em questão. No dia 15 de outubro de 2013, após a exploração da história “Rapunzel” com as crianças, procedemos à realização do primeiro ensaio improvisado, sendo que para essa realização propusemos às crianças que identificassem alguns acessórios que pudessem ser usados para a caracterização das personagens e do cenário. As crianças começaram por

identificar a trança para a Rapunzel, a coroa para o Príncipe e um chapéu para a Bruxa, tal como podemos observar no excerto que se apresenta de seguida:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel” (15 de outubro de 2013)

- (...)
- Sandra:** *E hoje... é isso que eu vos ia propor, fazer o teatro sobre a história, mas para isso precisava de saber onde é que vamos fazer o teatro.*
- Tiago:** *Na sala do prolongamento.*
- Sandra:** *(...) Todos concordam?*
- Crianças:** *Sim.*
- (...)
- Sandra:** *Mas que acessórios é que nós podemos usar (...) para representar as várias personagens? (...)*
- (...)
- Sandra:** *(...) Como é que podemos caracterizar a Rapunzel? (...)*
- (...)
- Jéssica:** *O cabelo.*
- (...)
- Sandra:** *E o Príncipe?*
- (...)
- Uma criança¹⁷:** *A coroa.*
- (...)
- Sandra:** *(...) E a Bruxa?*
- Tiago:** *Com o chapéu (...)*
- (...)

Na nossa perspetiva o poder de decisão relativamente àquilo que iria ser executado e quanto ao local onde iria ser executado foi partilhado entre as crianças e o adulto, tendo tido as crianças influência nas decisões tomadas.

¹⁷ Não nos foi possível identificar o nome da criança

Pensamos, assim, que a promoção de níveis elevados de participação das crianças nos processos de tomada de decisão desde a educação pré-escolar é importante para o seu desenvolvimento, de modo a que as crianças, ao longo do seu percurso educativo se sintam cada vez mais capazes de participarem de forma competente nos processos de tomada de decisão.

4.1.2.2. Fase da Avaliação

Em relação à Fase da Avaliação, a qual pressupõe que as crianças tenham a oportunidade de estabelecer uma comparação entre a planificação prévia estabelecida e o produto final, bem como de refletir sobre o seu desempenho e sobre as dificuldades sentidas ao longo da execução das atividades, ao analisarmos os dados, constatámos que possuíamos algumas evidências que nos permitem afirmar que nesta fase os níveis de participação das crianças variaram entre os níveis *as crianças são ouvidas* e *as opiniões das crianças são tidas em consideração*.

Assim, e no que se refere à categoria *as crianças são ouvidas*, julgamos, e a título exemplificativo, que a atividade realizada no dia 29 de outubro de 2013, se constitui como uma evidência. Foi nesse dia que começámos a pintar o cenário fixo e quando as crianças já estavam a pintar o mesmo, questionámo-las de forma a saber se tinham gostado do cenário, visto que foi nesse dia que estas visualizaram o cenário pela primeira vez, conforme podemos ver no excerto que se segue:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à realização do cenário (29 de outubro de 2013)

(...)

Márcia: *Vocês gostaram do cenário?*

Uma criança¹⁸: *Sim.*

(...)

Uma criança¹⁸: *Toda a gente está a fazer tudo bem. (...) Nós estamos a fazer bem.*

¹⁸ Não nos foi possível identificar o nome da criança

Conforme podemos verificar neste excerto as crianças manifestaram o seu agrado relativamente à proposta de cenário que apresentámos, mas o que consideramos mais relevante neste episódio, foi o facto de uma das crianças ter avaliado espontaneamente o desempenho do grupo durante a realização da atividade, no qual ela se inclui, quando refere que estavam a fazer tudo bem. Com efeito, consideramos que é importante que as crianças avaliem o seu desempenho, para que tomem consciência do mesmo.

No que diz respeito à categoria *as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões*, após uma análise mais aprofundada dos dados, na nossa perspectiva possuímos algumas evidências que apontam para a sua ocorrência. Uma dessas evidências refere-se à avaliação realizada no dia 5 de novembro de 2013, depois de um grupo de quatro crianças ter terminado a pintura do cenário fixo. Com esta avaliação realizada pelas crianças pretendíamos saber como é que as próprias achavam que tinha corrido a realização da referida atividade, tal como podemos verificar no seguinte excerto:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à realização da pintura do cenário e respetiva avaliação (5 de novembro de 2013)

- (...)
- Márcia:** *Acham que hoje correu bem? O que é que acham que correu mal? Será que correu tudo tudo tudo bem, hoje?*
- Tiago:** *(abana a cabeça, afirmando que não).*
- Sandra:** *O que é que não correu bem, então?*
- (...)
- Tiago:** *Eu e o Filipe tivemos uma discussão.*
- (...)
- Tiago:** *(explica que foram um contra o outro enquanto pintavam).*
- (...)
- Márcia:** *Não houve nada nada que corresse mal, para além de vocês irem de encontro um do outro?*
- Filipe:** *Não.*
- Tiago:** *Não*
- Márcia:** *Não se distraíram muitas vezes?*
- (...)

Tiago: *Sim.*

(...)

Tiago: *Foram poucas.*

A partir da análise do excerto, podemos constatar que as crianças foram apoiadas no momento de expressarem e de justificarem as suas opiniões. Julgamos que este episódio foi importante para que as próprias crianças tomassem consciência de que ao longo da realização da atividade se distraíram algumas vezes. Acreditamos, assim, que em futuras situações as crianças terão, certamente, mais atenção durante o desenvolvimento das atividades nas quais estarão implicadas.

Uma outra atividade que evidencia a categoria em questão (*as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões*) foi realizada no dia 10 de dezembro de 2013. Neste dia, depois de termos realizado o último ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”, procedemos à avaliação da própria dramatização. Durante esta avaliação, questionámos as crianças para que estas pudessem pensar sobre a realização do ensaio, identificando aspetos que mais tinham gostado e dificuldades que tivessem sentido. Apresentamos de seguida um excerto exemplificativo:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à avaliação da dramatização da história “Rapunzel” (10 de dezembro de 2013)

(...)

Márcia: *(...) o que é que gostaste mais de fazer, Filipe?*

(...)

Filipe: *Salvar a Rapunzel*

(...)

Márcia: *(...) E tu, Tiago, o que é que gostaste mais de fazer?*

(...)

Tiago: *(...) de pegar no cesto e apanhar rabanetes.*

(...)

Márcia: *E tu, (...) [Miguel]?*

Tiago: *Também saltar o muro.*

(...)

Miguel:

Eu? Eu adorei fazer tudo. Adorei ver tudo e adorei fazer a da Bruxa que era o melhor.

(...)

Tendo em consideração a análise do excerto, podemos afirmar que as crianças, a partir das questões colocadas pelo adulto, expressaram as suas opiniões tendo identificado, entre outros aspetos, aquilo que mais tinham gostado de representar na dramatização.

Relativamente à categoria *as opiniões das crianças são tidas em consideração*, depois de analisados os dados julgamos que possuímos uma evidência que nos parece apontar para a ocorrência de tal categoria. No dia 22 de outubro de 2013, procedemos, em conjunto com as crianças, ao levantamento dos possíveis cenários a realizar para a dramatização da história “Rapunzel”. Porém, quer ao longo do desenvolvimento da atividade, quer posteriormente, quando realizámos a reflexão sobre a nossa ação de forma mais distanciada, percebemos que a participação de todas as crianças na execução da atividade não foi a melhor estratégia, visto que a dada altura as crianças mais novas não estavam a conseguir concentrar-se, o que acabou por influenciar a atenção do grupo em geral. Percebemos, assim, que teria sido importante termos um grupo mais pequeno a participar na execução da referida atividade, conforme podemos constatar no excerto que apresentamos de seguida, retirado das nossas notas de campo do dia 22 de outubro de 2013, relativas ao período de intervenção diária de responsabilidade individual:

Excerto retirado das notas de campo durante o período de intervenção diária de responsabilidade individual (22 de outubro de 2013)

“Concluímos que é mais interessante e mais motivador para todas as crianças trabalhar apenas com algumas, em pequenos grupos”.

Deste modo, e com o intuito de fazer com que as crianças percebessem que a realização de determinadas tarefas em grande grupo não seria o mais adequado e produtivo, no dia 28 de outubro de 2013, antes de iniciarmos a planificação da atividade que iríamos executar nesse dia (início da pintura do cenário fixo – torre), revimos com as

crianças a atividade sobre a escolha dos cenários para que estas pudessem não só refletir sobre o sucedido, mas também perceber que deveríamos organizar grupos mais pequenos para que o desenvolvimento das atividades fosse mais enriquecedor para todas, conforme podemos observar no excerto que se segue:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013)

- (...)
- Márcia:** *Acham que vale a pena voltarmos a ter um grupo muito grande?*
- (...)
- Crianças:** *Ainda maior.*
- Márcia:** *Ainda maior? Já sabemos que não resultou. Quantos éramos?*
- (...)
- Tiago:** *Eram os grupos dos mais velhos e eram...*
- (...)
- O Tiago começa a contar, mas depois perde-se.*
- Márcia:** *Erámos oito. O (...) [Miguel], o Tiago, o (...) [Filipe], a Micaela, a Jéssica, a Sónia e a Patrícia.*
- (...)
- Tiago:** *E o Eduardo.*
- (...)
- Márcia:** *Acham que devemos continuar com os grupos grandes?*
- Tiago:** *Não.*
- (...)
- Márcia:** *Se calhar agora [grupos] mais pequeninos!*
- (...)
- Cláudia:** *Que tal começarmos por aqui (aponta para o Mapa de Presenças).*
- Foi definido que começaríamos a fazer a formação dos grupos seguindo a ordem estabelecida no Mapa de Presenças.*
- (...)

Como podemos verificar, as próprias crianças sugeriram que organizássemos grupos seguindo a ordem das crianças que está estabelecida no Mapa de Presenças. Na nossa perspectiva, a opinião das crianças foi tida em consideração, na medida em que a partir deste dia (28 de outubro de 2013), as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel” foram pensadas seguindo essa mesma ordem. Esta estratégia proposta pelas crianças facilitou o processo de decisão relativo à organização dos grupos, permitindo que todas as crianças participassem nesse mesmo processo e conseguissem antecipar qual seria o próximo grupo a realizar atividades no âmbito do projeto “Rapunzel”.

No que diz respeito às categorias *as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão* e *as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão*, após uma análise mais fina dos dados, constatámos que não possuíamos evidências que apontassem para a ocorrência de ambas as categorias ao nível da fase da avaliação.

De uma forma global, consideramos que deveríamos ter aprofundado mais os momentos de avaliação e de reflexão sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças para que estas pudessem ter refletido de forma mais aprofundada sobre o seu desempenho e sobre as suas ações, uma vez que a promoção de espaços e de oportunidades para que as crianças reflitam sobre as suas ações e decisões é uma forma de potenciar o seu crescimento (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007).

Em jeito de síntese, na nossa perspectiva, a participação das crianças nas três fases do processo autorregulatório – Planificação, Execução e Avaliação – foi um fator importante para as mesmas, revelando-se capazes de identificar e de distinguir as diferentes fases que constituem o modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação) da aprendizagem autorregulada, conforme podemos observar no excerto que a seguir apresentamos, transcrito da áudio-gravação realizada após o último ensaio para a dramatização da história “Rapunzel”, no dia 10 de dezembro de 2013:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa ao projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo (10 de dezembro de 2013)

- Márcia:** *E quando nós costumávamos fazer uma atividade o que é que nós costumávamos fazer sempre primeiro, antes de fazer a atividade?*
(...)
- Crianças:** *Ensaiai.*
- Márcia:** *Faz de conta que nós agora íamos fazer o cavalo. Se eu estivesse convosco a fazer o cavalo, o que nós íamos começar por fazer?*
(...)
- Tiago:** *Planificar.*
- Márcia:** *(...) E o que é que é planificar, vocês lembram-se?*
- Filipe:** *É pensar.*
- Márcia:** *(...) E é pensar quando? Antes ou depois de fazermos as coisas?*
- Crianças:** *Antes.*
- Márcia:** *Antes. E por que é que será importante pensar antes?*
(...)
- Tiago:** *Por exemplo, estamos a fazer o cavalo e depois estamos a fazer mal é por isso que temos de planificar em primeiro.*
(...)
- Márcia:** *Agora acabávamos o cavalo, eu depois juntava-me convosco e perguntava o que é que vocês gostaram mais de fazer, se tiveram alguma dificuldade. Isso é o quê?*
(...)
- Filipe:** *Avaliar.*
- Márcia:** *Avaliar. E avaliar o quê?*
- Tiago:** *As nossas coisas.*
(...)

A partir da análise do excerto apresentado, pensamos que as crianças tomaram consciência da importância das fases do processo autorregulatório, sobretudo das fases da planificação e da avaliação, talvez por terem sido aquelas que mais trabalhámos.

Tal como referem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), a participação e a implicação das crianças nos “[...] procedimentos e no desenrolar da realização das tarefas é

um indício de responsabilidade no processo de aprendizagem [...]” (p. 23). Deste modo, consideramos que as crianças adquiriram conhecimento sobre as fases da aprendizagem autorregulada e para esse conhecimento em muito contribuiu a sua participação.

Relativamente ao apoio que fomos dando às crianças consideramos ter sido o mesmo em todas as fases do processo autorregulatório, procurando iniciar as atividades colocando questões. Consideramos que este apoio dado às crianças ao longo do processo foi extremamente importante para elas pois, e tal como afirmam Rosário, Núñez e González-Pianda (2007), as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem “[n]ão estão, nem se sentem sozinhas nas suas tarefas de aprendizagem, pelo contrário, [também] procuram apoio, sempre que necessário, de modo a alcançarem satisfatoriamente os seus objectivos” (p. 13).

Ainda assim, apesar do apoio dado, e que considerámos fulcral, gostaríamos de ter promovido níveis de participação mais elevados e num maior número de vezes. Contudo, sabemos que os níveis de participação não dependiam somente da perspectiva que tínhamos em relação à participação, mas também dependiam das próprias características do grupo de crianças que estávamos a gerir.

Sendo a autorregulação na educação pré-escolar vista não como “[...] um ponto de chegada, mas como um ponto de partida [...]” (Rosário et al., 2007a, p. 283), importa que se fomentem níveis elevados de participação, de forma a promover através da própria participação das crianças o desenvolvimento das suas capacidades autorregulatórias. Neste sentido, e ainda de acordo com Rosário et al. (2007a), “[...] é importante que a educação pré-escolar equipe as crianças com um leque de competências que lhes permita enfrentar as futuras aprendizagens com sucesso, promovendo um contacto com ferramentas procedimentais que lhes serão úteis na senda de aprender ao longo da vida” (p. 283).

4.2. Análise dos efeitos da participação das crianças na autorregulação das suas aprendizagens

A participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens desempenha um importante papel na autorregulação das suas próprias aprendizagens, na medida em que as crianças, ao participarem, acabam por ser elas próprias as autorreguladoras dessas mesmas aprendizagens.

Na perspectiva de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), “[...] as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para lhes fazer face” (p. 13). Ao longo do desenvolvimento do projeto, tentamos promover junto das crianças o pilar da “escolha”, sendo este um dos pilares fundamentais da autorregulação de acordo com os mesmos autores.

Deste modo, as crianças, para além de serem envolvidas no processo de tomada de decisão, tiveram a oportunidade de fazer escolhas tendo assim voz e um envolvimento ativo, sobretudo na fase da Planificação, momento em que planificavam as atividades que iriam executar posteriormente, tomando decisões relativamente às crianças que iriam participar nas atividades em causa. Tomavam ainda decisões referentes ao local onde iriam realizar as atividades, aos recursos que iriam usar para a realização dessas mesmas atividades e como se iriam organizar. Assim, no dia 14 de outubro de 2013, no momento em que as crianças, em grande grupo, procederam à caracterização das personagens que integravam a história “Rapunzel”, foram capazes de tomar decisões relativamente às roupas e aos acessórios que as várias personagens iriam utilizar na dramatização final e que teriam de ser confeccionados. O excerto que a seguir apresentamos, transcrito de uma áudio-gravação, é exemplificativo da participação das crianças no processo de tomada de decisão:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa ao levantamento das roupas e dos acessórios das personagens (14 de outubro de 2013)

OC: (...) *Quem tem ideias po Príncipe?*
Eduardo: *Cooa.*
(...) *Cavalo.*
Uma criança¹⁹: (...) *Então o Príncipe tem ...*
Mércia: *A coroa.*
(...)

¹⁹ Não nos foi possível identificar o nome da criança

Márcia: *E o cavalo.*
 (...)

Uma criança¹⁹: *Roupa.*
 (...)

Uma criança¹⁹: *Cabelo de Príncipe.*
 (...)

Márcia: *Então já temos coroa, o cavalo, a roupa e o cabelo de Príncipe. Fica por enquanto assim?*

Miguel: *Sim.*

A participação das crianças no processo de tomada de decisão foi também visível no dia 28 de outubro de 2013, altura em que formámos os grupos que iriam trabalhar na realização da torre que faria parte do cenário da dramatização da história “Rapunzel”. Na nossa perspetiva as crianças manifestaram-se capazes de tomar decisões relativamente aos elementos que integrariam cada grupo, conforme podemos observar no excerto seguinte:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013)

(...)

Márcia: *O grupo tem de ser pelo menos três pessoas, mais se calhar não.*

Tiago: *Então é: Maria, Cláudia...*

Márcia: *E o?*

Tiago: *Filipe.*

Márcia: *Um grupo: a Maria, a Cláudia e o (...) [Filipe] (...)*

Tiago: *O Emanuel, a Jéssica e a Silvana.*

Márcia: *A Silvana não está. Então, o Tiago? (tendo em conta a ordem estabelecida no Mapa de Presenças).*

Miguel: *Pois.*
 (...)

Tiago: *Nem o Emanuel.*
 (...)

Márcia: *Então outro grupo é a Jéssica, o (...) [Miguel] e?*

Crianças: *Tiago.*

¹⁹ Não nos foi possível identificar o nome da criança

(...)

Tiago: *E outro grupo.*

(...)

Tiago: *A Micaela, a Sónia e a Patrícia.*

(...)

Tal como podemos verificar a partir deste excerto, para a concretização desta atividade foram formados três grupos de três elementos, ficando cada grupo responsável por realizar cada uma das partes que constituíam a torre. No processo de formação dos grupos constatámos que o Tiago foi a criança que teve um nível de participação mais elevado, sendo uma criança que se foi destacando de forma muito positiva ao longo de toda a nossa intervenção, talvez devido a algumas das suas características pessoais. Com efeito, o Tiago sempre manifestou ser uma criança com bastante iniciativa, com facilidade de expressar as suas opiniões e muito implicada no seu processo de aprendizagem.

Pensamos que o facto de as crianças terem tido a oportunidade de fazer escolhas, quer as relativas às roupas e aos acessórios das personagens, quer as relativas aos elementos que constituiriam os vários grupos de trabalho, contribuiu para que as mesmas se implicassem mais na execução das tarefas e tornou-as mais responsáveis pela realização das mesmas. Conforme expõem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), e com os quais concordamos, quando propomos às crianças a realização de atividades, cujos passos fundamentais para a realização das mesmas já estão pré-determinados, perdem-se oportunidades para desenvolver não só a autonomia das crianças, mas também para promover a sua participação e para envolvê-las no processo de tomada de decisão e é por isso mesmo que consideramos importante que as crianças tenham oportunidade de fazer escolhas.

Assim, e uma vez que pensamos ser importante proporcionar às crianças momentos de escolha para que estas atribuam um outro sentido e uma outra importância àquilo que aprendem, sentindo-se responsáveis e capazes de assumirem o seu próprio processo de aprendizagem, ao longo da implementação do projeto “Rapunzel”, julgamos ter proporcionado várias oportunidades de escolha às crianças, tal como podemos verificar nos excertos das áudio-gravações dos dias 14 e 28 de outubro de 2013 apresentados anteriormente.

Neste sentido, Rosário et al. (2007a) referem que “[...] a promoção de ambientes de aprendizagem que ofereçam às crianças oportunidades efectivas de escolha e controlo sobre as actividades que desenvolvem é uma exigência da qualidade das aprendizagens na educação pré-escolar” (p. 290).

As oportunidades que também pensamos ter proporcionado às crianças para participarem na avaliação relativa ao seu desempenho, às suas ações e ao modo como realizaram as atividades após a execução das mesmas, na nossa perspetiva constituíram-se, também, como momentos importantes para que estas desenvolvessem capacidades autorregulatórias e pudessem ficar motivadas com o seu desempenho. Salientamos, por isso mesmo, o facto de estas oportunidades terem sido pensadas por nós deliberadamente, tendo em consideração que a Avaliação é uma das fases do processo autorregulatório. Consideramos, ainda, que é importante que as crianças procedam à avaliação das atividades propriamente ditas, assim como do seu desempenho e do desempenho dos colegas na execução das mesmas, para poderem desenvolver as suas capacidades de avaliação, tal como podemos observar no excerto que transcrevemos da áudio-gravação relativa à avaliação feita às crianças que haviam participado no quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”, no dia 3 de dezembro de 2013, e que apresentamos de seguida a título exemplificativo:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à avaliação sobre a realização do quarto ensaio da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

Sandra: Vocês gostaram de fazer o teatro?
Crianças: Siiiiim.
Miguel: Eu fiz o meu papel bem.
Sandra: Fizeste o teu papel bem?
Miguel: (abana a cabeça, afirmando que sim).
Sandra: E sentiram alguma dificuldade?
(...)
Sandra: Em que é que tiveste dificuldade? (dirigindo-se à Maria).
Maria: Nada.
Sandra: E acham que estiveram todos bem?
Algumas crianças: Sim.

(...)

Sandra: *Tiveste [alguma dificuldade], Tiago?*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que não).*

(...)

Márcia: *Nem a saltar o muro? (...)*

Sandra: *Quando tinhas que ir apanhar os rabanetes.*

Tiago: *Não.*

Como podemos verificar, o Miguel refere que fez bem o seu papel durante a realização do ensaio. Com efeito, segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) é fundamental que se dê espaço às crianças para que estas possam refletir sobre as suas ações e sobre as consequências que estas podem ter na sua aprendizagem. “Quando lhes são dadas oportunidades de escolha e, posteriormente, de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas actividades eficazmente, e que sejam mais responsáveis, incrementando os seus níveis [...] de auto-regulação” (p. 30) e acrescentaríamos também os seus níveis de participação.

Com efeito, pensamos que este momento de reflexão por parte do Miguel sobre a sua prestação na realização do ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” foi claramente importante para ensaios que foram realizados posteriormente e mesmo para a dramatização final da história, em que o Miguel interpretou uma das personagens, conforme podemos verificar no excerto que transcrevemos da vídeo-gravação efetuada no dia 3 de dezembro de 2013, durante a realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”:

Excerto retirado da vídeo-gravação relativa à realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

Sandra: (...)

Sempre que a Bruxa queria entrar na torre punha-se debaixo da janela e chamava Rapunzel.

Miguel (Bruxa): *Quem? Eu? (dirigindo-se para a torre).*

Sandra: *Sim. Como é que ela chamava a Rapunzel?*

Miguel (Bruxa): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*
(...)

É ainda de referir que o facto de as crianças serem capazes de participar na identificação de eventuais dificuldades que tenham sentido e de tomarem consciência dessas mesmas dificuldades é uma forma de reverem o trabalho desenvolvido pois, do ponto de vista de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) “[...] a sua motivação para o sucesso e para auto-regular o seu comportamento são afectadas pela forma como avaliam as suas capacidades e produtos” (p. 35).

Estes momentos de avaliação também foram perspetivados como momentos que poderiam gerar reações de satisfação, ou não, pelo executado, permitindo que as crianças tomassem consciência das suas ações, vindo a modificá-las posteriormente, caso fosse necessário, conforme podemos verificar no excerto que transcrevemos da áudio-gravação realizada no dia 18 de novembro de 2013, relativa à avaliação feita ao Miguel sobre a pintura de um acessório para uma das personagens (Príncipe) presentes na história “Rapunzel”:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à avaliação da pintura dos acessórios (18 de novembro de 2013)

Márcia: *Tu gostaste de pintar a coroa do Príncipe?*
Miguel: *Só só mais ou menos.*
Márcia: *Porquê mais ou menos? É bom que tu tenhas consciência disso. Porquê mais ou menos?*
Miguel: *Porque adoro ir às vezes pó computador, à segunda-feira.*
Márcia: *(...) E o que é que acaba por acontecer quando estamos a trabalhar? Tu queres ficar ou não?*
Miguel: *Quero ficar.*
Márcia: *Mas muito tempo ou pouco tempo?*
Miguel: *Pouco tempo.*
Márcia: *Mas será que tem que ser assim?*
Miguel: *Não.*
Márcia: *Tu não tens que acabar sempre tudo o que comesças?*

- Miguel:** *Mas eu queria ir ce, eu queria ir ce[do] pra ir embora, pra...*
- Márcia:** *Mas esforçaste-te para fazer a coroa? (...) Achas que te esforçaste? Tens que me responder senão eu não sei.*
- Miguel:** *Sim.*
- Márcia:** *Então pá próxima como é que achas que tens que fazer?*
- Miguel:** *Tudo bem.*
- Márcia:** *Tudo bem. E achas que tens que estar com essa pressa toda?*
(...)
- Miguel:** *Não.*

A participação do Miguel neste momento de avaliação revelou-se crucial para o mesmo, uma vez que inicialmente este não queria pintar a coroa, tarefa que ele próprio escolheu para realizar, para ir para o computador. No entanto, terminada a tarefa, e após a análise do excerto, consideramos que este acabou por perceber que é importante concretizarmos o trabalho que nos propomos fazer e que surgiriam outras oportunidades para poder ir para o computador.

Ao longo do desenvolvimento do projeto “Rapunzel”, todas as atividades desenvolvidas contaram com o envolvimento e com a participação das crianças, na medida em que estas participavam na planificação, na execução e na avaliação dessas mesmas atividades, em grande ou em pequeno grupo. Esta participação das crianças em muito contribuiu para a autorregulação das suas aprendizagens.

As figuras que se seguem (cf. Figura 6 e cf. Figura 7), mostram-nos que as crianças estão a executar aquilo que havia sido planificado previamente. Na Figura 6, alusiva ao dia 29 de outubro de 2013, podemos observar duas crianças que se encontravam a dar continuidade à pintura de uma parte do cenário a usar na dramatização final da história “Rapunzel” e na Figura 7, relativa ao dia 2 de dezembro de 2013, podemos observar uma criança a colar estrelas naquele que viria a ser o chapéu usado pela criança que interpretaria o papel de Bruxa na dramatização da história referida:



Figura 6 - Pintura do cenário



Figura 7 - Colagem das estrelas

Como já referimos, pensamos que ao dar às crianças a possibilidade de participarem na planificação daquilo que viriam a executar responsabilizava-as para a execução da atividade e permitia que pensassem previamente naquilo que executariam. No entanto, a planificação das atividades realizadas pelas crianças não envolvia somente a participação das crianças, mas envolvia também a participação do adulto, uma vez que a questão inicial partia sempre dele. Podemos constatar este facto no momento em que, com um grupo de quatro crianças, na sala do prolongamento, nos encontrávamos a planificar a realização das roupas das personagens da história “Rapunzel”, que seriam depois usadas na dramatização final. Para tal realização, propusemos-lhes que começassem por recordar as roupas e os acessórios que tinham sido identificados no dia 14 de outubro de 2013. No excerto que a seguir apresentamos, e que foi transcrito de uma das áudio-gravações, realizada no dia 2 de dezembro de 2013, podemos verificar que as crianças recordaram as várias roupas e os acessórios contando, para o efeito, com o apoio do adulto:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelos elementos do grupo escolhido (15 de outubro de 2013)

Márcia:

(...)

O que é que tínhamos dito? Que acessórios é que íamos fazer pra Rapunzel?

Filipe: A roupa.

Uma criança²⁰: A roupa.
(...)

Sandra: E o que é que tem essa roupa?
(...)

Filipe: Luas e estrelas.

Márcia: Será?

Sandra: A Rapunzel? Será que tem as duas coisas?

Crianças: Não.

Sandra: Então?
(...)

Filipe: Tem tem luas.

Tiago: Luas.

Sandra: E de que cor é o vestido da Rapunzel?

Filipe: Azul.
(...)

Uma criança²⁰: Amarelo.
(...)

Segundo Rosário et al. (2007a), “[a] participação da criança na planificação, projectando o que vai fazer, na execução, monitorizando a tarefa e, na avaliação, tomando consciência do que foi realizado e das eventuais discrepâncias face ao projectado, é um requisito essencial ao desenvolvimento do processo educativo e suporte da aprendizagem no contexto pré-escolar” (p. 290). Quantas mais vezes as crianças puserem em prática estas fases, mais conscientes vão ficar da importância que estas desempenham na autorregulação das suas aprendizagens.

Assim, ao longo de todo o desenvolvimento do projeto tivemos por base o questionamento. Nesta linha de pensamento, Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), referem que o questionamento é “[...] a ferramenta educativa mais utilizada para escavar e alargar significados” (p. 48). Os autores (*op. cit.*) acrescentam ainda que a formulação de questões é uma estratégia de aprendizagem que melhor prepara as crianças para a sua autonomia, mas também a sua participação, na aprendizagem.

²⁰ Não nos foi possível identificar o nome da criança

Para além disto, Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), afirmam que se usarmos intencionalmente o questionamento enquanto estratégia para pensar estamos a trabalhar, entre outras coisas, a reflexão e, acrescentaríamos ainda a participação das crianças.

Neste sentido, tentámos adotar uma atitude questionadora em relação às crianças, de forma a promover, junto das mesmas, oportunidades para que elas pudessem planificar, executar e organizar todo o seu trabalho, para posterior avaliação sobre o sucedido. Esta orientação ajudou-as e ajudá-las-á em trabalhos futuros, no sentido de porem em prática as fases do processo autorregulatório. Na perspetiva de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a), para que consigamos formar “[...] crianças estratégicas, precisamos de educadores estratégicos, capazes de reconceitualizar a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem [...]” (p. 290), ou seja, educadores que pensem deliberadamente nas questões relacionadas com a autorregulação da aprendizagem das crianças e, enquanto orientadores do processo, criem condições que promovam essa mesma autorregulação, preferencialmente através da participação das crianças.

Síntese

Como podemos verificar, ao longo do desenvolvimento do trabalho evidenciaram-se diferentes níveis de participação que influenciaram a autorregulação das aprendizagens das crianças. Deste modo, importa que se criem condições favoráveis à participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, na medida em que quanto mais participativa a criança for, mais autorregulada será. Para isso, tentámos incentivar as crianças a participar, porque consideramos a participação um dos princípios fundamentais para a autorregulação.

CAPÍTULO V

Conclusões Finais

5.1. Conclusões finais

Com o nosso projeto de intervenção e de investigação pretendíamos compreender e refletir sobre o modo como a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens contribuiria para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das suas aprendizagens.

Para o efeito, desenvolvemos, com as crianças, um conjunto de atividades, tornando-se necessário recolher dados que nos permitissem analisar os níveis de participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens e analisar os efeitos dessa mesma participação na autorregulação das aprendizagens das crianças.

O desenvolvimento deste projeto de intervenção e de investigação constituiu-se para nós como um passo fundamental para a nossa ação, enquanto futuras profissionais de educação. Todo este processo permitiu-nos perceber a importância das funções do educador e a sua influência no dia-a-dia das crianças e do grupo, mas também tomar consciência da importância que este desempenha na organização e na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como na criação de espaços que tenham em vista a participação das crianças, na medida em que a participação das crianças é fundamental para que estas se tornem agentes responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Porém, e para que as crianças se tornem responsáveis pela sua própria aprendizagem, assumindo, assim, um papel ativo nesse processo, consideramos que o educador deve promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem ao longo da educação pré-escolar, em diferentes momentos, perante atividades diversificadas, uma vez que a autorregulação é uma capacidade que as crianças vão desenvolvendo ao longo do tempo, nas mais variadas situações.

A implementação deste projeto contribuiu para a nossa evolução pessoal e profissional, na medida em que fomos aprendendo, através das reflexões realizadas quer com as nossas orientadoras (da universidade e cooperante), quer com a nossa colega, mas também a partir da nossa atitude questionadora e reflexiva adotada ao longo do mesmo.

Para além disto, julgamos importante salientar que a implementação deste projeto permitiu-nos trabalhar em conjunto com as crianças e, desta forma, promovermos o trabalho colaborativo entre ambas e entre estas e o adulto. Neste sentido, foram criadas

oportunidades que possibilitassem a participação das crianças de forma ativa na autorregulação das suas aprendizagens.

Retomando agora a finalidade estabelecida, consideramos que as oportunidades proporcionadas às crianças contribuíram para promover a sua participação. Porém, houve níveis de participação que se evidenciaram mais do que outros. Na nossa perspectiva, na fase da Planificação, o nível que mais se evidenciou foi o quarto nível, que pressupõe que as crianças sejam envolvidas no processo de tomada de decisão. Julgamos que o à vontade das crianças, nomeadamente das mais velhas, para participar e mesmo o facto de acreditarmos que estas eram capazes de o fazerem contribuiu para a ocorrência deste nível, que é um dos níveis mais elevados do modelo de participação proposto por Harry Shier.

A fase da Execução, e como já referimos no processo de análise dos dados, não foi alvo de análise, visto que não conseguimos recolher evidências durante a execução das várias atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “Rapunzel” que nos permitissem verificar a ocorrência das categorias de análise ao nível desta fase do processo autorregulatório.

Por fim, na fase da Avaliação, pensamos que se destacou mais o segundo nível, que pressupõe que as crianças sejam apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões. A presença de um dos níveis mais baixos nos momentos de avaliação talvez se deva ao facto deste momento ter tido uma orientação maior por parte do adulto. A partir do momento em que colocávamos questões às crianças, embora estas estivessem conscientes de que estávamos a avaliar o trabalho que havia sido desenvolvido por elas, estas respondiam às questões colocadas.

É importante referir que ao nível da fase da avaliação sentimos uma dificuldade que se prendeu sobretudo com a colocação de questões, que deveriam ter sido questões que levassem a um maior aprofundamento sobre o desenrolar das atividades desenvolvidas pelas crianças. Inicialmente, as questões colocadas na fase da avaliação eram essencialmente: “*gostaram da atividade?*”, “*sentiram alguma dificuldade?*”, “*mudavam alguma coisa?*”. Para além de consideramos que estas questões talvez tivessem alguma influência nas respostas das crianças, pensamos que também podem ter influenciado a presença de um dos níveis mais baixos de participação, como referimos anteriormente, ao nível da avaliação.

Contudo, sendo este um processo de aprendizagem, esta foi uma das situações que só conseguimos ter consciência da mesma depois de a termos vivenciado e, sobretudo, depois de termos analisado e refletido sobre as nossas próprias práticas.

Apesar disto, consideramos que o facto de as crianças participarem no processo de tomada de decisões, isto é, de terem voz, contribuiu para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação, na medida em que as crianças foram capazes de planificar, de executar e de avaliar as várias atividades desenvolvidas, embora, em determinados momentos, necessitassem de alguma orientação, o que nos parece natural, por estarmos perante crianças ainda pequenas, que se encontravam em contexto de educação pré-escolar.

Para minimizar esta orientação no futuro, consideramos importante a promoção contínua da participação das crianças nas várias fases da aprendizagem autorregulada. Com efeito, achamos que uma das estratégias para desenvolver mais ativamente a participação das crianças seria sugerir-lhes que assumissem o papel do educador, orientando a planificação ou mesmo a avaliação de uma atividade desenvolvida por um colega.

As evidências que fomos recolhendo ao longo do processo permitem-nos concluir que, de uma forma global, as crianças tiveram voz ativa no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens. Contudo, apesar de considerarmos que globalmente as crianças participaram no processo de tomada de decisão, temos consciência de que nem todas o fizeram da mesma forma e com a mesma intensidade. Pensamos que esta diferença poderá estar relacionada com a sua idade, com o facto de ser, ou não, a primeira vez que algumas crianças se encontravam a frequentar o Jardim-de-Infância, com a forma como estavam, ou não, à vontade sendo, por isso, natural que as crianças mais velhas se mostrassem mais capazes de participarem na tomada de decisões relativamente às atividades que foram desenvolvidas.

Salientamos ainda que consideramos que neste processo o adulto também desempenhou um papel importante, uma vez que na maior parte das situações foi este quem teve de iniciar as atividades, nem que fosse com uma questão inicial que orientasse todo o trabalho seguinte. Por vezes, não conseguimos ter a perceção nem o distanciamento necessários para percebermos que a nossa intervenção no momento de promover a participação das crianças é importante para o desenrolar da atividade.

Para além disto, em determinados momentos certamente que influenciámos a escolha das crianças, algo que só agora conseguimos perceber, tal como podemos

constatar no excerto transcrito da áudio-gravação relativa à realização da pintura do cenário, do dia 29 de outubro de 2013, em pequeno grupo:

Excerto retirado da áudio-gravação relativa à realização do cenário (29 de outubro de 2013)

Márcia: *É assim, nós vamos pintar o cenário com lápis de cera, porque o cenário tem muitos pormenores, tem muitas árvores, tem pássaros, tem o sol e então é melhor pintarmos com lápis de cera do que com tintas.*

Uma criança²¹: *E é mais rápido.*
(...)

Como podemos verificar, no início da transcrição da áudio-gravação as crianças não interferiram na escolha dos materiais para pintar o cenário, devido às dimensões do mesmo, daí termos proposto a sua pintura com lápis de cera.

Consideramos, assim, que a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens é importante para a autorregulação das suas aprendizagens, uma vez que as crianças, ao porem em prática as fases do processo autorregulatório – Planificação, Execução e Avaliação –, sentir-se-ão responsáveis por aquilo que desenvolvem e serão capazes de tomarem consciência da importância da planificação para a execução de futuras atividades, mas também para que o executado vá ao encontro da planificação prévia estabelecida.

Apesar de todo este processo se ter constituído para nós como uma oportunidade que nos permitiu consciencializarmo-nos sobre a importância de promovermos a participação das crianças no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, também nos deparamos com algumas limitações.

A principal limitação por nós considerada refere-se, sobretudo, ao tempo destinado à implementação do projeto de intervenção e de investigação que, na nossa perspetiva, foi bastante reduzido. Para além disto, o facto de o início da Prática Pedagógica Supervisionada coincidir com o início do ano letivo, altura em que as crianças ainda se estavam a conhecer e a adaptar-se ao contexto e às rotinas, a implementação do Projeto “Rapunzel” com vista à dramatização da história “Rapunzel” revelou-se, desde logo, algo

²¹ Não nos foi possível identificar o nome da criança

ambicioso, tendo em conta a altura do ano letivo em que nos encontrávamos e o facto de estarmos perante um grupo de crianças heterogéneo, cujos níveis de desenvolvimento eram diferentes. Porém, hoje, terminado o projeto e depois de uma reflexão mais distanciada, sabemos que os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças são naturais e que fazem parte do próprio processo de desenvolvimento do ser humano.

A limitação que se segue, prende-se com o facto de, por vezes, ao longo da implementação do projeto, estarmos tão implicadas e envolvidas no desenrolar das várias atividades que não nos foi possível recolher evidências, sobretudo ao nível de uma das fases do processo autorregulatório, a Execução.

Se dessemos continuidade ao projeto, gostaríamos de promover com uma maior frequência os níveis de participação mais elevados garantindo, assim, que dávamos vez e voz às crianças para participarem ativamente no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens.

Uma vez que estamos a terminar um Mestrado que nos permite exercer uma atividade profissional quer no Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece-nos exequível, como projeto futuro, implementar a nossa problemática do projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico para analisarmos os níveis de participação das crianças e conseqüentemente analisarmos os efeitos da participação no processo de tomada de decisão relativo às suas aprendizagens, vendo até que ponto esta contribui para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação em crianças do 1.º CEB. Assim, a partir desta reflexão surgem-nos algumas questões que poderão ser mobilizadas para futuros projetos, tais como: Qual o nível de participação que mais se evidenciaria numa turma de crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Será que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por serem mais velhas, requerem uma menor orientação por parte do professor no momento de planificar, de executar e de avaliar as suas atividades? Em que fase do processo autorregulatório é que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveriam mais capacidades autorregulatórias?

Apesar de não nos ser possível responder a estas questões enunciadas, uma vez que a implementação do nosso projeto de intervenção e de investigação decorreu em contexto de educação Pré-Escolar, deixamos sugestões que podem vir a constituir-se como a base de futuros projetos e que podem vir a ser postos em prática por outros profissionais de educação, atendendo à importância que devemos atribuir à participação das crianças.

Terminamos assim este processo conscientes da importância da temática da Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem, sobretudo da importância que a participação das crianças tem na autorregulação das suas próprias aprendizagens, e ainda conscientes do papel que o educador desempenha a este nível, uma vez que o pensamento e a ação deste têm que ser coerentes com as suas práticas. Não basta dizer que as crianças participam, é preciso implicá-las, escutá-las e dar-lhes oportunidades de escolha, para tomarem decisões, para participarem de forma ativa no seu próprio processo de aprendizagem, sabendo de antemão que este surtirá efeitos no seu desenvolvimento futuro. Por fim, estamos também cientes de que o desenvolvimento profissional do educador de infância se prolonga ao longo da sua vida profissional futura e que se vai construindo e reconstruindo ao longo da mesma e é por isso mesmo que nos sentimos com força e vontade para continuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas e formação de professores. *Faculdade de Educação*, vol. 22, n.º 2, pp. 11-42.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo. Referência*, 5, 53-63.
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Puf: Le psychologue.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Saber (e) Educar*, n.º 6, pp. 15-21.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, vol. 3, n.º 2, pp. 17-26.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Libório, O. (2010). *Investigar com crianças na formação inicial em educação de infância* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Saber (e) Educar*, n.º 6, pp. 129-138.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J. (org), Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. & Cunha, M. (2007). Infância e Desenvolvimento. *Saber (e) Educar*, vol. 6, pp. 31-41.

O'Shea, K. (2003). *Desenvolver uma compreensão partilhada: glossário de termos de educação para a cidadania*. (Acesso em 28 de novembro de 2013, disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Portugal/2003_%2029_EDC_Glossary_PT.pdf>)

Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* (Acesso em 13 de agosto, disponível em <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>>)

Postic, M., & Ketele, J. M. (2000). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007a). De Pequenino é que se Auto-Regula o Destino. *Revista Educação - Temas e Problemas*, vol. 2, n.º 4, pp. 281-293.

Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, C. (2010). *Crianças e Direitos de Participação: a construção de um percurso*. Relatório de Estágio em Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Shier, H. (2001), Pathways to participation: Openings, Opportunities and Obligations - A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children&Society*, vol. 15, pp. 107-117.

Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.º 1, pp. 25-40.

Sousa, H. (2005). *A Participação da Família: um contributo para melhorar o desempenho escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.

Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”. Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, ano 22, n.º 78, pp. 45-68.

Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Tomaz, C., Martins, F., Portugal, G., Migueis, M., Abrantes, N. & Rodrigues, A. V. (2010). *Documento estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Trilla, J. & Novella, A. (2001), Educación y participación social de la infancia. *Revista Ibero-Americana de Educación*, n.º 26, pp. 137-164.

UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. (Acesso em 24 de maio de 2013, disponível em <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>)

UNICEF. (s.d.). Direitos da Criança. (Acesso em 24 de maio de 2013, disponível em <<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>>)

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, n.º 12, pp. 109-117.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In Alarcão, I. (Coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: C.N.E.

LEGISLAÇÃO

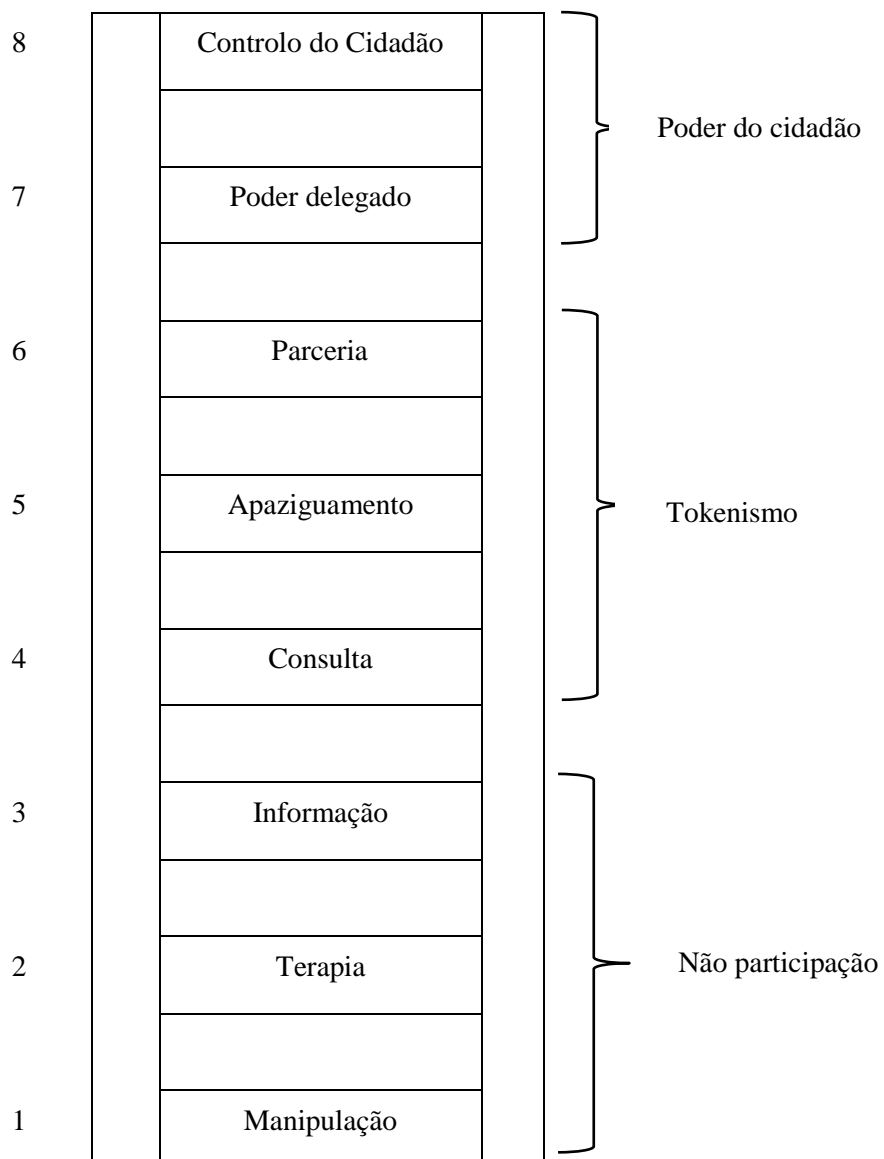
Decreto – Lei n.º 5 / 1997, de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto – Lei n.º 241 / 2001: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

ANEXOS

Anexo 1

Escada de participação de Sherry Arnstein (1969)



Fonte: Adaptado de Sherry Arnstein (1969)

Anexo 2

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

Assunto: Pedido de autorização para fotografar e vídeogravar intervenções dos estagiários no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Data: 25 de setembro de 2013

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro e encontramos-nos, neste momento, a estagiar na sala da Educadora / professora (...), no Jardim-de-Infância de / na Escola do 1.º CEB de (...). Para podermos apresentar o nosso trabalho na Universidade de Aveiro poderá ser necessário fotografar e / ou vídeo-gravar algumas das atividades que vamos desenvolver com os vossos filhos / educandos.

Vimos, assim, por este meio, solicitar a vossa autorização para fotografar e vídeo-gravar algumas das nossas atividades junto dos vossos filhos / educandos. Salientamos que todas as imagens recolhidas serão usadas apenas para este fim, procurando fotografar e vídeo-gravar de modo a não revelar a identidade dos vossos filhos / educandos (fotografando ou vídeo-gravando os alunos de costas ou usando técnicas de tratamento da imagem como, por exemplo, desfocando a imagem da cara ou colocando um traço escuro por cima).

Agradecemos, desde já, a vossa colaboração e solicitamos que nos devolvam o destacável preenchido.

Com os melhores cumprimentos,

Márcia Oliveira e Sandra Baptista



Pedido de Autorização

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) que sejam realizadas vídeo-gravações e tiradas fotografias ao meu filho / educando, pelas estagiárias, durante a realização das atividades escolares, nas condições acima referidas e de modo a poderem apresentar o seu trabalho na Universidade de Aveiro.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____ / ____ / 2013

Anexo 3

Grelha de observação de fim (semi)aberto

Grelha de observação de fim (semi)aberto – centrada na criança

Nome:

Data:

Contexto:

Planificação

As crianças planificam uma tarefa.

Evidências:

As crianças fazem escolhas e tomam decisões.

Evidências:

As crianças apresentam propostas de trabalho.

Evidências:

As crianças decidem o que querem fazer.

Evidências:

As crianças escolhem o local para a realização da atividade.

Evidências:

Execução

As crianças executam uma tarefa autonomamente.

Evidências:

As crianças recorrem ao adulto quando necessário.

Evidências:

As crianças estão implicadas nas atividades que executam.

Evidências:
Avaliação
As crianças avaliam o que correu bem e o que não correu tão bem numa atividade.
Evidências:
As crianças antecipam ou corrigem as suas atividades posteriores.
Evidências:

Anexo 4

Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção e de investigação

Semanas de intervenção	Fase	Instrumentos de recolha de dados
Fase I		
23 a 25 de setembro de 2013	Período de observação do contexto de ação para caracterização da realidade pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica; • Análise de documentos do contexto de ação e das crianças (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e processos individuais das crianças).
30 de setembro a 1 de outubro de 2013		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica; • Análise de documentos do contexto de ação e das crianças (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e processos individuais das crianças).
7 a 9 outubro de 2013		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica; • Análise de documentos do contexto de ação e das crianças (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e processos individuais das crianças).
Fase II		
14 a 16 de outubro de 2013	Período de intervenções intencionalizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação da leitura da história “Rapunzel” (14/10/2013); • Vídeo-gravação do levantamento das roupas das personagens (14/10/2013); • Vídeo-gravação da exploração da história “Rapunzel” (15/10/2013); • Vídeo-gravação do primeiro ensaio improvisado (15/10/2013); • Vídeo-gravação do segundo ensaio improvisado (15/10/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
Fase III		

21 a 23 de outubro de 2013	Período de intervenções diárias de responsabilidade individual	<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação da realização do terceiro ensaio improvisado (21/10/2013); • Vídeo-gravação da leitura da história “Sarilhos do Amarelo” (22/10/2013); • Vídeo-gravação da continuação da escolha dos cenários (22/10/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
28 a 30 de outubro de 2013		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28/10/2013); • Áudio-gravação relativa à explicação da utilização do papel crepe (28/10/2013); • Áudio-gravação da formação de grupos – cenário (29/10/2013); • Áudio-gravação da realização do cenário (29/10/2013); • Áudio-gravação da avaliação do cenário (29/10/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
Fase IV		
		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões do Tiago (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões do Emanuel (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões do Filipe (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões da Natália (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões da Jéssica (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho relativo às profissões da Matilde (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões do Emanuel

<p>4 a 6 de novembro de 2013</p>	<p>Período de intervenções semanais de responsabilidade individual</p>	<p>(4/11/2013);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões do Tiago (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões do Filipe (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões da Matilde (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões da Jéssica (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo às profissões da Natália (4/11/2013); • Áudio-gravação da formação de grupos a trabalhar no projeto Rapunzel e respetiva planificação (4/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do cenário (4/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho realizado pela Daniela (5/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho realizado pela Daniela (5/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho realizado pela Patrícia (5/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho realizado pela Patrícia (5/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da pintura de um desenho realizada pelo Tiago (5/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da pintura do desenho realizada pelo Tiago (5/11/2013); • Áudio-gravação da apresentação do cenário às crianças e formação de grupos (5/11/2013); • Áudio-gravação da realização da pintura do cenário (5/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da pintura do cenário (5/11/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
----------------------------------	--	--

<p>11 a 13 de novembro de 2013</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio-gravação da planificação, execução e avaliação da ordenação das imagens relativas à Lenda de São Martinho (11/11/2013); • Áudio-gravação do levantamento das personagens da história “Maria Castanha” e decisão das crianças que realizariam os respetivos fantoches das personagens (12/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Sónia (12/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” do Emanuel e do Miguel (12/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Silvana (12/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Patrícia (12/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Sónia (12/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Silvana (12/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Matilde (12/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Patrícia (12/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” do Tiago (13/12/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” do Miguel (13/12/2013); • Áudio-gravação de outra avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” da Patrícia (13/12/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
--	--	---

<p>18 a 20 de novembro de 2013</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Vídeo-gravação da apresentação do teatro com fantoches de vara da história “Maria Castanha” (18/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da apresentação da dramatização da história “Maria Castanha” (18/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do Miguel sobre a apresentação da dramatização da história “Maria Castanha” (18/11/2013); • Áudio-gravação da planificação dos acessórios a realizar para o projeto “Rapunzel” com o Miguel, a Cláudia, a Jéssica e a Patrícia (18/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação relativa ao acessório realizado pelo Miguel (18/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho da Cláudia relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho da Maria relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho da Jéssica relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013); • Áudio-gravação da planificação de um desenho do Tiago relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Cláudia (19/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Maria (19/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Jéssica (19/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada do Tiago (19/11/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
--	--	--

<p>25 a 27 de novembro de 2013</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família do Tiago (25/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Cláudia (25/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Maria (25/11/2013); • Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família do Tiago (25/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Cláudia (25/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Maria (25/11/2013); • Áudio-gravação de uma outra avaliação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família do Tiago (26/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Cláudia (26/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Maria (26/11/2013); • Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Jéssica (26/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família do Tiago (26/11/2013);
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Cláudia (26/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Maria (26/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Jéssica (26/11/2013); • Vídeo-gravação da execução da aprendizagem da música “A Família” (27/11/2013); • Áudio-gravação da avaliação da música “A Família” (27/11/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
<p>2 a 4 de dezembro de 2013</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confecção das roupas – e escolha das crianças para a realização das roupas (2/12/2013); • Áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a confecção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria (2/12/2013); • Áudio-gravação da avaliação da realização dos acessórios para o projeto “Rapunzel” (2/12/2013); • Áudio-gravação da decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” (3/12/2013); • Vídeo-gravação da realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (3/12/2013); • Áudio-gravação da avaliação relativa à realização do quarto ensaio da história “Rapunzel” (3/12/2013); • Áudio-gravação da planificação e da execução da aprendizagem do poema “O Boneco de Neve” (4/12/2013); • Áudio-gravação da avaliação da aprendizagem do poema “O Boneco de Neve” (4/12/2013);

		<ul style="list-style-type: none"> • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.
<p>9 a 11 de dezembro de 2013</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Áudio-gravação relativa à definição das personagens que constituíram o presépio (9/12/2013); • Áudio-gravação relativa à definição das personagens a realizar pelas crianças (9/12/2013); • Áudio-gravação relativa às caixas a utilizar para as personagens do presépio (9/12/2013); • Áudio-gravação relativa à definição das cores de cada personagem e das crianças que as iriam construir (9/12/2013); • Áudio-gravação relativa à avaliação acerca da construção do presépio (10/12/2013); • Vídeo-gravação do último ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (10/12/2013); • Áudio-gravação relativa à avaliação da dramatização da história “Rapunzel” (10/12/2013); • Áudio-gravação relativa ao projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo (10/12/2013); • Vídeo-gravação da dramatização final da história “Rapunzel” (11/12/2013); • Portfólio reflexivo individual da prática pedagógica.

Anexo 5

Tratamento dos dados

Vídeo-gravação: Leitura da história “Rapunzel” (14 de outubro de 2013)

- (...)
- Márcia:** (...) Chei[o] de medo, o homem explicou-lhe que só queria cuidar da sua amada esposa que estava grávida e que desejava comer ... O que é que ela queria comer?
- Crianças:** Rabanetes.
- (...)
- Márcia:** Poucas semanas depois a mulher deu à luz uma linda criança. Imediatamente a Bruxa veio buscá-la e deu-lhe o nome de ...
- Miguel:** Rapunzel.
- (...)
- Márcia:** Como é que a Bruxa fazia para entrar na torre? (...) O que é que ela dizia? (...)
- (...)
- Crianças:** Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.
- (...)
- Márcia:** O Príncipe quando viu a Rapunzel, o seu coração começou a quê?
- Algumas crianças:** A palpitar.
- Uma criança:** A bater.
- Márcia:** A palpitar. E o que é isso, palpitar?
- Miguel:** Bater.
- Márcia:** (...) E porquê que o coração dele batia tão de força, quando ele viu a Rapunzel?
- Tiago:** Porque era, porque era...amizade.
- Miguel:** Porque era amizade.
- Márcia:** Era amor. Ele estava apaixonado pela Rapunzel (...)
- (...)
- Márcia:** O que escorre são as lágrimas de Rapunzel para os olhos do Príncipe
- (...)
- (...)
- Márcia:** E o que as lágrimas de Rapunzel fizeram aos olhos do Príncipe?
- (...)
- Márcia:** Um milagre. Qual foi esse milagre?
- (...)

Márcia: *Quando as lágrimas de Rapunzel caíram nos olhos do Príncipe, o que é que aconteceu?*
(...)

Márcia: *(...) As lágrimas tinham devolvido a visão ao Príncipe.*
(...)

OC: *Onde é que caíram as lágrimas de Rapunzel? (dirige-se à Sónia).*

Sónia: *Caíram nos olhos.*

OC: *(...) Fez bem ou fez mal?*

Sónia: *Bem.*

OC: *O Príncipe ficou (...) cego ou ficou a ver?*

Sónia: *Ficou a ver.*
(...)

Vídeo-gravação: Exploração da história “Rapunzel” (14 de outubro de 2013)

(...)

Márcia: *(...) E eles conseguiram o que queriam? Conseguiram ficar juntos?*

Algumas crianças: *Sim.*

Uma criança: *Não.*
(...)

Márcia: *Eles logo à primeira eles não conseguiram, porque a Bruxa descobriu.*
(...)

Vídeo-gravação: Levantamento das roupas e dos acessórios das personagens (14 de outubro de 2013)

OC: *(...) O que é que ela (Rapunzel) tem (...)?*
(...)

Filipe: *Tem cabelo.*

OC: *Tem cabelo. Como é o cabelo?*

Miguel: *Comprido.*

(...)

OC: *Mas é o cabelo comprido todo ou uma trança?*

Crianças: *Uma trança.*

Márcia: *E de que cor é o cabelo?*

Crianças: *Amarelo.*

Márcia: *O que é que a Rapunzel pode ter mais?*

(...)

Márcia: *Por exemplo, o vestuário, a roupa que ela traz, o que poderá ter?*

Umhas calças?

(...)

Patrícia: *Tem vestido.*

(...)

Márcia: *E de que cor poderá ser o vestido da Rapunzel?*

(...)

Tiago: *Eu acho que é azul-escuro e amarelo.*

(...)

OC: *Curto ou comprido?*

Gonçalo: *Curto.*

(...)

Márcia: *E tu, Silvana, como é que gostavas que fosse o vestido?*

Silvana: *Comprido.*

Márcia: *E tu, Tiago?*

(...)

Tiago: *Comprido.*

Márcia: *Então temos que decidir, porque o Gonçalo (...) quer curto.*

OC: *Quem acha que a Rapunzel deve ter um vestido comprido põe o dedo no ar.*

(...)

Márcia: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. Eu também quero comprido, à Princesa.*

OC: *Também queres comprido, Susana?*

Susana: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *Onze, temos onze.*

Beatriz: *Eu também quero comprido.*

Márcia: *Doze, doze.*

OC: *Então já ganhamos.*
(...)

OC: *Então já está decidido, vestido comprido pra Rapunzel.*
(...)

Márcia: *E de que cor?*

Tiago: *(...) Eu disse que era azul e amarelo.*

Márcia: *E que cor poderá ser o vestido da Rapunzel?*

Crianças: *Azul e amarelo.*
(...)

Márcia: *Então por enquanto fica vestido comprido, azul e amarelo.*

OC: *Pronto.*

Márcia: *Depois se surgir novas ideias...*
(...)

OC: *(...) A seguir, qual é?*

Márcia: *A Bruxa.*

OC: *(...) O que é que tem a Bruxa?*

Uma criança: *Chapéu.*

Uma criança: *Vestido.*
(...)

OC: *Mais? (...)*

Uma criança: *Máscara.*
(...)

Mariana: *Cabelo (...)*

OC: *Acham que é preciso fazer máscara pá Bruxa? (...)*
(...)

OC: *Basta depois pintar a cara de Bruxa.*
(...)

OC: *Cabelo já está.*
(...)

OC: *Mais? (...)*

Márcia: *Já coloquei chapéu, vestido, cabelo de Bruxa e pintura para a cara.*

OC: *Mais alguma coisa para a Bruxa?*
(...)

OC: *O que é que as Bruxas costumam usar?*

(...)

Uma criança: Nariz.

(...)

Tiago: Verruga.

(...)

Márcia: Fica por enquanto assim a Bruxa, então? Depois se surgir novas ideias colocamos, tá bem?

(...)

OC: Qual é a personagem que falta?

Márcia: O Príncipe.

(...)

OC: Quem tem ideias po Príncipe?

Eduardo: Cooa.

(...)

Uma criança: Cavalo.

(...)

OC: Então o Príncipe tem...

Márcia: A coroa.

(...)

Márcia: E o cavalo.

(...)

Uma criança: Roupa.

(...)

Uma criança: Cabelo de Príncipe.

(...)

Márcia: Então já temos coroa, o cavalo, a roupa e o cabelo do Príncipe.
Fica por enquanto assim?

Miguel: Sim.

Vídeo-gravação: Continuação do levantamento das roupas e dos acessórios das personagens (14 de outubro de 2013)

(...)

OC: Olha, faltava qualquer coisa pá Bruxa.

Tiago: *Tesoura.*
(...)

Silvana: *Temos que arranjar uma tesoura de brincar.*
(...)

Márcia: *Já coloquei uma tesoura. Então a mãe da Rapunzel temos a barriga, o vestido e um cabelo comprido.*
(...)

Márcia: *Só falta o pai.*

OC: *E o pai?*
(...)

Patrícia: *Roupa.*

OC: *(...) Como é que era a roupa do pai? Era um vestido?*

Crianças: *NÃO.*
(...)

OC: *(...) Era umas...*

Crianças: *Calças.*
(...)

Uma criança: *Uma t-shirt.*
(...)

Vídeo-gravação: Exploração da história “Rapunzel” (15 de outubro de 2013)

(...)

Sandra: *E só foi buscar os rabanetes uma vez?*

Tiago: *Não, duas vezes.*
(...)

Sandra: *O que é que aconteceu quando ele estava a apanhar pela segunda vez os rabanetes?*

Uma criança: *A Bruxa malvada.*

Sandra: *Apareceu.*

Tiago: *Pela segunda vez.*
(...)

Tiago: *Quem é que se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?*

(...)

Sandra: *E aqui, temos a Bruxa com quem? (apontando na história).*

Crianças: *Com a bebé.*

Miguel: *A Rapunzel.*

(...)

Tiago: *(...) Aos 12 anos a Bruxa prendeu-a numa torre sem porta e só com uma janela.*

(...)

Sandra: *E o que é que ela dizia sempre que queria entrar na torre?*

Tiago: *Disse Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

Sandra: *E subia, trepava pela trança da Rapunzel. Certo dia, o que aconteceu? Quando a Rapunzel estava na torre sozinha?*

Eduardo: *Apareceu um Príncipe.*

Sandra: *Apareceu o Príncipe com seu quê?*

Crianças: *Com o seu cavalo.*

(...)

OC: *(...) Quem é que ele viu a trepar à torre?*

Eduardo: *A a a a Bruxa.*

(...)

OC: *(...) Ele ouviu o que a Bruxa disse. O que é que a Bruxa disse?*

(...)

Eduardo: *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

Sandra: *(...) E então o Príncipe descobriu o quê?*

Tiago: *A maneira.*

Sandra: *Descobriu a maneira!*

Tiago: *De entrar.*

Eduardo: *De subir.*

Sandra: *De subir para a torre (...)*

Eduardo: *Com o cabelo.*

(...)

OC: *Então é assim, o o Príncipe (...) costumava ir passear ao pé da torre para ouvir... Ele gostava de ouvir quem?*

Crianças: *A Rapunzel.*

OC: *(...) E um dia quem é que o Príncipe viu?*

Gonçalo: *A Bruxa.*

OC: (...) *E o que é que a Bruxa dizia? (...)*

Patrícia: *Rapunzel, atira-me a tua trança.*

OC: (...) *Então o Príncipe descobriu a forma de quê? (...)*

Gonçalo: *De subir.*
(...)

Miguel: *À torre.*

OC: (...) *O Príncipe subiu à torre, Sónia?*

Sónia: *Subiu.*

OC: (...) *E o que é que ele combinou com a Rapunzel?*
(...)

OC: (...) *Quando lá fosse o que é que ele levava sempre?*
(...)

OC: (...) *um pedacinho de quê?*

Miguel: *De tecido.*

OC: (...) *Como é que se chamava o tecido? (...)* *Um bocadinho de ...*

Silvana: *Cera (seda).*

OC: (...) *Um bocadinho de seda (...)* *E com os bocadinhos todos que é que eles iam fazer, Filipe?*

Filipe: *Uma escada.*

OC: (...) *Que é para quê? (...)*

Micaela: *Era pa descer.*

OC: (...) *Mas um dia a Bruxa, um dia que a Bruxa foi ver a Rapunzel, o que é que a Rapunzel disse sem querer?*
(...)

Silvana: *És bem mais pesada co um Príncipe (do que um Príncipe).*

OC: (...) *Aí a Bruxa descobriu tudo (...)* *E que é que ela fez?*

Uma criança: *Cortou o cabelo.*
(...)

OC: (...) *Mandou-a para a floresta (...)* *E a seguir a Bruxa foi pra onde?*

Micaela: *Foi pra torre (...)*

OC: (...) *Estava na torre a fazer de conta que era quem?*

Crianças: *A Rapunzel.*

OC: (...) *Eduardo, o que é que o Príncipe disse?*

Eduardo: *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

OC: (...) Quando o Príncipe chegou lá cima (...) o que é que aconteceu?
(...)

Mariana: Vai cair nos picos.

Tiago: Assustou-se.

OC: E viu que era quem?

Crianças: A Bruxa.
(...)

OC: (...) E ficou?

Criança: Cego.
(...)

OC: (...) E depois?
(...)

OC: (...) Um dia o Príncipe (...) andava a passear pela floresta, o que é que ele ouviu?

Tiago: A voz da Rapunzel.
(...)

OC: (...) Então ele foi atrás da voz, porque ele estava a reconhecer aquela voz (...) foi atrás, até que chegou ao sítio onde estava a Rapunzel. O que é que eles fizeram?

Crianças: Abraçaram-se.
(...)

Sandra: E onde caíram as lágrimas da Rapunzel?

Crianças: Nos olhos do Príncipe.
(...)

Sandra: Agora eu gostava de vos propor outra coisa (...)
(...)

Sandra: Como nós vimos, ontem começámos por contar esta história (história “Rapunzel”), porque uma das vossas propostas foi fazer o quê?
(...)

Filipe: Teatro.
(...)

Miguel: Podemos fazer agora.

Sandra: E hoje... é isso que eu vos ia propor, fazer o teatro sobre a história, mas para isso precisava de saber onde é que vamos fazer o teatro.

Tiago: *Na sala do prolongamento.*

Sandra: *(...) Todos concordam?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Sandra: *Mas que acessórios é que nós podemos usar (...) para representar as várias personagens? (...)*
(...)

Sandra: *(...) Como é que podemos caraterizar a Rapunzel? (...)*
(...)

Jéssica: *O cabelo.*
(...)

Sandra: *E o Príncipe?*
(...)

Uma criança: *A coroa.*
(...)

Sandra: *(...) E a Bruxa?*

Tiago: *Com o chapéu (...)*
(...)

Sandra: *Quantas personagens é que foram (...) identificadas, lembram-se?*
(...)

OC: *(...) Vocês disseram que eram estas as personagens: a Rapunzel, o Príncipe, a Bruxa, o Cavalo, o Gato, a Mãe da Rapunzel e o Pai da Rapunzel (...)*
(...)

OC: *(...) Agora temos que (...) ver quem é que vai ser a Rapunzel.*
(...)

OC: *(...) E se nós começássemos com os meninos mais velhos primeiro?*

Sandra: *Acho que sim. É uma boa ideia.*

OC: *Primeiro vamos optar pelos meninos mais velhos.*
(...)

OC: *(...) Qual é a Rapunzel mais velha que está aqui?*
(...)

OC: *É a Jéssica (...)*
(...)

OC: *Agora o Príncipe. Tem que ser mais velho.*

(...)

OC: *Filipe, Príncipe.*

(...)

OC: *Bruxa, a Bruxa.*

Miguel: *Eu.*

OC: *Ele também é dos mais velhos (...)*

(...)

OC: *Agora, o Cavalo (...)*

(...)

OC: *O Cavalo, Micaela.*

(...)

OC: *O Gato (...)*

Sandra: *Quem é que quer ser o Gato?*

(...)

OC: *Pode ser (...) ele que é um rapaz (Gonçalo) (...) Agora a mãe da Rapunzel, Silvana.*

Sandra: *E o pai da Rapunzel.*

OC: *(...) És tu (apontando para o Tiago).*

(...)

Vídeo-gravação: Realização do primeiro ensaio improvisado (15 de outubro de 2013)

(...)

Sandra: *Sempre que a Bruxa queria entrar punha-se debaixo da janela e chama Rapunzel (...) e disse-lhe agora...*

Miguel (Bruxa): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

Jéssica (Rapunzel): *(atira a sua trança).*

(...)

OC: *(leva outra cadeira para junto da torre). Estão a ver (...) a gente vai pondo conforme as necessidades (...)*

Sandra: *Um dia, um elegante Príncipe andava a passear pela floresta.*

Márcia: *Sai Bruxa (dando indicação ao Miguel – Bruxa). A Bruxa agora tem que ir embora.*

Filipe (Príncipe): *(passeia pela floresta, sem o seu Cavalo – Micaela).*

Miguel (Bruxa): (vai embora).

Jéssica (Rapunzel): (desce da torre).

Márcia: Rapunzel, vai po sítio. Príncipe, co Cavalo – Micaela).

Filipe (Príncipe): (vai buscar o seu Cavalo – Micaela).
(...)

Sandra: Quando passou pela torre ouviu a Rapunzel a cantar e ficou encantando com a sua maravilhosa voz.

Márcia: Canta (dirigindo-se para a Jéssica – Rapunzel) (...)

Jéssica (Rapunzel): Oh oh ooh ooh (a cantar).

Sandra: Parou imediatamente para ouvi-la melhor.

Filipe (Príncipe): (para em frente da Jéssica – Rapunzel).

Márcia: (...) Tenta olhar para a Rapunzel (dirige-se ao Filipe – Príncipe).

Sandra: E decidiu entrar na torre, mas apercebeu-se que esta não tinha nenhuma porta. Desapontado partiu.

Márcia: Anda (...) (dirige-se para o Filipe – Príncipe), tens que vir para trás agora.

Filipe (Príncipe): (sai do Cavalo – Micaela –, e vai-se embora).

OC: Opa, vai no Cavalo – Micaela (dirige-se ao Filipe – Príncipe).

Márcia: No Cavalo – Micaela (dirige-se ao Filipe – Príncipe).

Filipe (Príncipe): (regressa no Cavalo – Micaela).
(...)

Sandra: (...) Desde então, voltava todos os dias para deliciar-se com a voz da jovem.

Márcia: Oupa, outra vez (dirige-se ao Filipe – Príncipe).

Filipe (Príncipe): (monta no seu Cavalo – Micaela –, e vai em direção à torre).

Sandra: Até que um dia viu a Bruxa malvada e ouviu-a chamar por Rapunzel.

Márcia: Fica assim no cantinho (dirige-se ao Filipe – Príncipe).

Filipe e Micaela: (continuam a andar).

Márcia: (...) Parou aí, Micaela.
(...)

Miguel (Bruxa): Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.

Sandra: Finalmente, o Príncipe descobrira a forma de entrar no castelo.

Miguel (Bruxa): E agora?

OC: Agora sais outra vez.

Miguel (Bruxa): (sai da torre).

Sandra: *Na noite seguinte, o Príncipe dirigiu-se à torre e gritou...*

Márcia: *Que dizes, (...) [Filipe] – Príncipe? (...)*
(...)

Filipe (Príncipe): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*
(...)

Jéssica (Rapunzel): *(atira a sua trança).*

Márcia: *Boa, agora entras na torre (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*

Filipe (Príncipe): *(apanha a trança e sobe à torre).*
(...)

Sandra: *Rapunzel, assustou-se ao ver o Príncipe, mas depressa ficou maravilhada com a sua beleza e simpatia.*

OC: *Agora têm que se abraçar, que vocês ficaram apaixonados.*

Jéssica (Rapunzel): *(abraça Filipe – Príncipe).*

Sandra: *(...) Todas as noites sonhara com este encontro, por isso, quando o Príncipe a pediu em casamento...*

Márcia: *Pede-a em casamento (dirige-se ao Filipe – Príncipe)*

OC: *Ó Príncipe diz assim: Rapunzel, queres casar comigo?*

Márcia: *Ajoelha-te (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*

Jéssica (Rapunzel): *(a rir-se) Quero.*

Sandra: *Rapunzel não hesitou e aceitou.*
(...)

Sandra: *Combinaram que ele lhe trazia todos os dias um pedaço de seda para ela poder tecer uma escada para fugir.*

Márcia: *Faz de conta que lhe estás a dar um bocadinho de seda (...) faz de conta que tiras do bolso um bocadinho de seda para lhe dar (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*

Filipe (Príncipe): *(faz de conta que que tira do bolso um bocado de seda e dá a Jéssica – Rapunzel).*
(...)

Sandra: *A Bruxa não sabia da visita que o Príncipe fazia todas as noites a Rapunzel, até ao dia em que ela exclamou sem pensar...*

Márcia: *(dá indicação ao Filipe – Príncipe, para sair da torre).*

Filipe (Príncipe): *(sai da torre, mas não vai no Cavalo – Micaela).*

Miguel (Bruxa): *(vai para a torre).*
(...)

Sandra: (...) És bem mais pesada do que um Príncipe.

Miguel (Bruxa): Rapunzel, atira-me os teus cabelos.

Sandra: E a Rapunzel disse: és bem mais pesada do que um Príncipe.

Miguel (Bruxa): (já está dentro da torre, com a tesoura na mão e segurando a trança da Jéssica – Rapunzel).

Márcia: Jéssica, diz.

Sandra: És bem mais pesada do que um Príncipe.

Jéssica (Rapunzel): És mais pesada do que o Príncipe.

Miguel (Bruxa): O quê?
(...)

Márcia: Andas a receber visitas de um Príncipe, diz (dirige-se ao Miguel – Bruxa).

OC: (aproxima-se do Miguel – Bruxa) O quê, andas a receber visitas de um Príncipe, pergunta-lhe.

Miguel (Bruxa): (...) O quê? Andas a a... (olha para a Sandra).

Sandra: A receber visitas de um Príncipe.

Miguel (Bruxa): Andas a receber (...) visitas de um Príncipe? (Príncipe em tom mais alto).
(...)

OC: Corto-te já a trança.

Miguel (Bruxa): Pegou na tesoura e cortou a trança de Rapunzel (...).
(...)

Márcia: (...) Leva a Rapunzel pra ali no canto, ali no deserto (dirige-se ao Miguel – Bruxa).

Miguel (Bruxa): (...) (leva a Jéssica – Rapunzel para um canto – deserto).

Márcia: E agora tu vais embora.

Miguel (Bruxa): (vai para a torre).

Sandra: No mesmo dia, a Bruxa atou a trança a um gancho dentro do quarto e esperou pelo Príncipe.
(...)

Márcia: Anda Príncipe, no Cavallo – Micaela (...).
(...)

Filipe (Príncipe): (aparece, montado no seu Cavallo – Micaela).
(...)

Sandra: Quando ele chamou pela jovem [esta] atirou-lhe os seus cabelos.

Márcia: O que é que tu tens que dizer, (...) [Filipe] – Príncipe? (...)
(...)

Filipe (Príncipe): *Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

Miguel (Bruxa): *(atira a trança).*
(...)

Sandra: *O Príncipe começou a subir, mas ao ver a malvada, assustou-se.*

Márcia: *Ahhh, faz assim (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*

OC: *E caiu, nos picos.*

Miguel (Bruxa): *Diz.*

Márcia: *Cai.*

Filipe (Príncipe): *(cai nos picos).*
(...)

OC: *(...) E montas no teu cavalo assim aflitinho (...) e vais-te embora.*

Márcia: *Vais po deserto.*

Filipe (Príncipe): *(monta o Cavalo – Micaela –, com o auxílio do adulto).*

Micaela (Cavalo): *(caminha em direção ao castelo do Príncipe, levando o Filipe – Príncipe).*

Márcia: *(...) Micaela, tens que ir po deserto.*

Micaela (Cavalo): *(inverte a direção, indo em direção ao deserto, levando o Filipe - Príncipe).*

Sandra: *(...) A certo dia, ao passar muito perto do local do deserto onde estava a viver Rapunzel, ouviu a sua maravilhosa voz.*

Márcia: *Canta Jéssica, canta.*

Jéssica (Rapunzel): *(canta).*

Sandra: *Com o coração a palpitar, começou a dirigir-se para a jovem.*

Filipe (Príncipe): *(vai em direção ao deserto, onde está Jéssica – Rapunzel).*

Márcia: *Anda, Micaela (...)*

Micaela (Cavalo): *(vai embora).*

Sandra: *Ambos caíram nos braços um do outro (...)*
(...)

Márcia: *Choram, agarrados.*
(...)

Filipe e Jéssica: *(agarram-se).*

Sandra: *As lágrimas tinham-lhe devolvido a visão.*
(...)

Sandra: *Juntos procuraram o caminho de regresso ao castelo do Príncipe, onde foram alegremente recebidos.*

Márcia: *Agora vão os dois em cima do Cavalo – Micaela.*
Sandra: *Rapunzel e o Príncipe viveram felizes para sempre.*
Márcia: *Os dois em cima da Micaela (...)*
Jéssica e Filipe: *(montam no Cavalo – Micaela –, e vão embora).*

Vídeo-gravação: Realização do segundo ensaio improvisado (15 de outubro de 2013)

(...)

OC: *Sempre que a Bruxa queria entrar punha-se debaixo da janela e chamava...*

Miguel (Bruxa): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*
(...)

OC: *Um dia um elegante Príncipe andava a passear pela floresta.*
(...)

OC: *Quando passou pela torre ouviu Rapunzel a cantar.*
(...)

OC: *Parou, ficou encantado com aquela voz maravilhosa (...) Decidiu entrar na torre, mas apercebeu-se que não tinha nenhum sítio por onde entrar, não havia portas, não havia nada. Então desapontado ele foi-se embora*
(...)

Filipe (Príncipe): *(vai-se embora, no seu Cavalo – Micaela).*

OC: *No outro dia voltou, porque ele gostava tanto de ouvir aquela voz (...) (dá indicação ao Filipe –Príncipe –, para ele voltar).*

Filipe (Príncipe): *(volta no seu Cavalo – Micaela).*

OC: *(...) Voltou e de repente ele ouviu uma Bruxa malvada...*

Miguel (Bruxa): *(corre em direção à torre) (...)*

OC: *...a dizer...*

Miguel (Bruxa): *Rapunzel Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*
(...)

OC: *Ele ouviu a Bruxa a dizer Rapunzel Rapunzel, atira-me os teus cabelos e descobriu a maneira de entrar na torre (...). Então o Príncipe decidiu também dizer...*

Filipe (Príncipe): *Rapunzel Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*
(...)

OC: *E a Rapunzel atirou-lhe os seus lindos cabelos.*

Jéssica (Rapunzel): *(atira os seus cabelos).*

Filipe (Príncipe): *(agarra a trança de Rapunzel e sobe à torre).*

OC: *Então (...) a Rapunzel assustou-se ao ver o Príncipe, mas ficou encantada com a sua beleza e simpatia. Finalmente já não estava sozinha. Abraçaram-se muito emocionados.*

Filipe e Jéssica: *(abraçam-se).*

Vídeo-gravação: Realização do terceiro ensaio improvisado (21 de outubro de 2013)

Sandra: *Todos os dias, a jovem mulher vinha à janela para admirar os rabanetes e cada vez o seu desejo de comê-los era mais forte. Como o seu desejo lhe parecia impossível, a jovem mulher sentiu-se muito infeliz. Tão infeliz que o seu marido mal soube do motivo da tristeza da esposa decidiu ir buscar alguns rabanetes, nem que isso lhe custasse a vida. Quando a noite chegou, o homem saltou o muro.*

Luís (Pai da Rap.): *(pega no cesto e vai à horta da Bruxa buscar os rabanetes, saltando o muro).*
(...)

Sandra: *Mal os deu à sua amada esposa, esta comeu uns atrás dos outros.*

Marisa (Mãe da Rap.): *(come os rabanetes).*

Sandra: *Poucas semanas depois a mulher deu à luz uma linda criança. Imediatamente, a Bruxa veio buscá-la. E deu-lhe o nome de Rapunzel.*

Susana (Bruxa): *(vem buscar a criança à Marisa e ao Luís).*

Marisa e Luís: *(ficam a chorar).*

Sandra: *Quando Rapunzel celebrou os seus doze anos, a Bruxa fechou-a numa torre.*

Mariana (Rapunzel): *(vai para a torre).*
(...)

Susana (Bruxa): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos (falando muito baixo).*

Mariana (Rapunzel): *(atira a sua trança).*

Sandra: *Um dia, um elegante Príncipe andava a passear pela floresta.*

Daniela (Príncipe): *(passeia pela floresta em cima do seu Cavalo – Eduardo).*

Eduardo (Cavalo): *(passeia o Príncipe – Daniela –, pela floresta).*

(...)
Mariana (Rapunzel): *(a cantar).*
Sandra: *Desapontado [o Príncipe], partiu.*
Eduardo (Cavalo): *(partiu, levando o Príncipe – Daniela).*
(...)

Vídeo-gravação: Leitura da história “Sarilhos do Amarelo” (22 de outubro de 2013)

(...)
Márcia: *Esta história chama-se “Sarilhos do Amarelo”. Eu só vos vou contar um bocadinho da história.*
Crianças: *Porquê?*
Márcia: *Por que é uma parte muito importante para o que vamos fazer a seguir. Eu acho que esta parte que eu vou ler da história é muito importante.*
(...)
Márcia: *O que acontece nesta história é que uma das cores do arco-íris. Estas aqui (aponta para as cores do arco-íris que estavam na capa do livro) e uma dessas cores desapareceu, o amarelo. Os seus amigos muito preocupados foram tentar encontrá-lo e andaram durante muito tempo na floresta atrás do amarelo.*
Tiago: *Quero toda.*
Márcia: *Não posso ler toda, é muito grande mas depois posso ler algumas partes, depois. E certo dia, o vermelho...*
Tiago: *Amanhã podes ler tudo.*
Márcia: *É muita história para ler, muita. E certo dia as cores do arco-íris encontraram um exército de formigas. A cor vermelha aproximou-se*
(...)
Mariana: *Podes mostrar?*
Márcia: *Posso mostrar, mas não tem imagem é só texto.*
Miguel: *Conta assim (livro virado para eles).*

Coloca o livro virado para as crianças.

- Márcia:** *O que aconteceu foi que o vermelho dirigiu-se ao pé da formiga-general que é uma formiga que está a comandar as outras formigas todas.*
(...)
- Márcia:** *Certo dia, encontraram um exército de formigas. A cor vermelha disse: - Olá Formiga-General. A formiga levantou as antenas e tossiu com um ar importante. – Desculpe estar a incomodar – disse o vermelho. Estamos à procura do nosso amigo amarelo que desapareceu sem deixar rasto. Procuramos, procuramos e não o encontramos. A formiga-general deu “alto” às tropas e respondeu: - Caro Vermelho, nós não passeamos, nós deslocamo-nos no terreno. Somos um exército organizado que antes de fazer qualquer coisa, nós planificamos. Como nos ensinaram as nossas avós formigas em primeiro lugar estabelecemos um plano para as nossas deslocações no terreno, o que quer dizer pensar antes. - Isso da planificação deve ser muito importante – disse o Vermelho. A formiga queria continuar a falar e disse: - Como estava a dizer, para planificar primeiro fazemos uma lista daquilo que precisamos de saber e de fazer para que tudo corra bem. Depois vem a execução que significa pensar durante.*
- Márcia:** *O que é que a formiga general disse de tão importante à cor vermelha? Micaela, o que é que a formiga disse de tão importante à cor vermelha?*
(...)
- Márcia:** *Alguém quer ajudar? Quem quiser levante o dedo. Quem quer ajudar levante o dedo.*
(...)
- OC:** *(...) Olha, a Márcia vai voltar a ler outra vez este bocadinho. O que é que a formiga-general falou?*
- Márcia:** *A formiga disse que eram um exército organizado que antes de fazerem qualquer coisa planificavam, ou seja, ...*
- OC:** *Parece este exército (apontando para o grupo) que antes de fazermos qualquer coisa planificamos, não é? Não planificamos?*
- Tiago:** *É parecido.*
- OC:** *É parecido, não é? (...)*

- Márcia:** *Nós planificamos, primeiro fazemos uma lista daquilo que precisamos de saber para que tudo corra bem. Planificar é pensar antes. Antes de fazermos qualquer coisa nós temos de...*
- Crianças:** *Pensar.*
- Márcia:** *E esse pensar é planificar.*
- Tiago:** *Com o cérebro.*
- OC:** *Com o cérebro.*
- Márcia:** *Com o cérebro, exatamente. E por que é que temos de planificar sempre antes?*
(...)
- Tiago:** *Por que senão as coisas correm mal.*
- Márcia:** *Exatamente. Temos de pensar antes de fazermos alguma coisa.*
(...)
- Márcia:** *Para quando formos fazer alguma coisa ela corra muito bem. E eu hoje, como nós fazemos sempre, nós planificamos de início o nosso dia. Não planificamos?*
- Crianças:** *Sim.*
- Miguel:** *Para pensar rápido.*
- Márcia:** *Pensar rápido?! Então podemos pensar rápido mas sobretudo temos de pensar bem.*
- Crianças:** *Bem.*
(...)

Vídeo-gravação: Escolha dos cenários (22 de outubro de 2013)

- (...)*
- Márcia:** *E eu gostava que um de vocês me dissesse o que hoje de manhã estivemos a apresentar.*

As crianças começam a falar.

- Márcia:** *Espera aí. Jéssica, o que é que hoje de manhã estivemos a apresentar?*
- Jéssica:** *Ah?*

Márcia: *Houve alguma coisa que estivemos a apresentar.*
(...)

Márcia: *De manhã vocês estiveram a apresentar alguma coisa. Tu até vieste aqui à frente, não foi? Tu até vieste aqui explicar o que tinhas feito.*

A Jéssica levanta-se.

Márcia: *O que é que foi? Não precisas de te levantar!*

OC: *Não precisas, Jéssica.*

Márcia: *Não precisas. Diz daí.*

Jéssica: *O desenho.*

Márcia: *É o desenho. E o que é que vocês desenharam?*

Crianças: *O cenário.*

Tiago: *O cenário da, da história.*

Márcia: *Exatamente, o cenário da história*

Miguel: *Da Rapunzel.*

Márcia: *Mas não será que agora não podemos começar a fazer outra coisa com o cenário?*

Crianças: *Sim.*

Márcia: *O quê?*

Crianças: *Ah?*

Márcia: *Vocês desenharam.*

Crianças: *Pintar.*

Márcia: *Podíamos pintar. Mas para pintar o que é que nós temos de fazer antes de pintar?*

Crianças: *O nome.*

Márcia: *Não. Nós temos de pintar. Mas o que é que temos de fazer para pintar?*

Tiago: *O que estava a dizer na história, pensar.*

Márcia: *Temos de pensar. Então, temos de pensar como é que vamos fazer?*

Crianças: *O trabalho.*

Márcia: *Como vamos pintar o cenário.*
(...)

Márcia: *Só que agora podíamos fazer um cenário grande. Só que para fazer o cenário, temos que saber o que é que vamos fazer, como vamos fazer, quem vai participar, quem o vai desenhar.*

OC: *Temos de planificar.*

Márcia: *Então que cenários é que acham que podemos fazer?*

Miguel: *Príncipe.*

Márcia: *Cenário da Rapunzel. O que é que será que podemos fazer?*

Miguel: *Príncipe, a Rapunzel.*

Márcia: *O Príncipe e a Rapunzel...*

Susana (PIP): *São personagens.*

Márcia: *Exatamente. Não é o cenário.*

Tiago: *Temos de fazer oito.*

Márcia: *Oito quê?*

OC: *Olha, onde é que se passava a história? Onde é que se passava a história? Onde é que passa a história da Rapunzel?*

Miguel: *Eu sei.*

OC: *Onde?*

Miguel: *Eu sei. O cenário.*

OC: *E o que é que tinha no cenário da história da Rapunzel?*

Tiago: *O cesto, o castelo.*

Susana (PIP): *O castelo.*

Tiago: *Os rabanetes.*
(...)

Márcia: *Patrícia, o que achas que devemos fazer no cenário? Onde é que se passava a história da Rapunzel? Ainda hoje estiveste a ler a história que eu vi. Onde é que se passava? Era no meio de uma?*

Miguel: *Torre.*

Márcia: *No meio da floresta. Era numa floresta. Podíamos fazer uma floresta.*
(...)

Márcia: *Uma floresta?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Eduardo: *Castelo do Príncipe.*

Márcia: *O castelo?*

Eduardo: *Do Príncipe, podemos fazer.*

Márcia: *O castelo do príncipe?*

Eduardo: *Sim.*

Márcia: *O que é que vocês dizem de fazermos o castelo do príncipe?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Márcia: *O castelo do Príncipe (registra numa folha).*

Susana (PIP): *Há partes importantes da história, pensem lá no princípio da história!*

Márcia: *Já temos o castelo do Príncipe. Mais, o que podemos fazer mais?*

Susana (PIP): *A floresta e mais?*
(...)

Márcia: *Temos a floresta. Podemos ter o castelo do Príncipe e mais? O que é que aparece na história que é muito importante?*

Susana (PIP): *Logo no início. Falta uma coisa muito importante.*
(...)

Márcia: *Querem que vá buscar a história para ver?*

O Miguel foi buscar a história.

A Márcia abre o livro e coloca a imagem da casa dos pais da Rapunzel.

Tiago: *A torre da mãe e do pai.*

Márcia: *Diz?*

Tiago: *A torre da mãe e do pai.*

Susana (PIP): *Não é a torre, é a?*

Tiago: *Torre.*

Susana (PIP): *Não é a torre. Os pais moravam num castelo?*

Crianças: *Não.*

Márcia: *Quem tiver ideia levante o dedo.*
(...)

Márcia: *Marisa, diz.*

Marisa: *O castelo.*

Susana (PIP): *O castelo de quem?*

Miguel: *Da Bruxa.*

Marisa: *Da Princesa.*

Márcia: *Da Princesa? Este é o castelo da Princesa?*
Miguel: *Da Bruxa.*
Márcia: *É o castelo da Bruxa. Este aqui é o castelo da Bruxa. Acham que também o podíamos fazer no cenário?*
Miguel: *Eu acho que sim.*
Márcia: *Eu também acho que sim. Acho que podíamos fazer no cenário. Agora é o Tiago, diz Tiago.*

Pausa.

Tiago: *Há aquilo.*
Susana (PIP): *Diz. Que é o quê?*
Márcia: *Os rabanetes?!*
Susana (PIP): *Como se chama é a?*
Tiago: *Terra.*
Susana (PIP): *Não.*
Miguel: *Horta.*
Susana (PIP): *Horta.*
Tiago: *A horta.*
(...)
Micaela: *Esta casa é da mãe e do pai.*
OC: *Esta casa é a da mãe e do pai da Rapunzel.*
(...)

Vídeo-gravação: Continuação da escolha dos cenários (sala do prolongamento) (22 de outubro de 2013)

Relativamente ao vídeo *Continuação da escolha dos cenários*, apesar de termos vídeo-gravado o decorrer da atividade, relevante para o nosso projeto de intervenção e de investigação, no momento em que procedemos ao tratamento da vídeo-gravação percebemos que esta não se encontrava perceptível, havendo muito ruído de fundo que fez com que não consiga-se-mos captar o som dos vários intervenientes.

No entanto, na sala do prolongamento do Jardim-de-Infância reunimo-nos com um grupo de oito crianças para procedermos ao levantamento dos cenários a realizar, tendo em vista a dramatização final da história “Rapunzel”. Assim que estabelecemos uma conversa com as crianças, estas foram mencionando vários elementos que fizessem parte do cenário: floresta, castelo do Príncipe, casa dos pais da Rapunzel, castelo da Bruxa e deserto. Depois de termos efetuado o registo dos vários cenários referidos pelas crianças, afixámo-lo numa das paredes do Jardim-de-Infância, para que todas as crianças pudessem visualizar.

Áudio-gravação: Iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013)

- (...)
- Márcia:** *Hoje no projeto Rapunzel vamos começar a pintar o cenário. Mas que cenário será?*
- Márcia:** *A semana passada o que estivemos...*
- Tiago:** *O biombo.*
- Márcia:** *O biombo!*
- Tiago:** *Vamos pintar o biombo.*
- Márcia:** *Exatamente. Na semana passada estivemos a cortar, a fazer as medidas do papel cenário para o biombo que vai fazer de? Para que serve o biombo?*
- Crianças:** *Torre.*
- Márcia:** *Da torre. Exatamente.*
- (...)
- Márcia:** *Nós hoje vamos começar a pintar o cenário da torre.*
- (...)
- Márcia:** *Que cores tinham decidido pintar? Quem esteve comigo ali na sala do prolongamento sabe que cores é que decidimos para pintar.*
- Miguel:** *Eu sei.*
- Márcia:** *Ora diz. Ainda te lembras?*
- Miguel:** *Lembro.*
- Márcia:** *Quais eram as cores?*
- Miguel:** *Amarelo.*

Márcia: Amarelo.

Miguel: Azul.

Tiago: Castanho.

Márcia: Azul e castanho. Então, a primeira coisa que nós vamos fazer...

Miguel: Cor-de-rosa.

Márcia: Não, era só amarelo, azul e depois castanho. Vamos começar por pintar a parte amarela e a parte azul. E para começarmos a trabalhar temos de fazer grupos. Será que o grupo da semana passada resultou?

Miguel: Sim.

Márcia: Achas que resultou? Tantos meninos na sala do prolongamento? Achas que resultou?

Tiago: Não.

OC: Porquê Tiago?

Tiago: Portamo-nos mal.

Miguel: Porque portaram-se mal, todos.

Tiago: Nós os dois portamo-nos mal, quer dizer.

Miguel: Todos.

Tiago: Nós os dois é que ficamos de castigo, não te lembras?
(...)

Márcia: Acham que vale a pena voltarmos a ter um grupo muito grande?
(...)

Crianças: Ainda maior.

Márcia: Ainda maior? Já sabemos que não resultou. Quantos éramos?

O Miguel começa a contar quantos eram, mas já não se recorda.

Márcia: Na semana passada na sala do prolongamento...

Tiago: Eram os grupos dos mais velhos e eram...

Márcia: Exatamente.

O Tiago começa a contar, mas depois perde-se.

Márcia: Eramos oito.

Márcia: O (...) [Miguel], o Tiago, o (...) [Filipe], a Micaela, a Jéssica, a Sónia e a Patrícia.

Miguel: *Mais ninguém.*
Márcia: *Mais ninguém.*
Miguel: *Podem ir os mesmos.*
Tiago: *E o Eduardo.*
Márcia: *E o Eduardo.*
(...)
Márcia: *Acham que devemos continuar com os grupos grandes?*
Tiago: *Não.*
Miguel: *Sim.*
Márcia: *Se calhar agora [grupos] mais pequeninos!*
(...)
Márcia: *Grupos de quantas pessoas?*
Márcia: *Então e quantas pessoas no grupo é que devemos ter?*
Tiago: *Cinco.*
Cláudia: *Que tal começarmos por aqui (aponta para o Mapa de Presenças).*

Foi definido que começaríamos a formação dos grupos tendo em conta a ordem estabelecida no Mapa de Presenças.

(...)
Márcia: *O grupo tem de ser pelo menos três pessoas, mais se calhar não.*
Tiago: *Então é: Maria, Cláudia...*
Márcia: *E o?*
Tiago: *Filipe.*
Márcia: *Um grupo: a Maria, a Cláudia e o (...) [Filipe], são um grupo.*
Tiago: *O Emanuel, a Jéssica e a Silvana.*
Márcia: *A Silvana não está. Então, o Tiago?*
Miguel: *Pois.*
Márcia: *Exatamente.*
Tiago: *Nem o Emanuel.*
Márcia: *Não.*
(...)
Márcia: *Então outro grupo é a Jéssica, o (...) [Miguel] e?*
Crianças: *Tiago.*
Márcia: *E o Tiago.*

Miguel: *E eu.*

Tiago: *E outro grupo.*

Márcia: *Só poderá haver mais um grupo.*

Tiago: *A Micaela, a Sónia e a Patrícia.*

(...)

Márcia: *Então, o primeiro grupo quem é? Os meninos que são do primeiro grupo é que dizem. Quem é o primeiro grupo?*

Crianças: *Cláudia, Maria e Filipe.*

Márcia: *E Filipe. Muito bem. Qual é o grupo a seguir? Qual é o próximo? Quem é?*

Crianças: *Jéssica, (...) [Miguel] e Tiago.*

Márcia: *E o Tiago. E o próximo, qual é?*

Crianças: *Micaela, Sónia e Patrícia.*

Márcia: *Muito bem. Um grupo vai ficar comigo, outro com a Sandra e outro grupo com a professora (...). Pode ser?*

Crianças: *Sim.*

(...)

Márcia: *Então o primeiro grupo pode ficar comigo, o segundo com a Sandra e o terceiro ciclo com a professora (...). Pode ser?*

(...)

Márcia: *Quem é do primeiro e do segundo [grupo] vem comigo e com a Sandra para o prolongamento.*

As crianças começam a levantar-se.

Márcia: *Calma.*

OC: *Temos de ver o que vamos fazer, o que cada um vai fazer.*

Márcia: *Exatamente.*

Tiago: *Quem vai pintar a parte amarela, a azul.*

OC: *Então, é assim, o primeiro grupo: a Cláudia, a Maria e o (...) Filipe o que é que vão fazer? Quero ouvir.*

Márcia: *Cada grupo vai ter uma parte do biombo. Quantas partes tinha o biombo?*

(...)

Márcia: *Em quantas partes cortamos o papel cenário para o biombo?*

A Márcia foi ir buscar as três partes do papel cenário.

Crianças: *Três.*

Márcia: *Exatamente. Uma, duas, três (mostro as partes cortadas). Cada grupo vai ter uma parte, cada grupo vai ficar com uma parte. Eu vou-vos mostrar como está.*

(...)

Márcia: *Assim como a torre nós dividimos [o papel cenário] em seis partes.*

(...)

Tendo em conta a história, começamos a contar em quantas partes estava dividida a torre.

Crianças: *Uma, duas, três, quatro, cinco, seis.*

Márcia: *Exatamente. Em seis partes.*

Tiago: *Uma é mais grande outra é mais pequena.*

OC: *Mais grande?*

Crianças: *Maior.*

Tiago: *Uma é maior outra é mais pequena.*

OC: *Uma é maior e outra é mais pequena (apontando na história qual era parte a maior e a menor da torre).*

A Márcia mostra no papel cenário qual é a parte maior.

Márcia: *Então, com que cor vamos começar a pintar a nossa torre?*

Crianças: *Azul.*

Crianças: *Amarelo.*

OC: *A de baixo?*

Márcia: *A de baixo.*

Criança: *Azul.*

Tiago: *Tem amarelo aqui (apontando na história).*

OC: *Mas isso é o reflexo.*

Márcia: *É azul. E a seguir?*

Crianças: *Amarela.*

Márcia: *E a seguir?*

Crianças: Azul.

OC: O que é que a amarela tem?

Crianças: Bolinhas.

OC: Tem bolinhas azuis.

Crianças: Estrelinhas.

OC: A seguir a esta é azul, amarela.

Miguel: Azul.

OC: Com as bolinhas. Esta?

Crianças: Azul.

OC: E o que é que o azul tem?

Tiago: Riscas castanhas.

OC: E que forma tem essas riscas?

Crianças: X.

OC: Tem a forma de um X, já viram?! E a seguir à risca com um x, o que é que tem?

Crianças: Amarelo com estrelinhas.
(...)

OC: Já sei. Posso dar uma ideia?

Miguel: Sim.

OC: Nós temos ali as esponjinhas, aqueles carimbos que são estrelas, podia-se pôr.

Tiago: Carimbos.

OC: Carimbos com tinta azul. Olha que boa ideia. E a seguir a essa, depois qual é outra vez?

Crianças: Amarelo.

OC: Ah?

Crianças: Azul.

OC: Azul com?

Crianças: X.

OC: Boa. E a parte de cima, onde está a janela?

Crianças: Amarelo com estrelinhas.

OC: Amarelo com estrelinhas.
(...)

Márcia: Cada grupo vai pintar uma parte da torre. Uma criança vai pintar uma parte.

Crianças: *Parte de baixo.*
Márcia: *A parte de baixo que é?*
Crianças: *Azul.*
Márcia: *Azul. Outro pinta a segunda e sempre assim. Cada um vai pintar uma parte da torre.*
(...)

Áudio-gravação: Explicação sobre a utilização do papel crepe (28 de outubro de 2013)

(...)
Márcia: *Alguma vez trabalhaste com este papel [papel crepe]?*
Jéssica: *Não.*
Filipe: *Eu já.*
Márcia: *Quem já trabalhou, quem já trabalhou levante o dedo se quer explicar.*
Filipe: *Eu.*
Tiago: *Eu.*
Márcia: *É o Filipe que foi o primeiro. Como é que se pinta com este papel?*
Filipe: *Corta-se.*
Márcia: *Sim, corta-se.*
Filipe: *Machuca e mete em água.*
Miguel: *Eu já fiz uma tinta com isso.*
(...)

Áudio-gravação: Formação de grupos – cenário (29 de outubro de 2013)

Sandra: *Na nossa planificação de hoje, um dos aspetos que íamos trabalhar à tarde era o quê?*
(...)
Uma criança: *Projeto.*
Sandra: *Exatamente, projeto Rapunzel.*
(...)

Sandra: *O que é que nós estivemos a fazer para o projeto Rapunzel?*

Crianças: *Pintar.*

Sandra: *Quero o dedo no ar.*

Márcia: *Dedo no ar.*

Sandra: *Diz Daniela.*

Daniela: *Pintar.*
 (...)

Sandra: *O quê, Jéssica?*

Jéssica: *Aquilo da Rapunzel.*

Sandra: *Mas o que é aquilo? Como é que se chama aquilo?*

Jéssica: *Papel.*

Sandra: *Muito alto (referindo-se à torre), onde está a Rapunzel. É a...*

Jéssica: *A torre.*
 (...)

Sandra: *E nós ontem para pintar a torre fizemos grupos, com os meninos mais velhos. Hoje, nós vamos pintar outra parte do cenário da história da Rapunzel. Para isso, nós vamos ter que trabalhar em grupo, só que o trabalho de hoje é um trabalho mais exigente. Os meninos mais pequeninos não vão ter tanta facilidade de fazer, não vão conseguir fazer tão bem. Então, vamos voltar a trabalhar com os meninos mais velhos, mas não vão ser os mesmos meninos de ontem. Hoje, só vamos escolher quatro meninos. (...) Eu posso propor os meninos que vão trabalhar hoje? Posso, Cláudia e Maria?*

Cláudia e Maria: *(abanam a cabeça, afirmando que sim).*

Sandra: *Então eu propunha a Daniela, o Gonçalo.*

Márcia: *Porque eles ainda não trabalharam connosco.*

Sandra: *E não são dos meninos nem mais novos nem mais velhos.*
 (...)

Sandra: *Quatro meninos vão lá para dentro, para a sala do prolongamento comigo e com a Márcia, mas outros meninos vão ficar aqui a trabalhar, a acabar a torre. Ontem a torre não ficou acabada. (...) Ainda falta colocar as estrelas. (...) A Cláudia e a Maria (meninas escolhidas para trabalhar no projeto). Elas só fizeram ontem o trabalho para o projeto Rapunzel.*

Áudio-gravação: Realização do cenário (29 de outubro de 2013)

- Márcia:** *É assim, nós vamos pintar o cenário com lápis de cera, porque o cenário tem muitos pormenores, tem muitas árvores, tem pássaros, tem o sol e então é melhor pintarmos com lápis de cera do que com tintas.*
- Uma criança:** *E é mais rápido.*
- Márcia:** *E é mais rápido, exatamente.*
(...)
- Márcia:** *O cenário é muito grande e não vamos ter mesas suficientes para o cenário. Se calhar vai ter que ser onde?*
(...)
- Uma criança:** *Ali (aponta para uma parte do chão, junto à porta).*
- Márcia:** *Ou aqui (aponta para o chão, onde tem uma manta).*
(...)
- Márcia:** *Primeiro, vamos sempre decidindo que cores vamos utilizar, tá bem? (...) Pode ser?*
- Crianças:** *Sim.*
(...)
- Márcia:** *Como é que vamos pintar os pássaros?*
(...)
- Uma criança:** *Castanho.*
- Márcia:** *Castanho? Serão que eles são castanhos?*
(...)
- Uma criança:** *Eu gosto do cor-de-rosa.*
(...)
- Cláudia:** *Podemos pintar de branco?*
- Márcia:** *Então a Cláudia pinta os pássaros todos de branco, pode ser? Quem é que pinta o sol?*
- Daniela e Gonçalo:** *Eu.*
- Márcia:** *Têm que decidir. Um de vocês tem que pintar o sol. Quem pinta?*
- Daniela:** *Eu.*
(...)
- Márcia:** *Como é o sol, Daniela?*
- Daniela e Gonçalo:** *Amarelo.*
- Márcia:** *Só amarelo?*

(...)

Uma criança: Vermelho aqui (apontando para o respetivo sítio, no sol).

(...)

Márcia: Quem é que pinta as árvores? Quem pinta as árvores? Pintas as árvores, Gonçalo? De que cor é que pintas?

Daniela: Verde.

Uma criança: E castanha.

Daniela: Verde e castanha.

Márcia: De que cor é o tronco das árvores?

Daniela: Castanha.

Márcia: Castanha. E de que cor é o arbusto?

Daniela e Gonçalo: Verde.

(...)

Márcia: O que é que queres pintar? O que é que podes pintar? (dirigindo-se à Maria). A casa? (...) Como é a casa por dentro? De que cor?

Maria: Amarela.

(...)

Daniela: Olha, vou pintar esta, olha (apontando para uma parte do sol).

Márcia: Olha, acho bem, gosto muito. Que cor é essa?

Daniela: Vermelho.

(...)

Gonçalo: Eu quero pintar a cobra.

Márcia: Depois podes pintar a cobra.

(...)

Márcia: Vocês gostaram do cenário?

Uma criança: Sim.

(...)

Uma criança: Toda a gente está a fazer tudo bem. (...) Nós estamos a fazer bem.

Áudio-gravação: Avaliação do cenário (29 de outubro de 2013)

Márcia: Acham que correu bem? Correu bem o trabalho?

Daniela: Sim.

(...)

Márcia: *Está a ficar giro, Daniela?*

Daniela: *Sim.*

Áudio-gravação: Formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação (4 de novembro de 2013)

Sandra: *Quando nós estivemos a planificar o nosso dia, decidimos fazer uma atividade à tarde, lembram-se?*

Miguel: *Sobre a Rapunzel.*

Sandra: *Exatamente. Sobre o projeto da Rapunzel. O que é que nós temos andado a fazer para o projeto da Rapunzel?*

Tiago: *A trabalhar na torre.*

Filipe: *A treinar.*

(...)

Sandra: *Mas a Daniela e o Gonçalo (...) foram os últimos que estiveram a trabalhar. O que é que estivemos a fazer? Ainda se recordam? (...) Lembraste, Gonçalo? (...)*

Gonçalo: *A pintar.*

(...)

Sandra: *A pintar o quê?*

Gonçalo: *As árvores.*

Sandra: *(...) Mais? O que é que estiveste a pintar, Daniela?*

Daniela: *O céu.*

(...)

Márcia: *Só o céu?*

Sandra: *O que é que pintaste mais para além do céu? (...) Queres ajudar, Gonçalo? O que é que a Daniela esteve a pintar? Lembraste? Foi o...*

(...)

Sandra: *Não foi o sol que estiveste a pintar?*

Daniela: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Sandra: *E o sol e as árvores fazem parte de quê?*

(...)

Miguel: *Do grupo.*

Sandra: *Fazem parte do...*

(...)

Sandra: (...) até tem a casa, o castelo do Príncipe.

Eduardo: O castelo da Bruxa.

Sandra: (...) E isso pertence ao quê?

(...)

Tiago: Cenário.

(...)

Sandra: Exatamente, faz parte do cenário. Então nós temos estado a pintar o cenário. Na outra semana trabalhamos com quatro meninos, com a Cláudia, a Maria, o Gonçalo e a Daniela e hoje vamos trabalhar com outros quatro meninos.

(...)

Sandra: Nós estamos a trabalhar sempre com meninos diferentes.

(...)

Sandra: Então hoje eu proponho a Patrícia, a Micaela, a Sónia e o (...) Miguel, para trabalhar na pintura do cenário (segundo a ordem estabelecida no Mapa de Presenças).

(...)

Miguel: Eu já fiz.

(...)

Sandra: Mas tu não queres ir pintar?

(...)

Sandra: Então fazemos assim, vais lá um bocadinho se quiseres e depois vens para as áreas, para o computador ver o submarino.

Márcia: Vais connosco ver o que é que tens para fazer.

(...)

Sandra: Tu estás sempre a pedir (...) para trabalhar no projeto da Rapunzel.

(...)

Sandra: Pronto, então os outros meninos vão ficar aqui (...)

(...)

Márcia: A Sandra foi buscar o cenário, ele é muito grande. (...) E nós vamos trabalhar no cenário com lápis de ...

Crianças: Cera.

Márcia: Cera, porque é mais fácil pintar e dura mais.

(...)

Sandra: *De que cor é que vais pintar o caminho, Sónia?*

Sónia: *Amarelo.*

Sandra: *Amarelo, boa (...). E tu, Micaela? Que cor vais pintar as árvores?*

Micaela: *Castanho.*

(...)

Sandra: *Vais pintar isso de que cor, a parte de cima da árvore?*

Micaela: *Verde.*

(...)

Sandra: *E tu, Patrícia? Que cor vais pintar o caminho?*

Patrícia: *Roxo.*

(...)

Sandra: *E tu (dirigindo-se ao Miguel), vais pintar de que cor a cobra?*

Miguel: *Às cores.*

Sandra: *Às cores, que cores?*

(...)

Miguel: *Amarelo, azul, azul-escuro, roxo (...)*

(...)

Sandra: *Podemos começar.*

Áudio-gravação: Avaliação do cenário (4 de novembro de 2013)

Sandra: *Vocês gostaram de participar na pintura do cenário?*

Crianças: *Sim.*

Miguel: *Não.*

Sandra: *Tu não gostaste, (...) [Miguel]?*

Miguel: *Queria ir para o computador.*

Sandra: *Mas vão haver mais oportunidades de ires para o computador.*

Márcia: *Apesar de queres ir para o computador, não gostaste de estar aqui a trabalhar?*

Miguel: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Sandra: *E vocês gostaram, Patrícia e Sónia?*

Patrícia e Sónia: *Sim.*

Sandra: *Gostavam de voltar a participar na pintura do cenário?*

Algumas crianças: *Sim.*

Miguel: *Não (a rir-se).*

Sandra: *Gostavas, (...) [Sónia]?*

Sónia: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Sandra: *E tu, (...) [Miguel]?*

Miguel: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*
(...)

Sandra: *Gostas, Micaela?*
(...)

Micaela: *Sim.*

Áudio-gravação: Apresentação do cenário às crianças e formação de grupo (5 de novembro de 2013)

Sandra: *De manhã, na nossa planificação do dia, nós decidimos que à tarde íamos acabar o cenário da Rapunzel.*
(...)

Sandra: *Ontem os meninos que fizeram foi o Miguel, a Micaela, a Patrícia e a Sónia. Hoje vão ter que ir outros meninos.*
(...)

Miguel: *Eu quero ir.*
(...)

Sandra: *Mais velhos.*

Miguel: *Eu sou mais velho.*

Sandra: *Mas tu já foste ontem, (...) [Miguel].*
(...)

Sandra: *Emanuel, Filipe, Jéssica e Tiago.*
(...)

Sandra: *Agora, antes de irmos (...) para a sala com os quatro meninos que dissemos, nós queremos mostrar o cenário, para todos verem aquilo que já fizemos.*
(...)

Mostramos o cenário.

Crianças: *Uauuuuuuuuu.*

OC: *Ai que coisa mais bonita.*
(...)

Miguel: *Eu fiz a serpente e a nuvem.*

Sandra: *Qual nuvem é que tu fizeste?*

Miguel: *(aponta no cenário).*
(...)

Márcia: *Gostam?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Márcia: *Ó Daniela, o que é que tu pintaste?*
(...)

Gonçalo: *O sol.*

Márcia: *A Daniela pintou o sol.*
(...)

Sandra: *E tu que pintaste, Gonçalo?*

Gonçalo: *A árvore.*
(...)

OC: *Então é assim (...) quem pintou (...) vocês chamam para esse menino vir identificar aquilo que pintou (...)*

Sandra: *Anda dizer o que pintaste (dirigindo-se ao Gonçalo).*
(...)

Gonçalo: *Uma árvore.*
(...)

Gonçalo: *(aponta no cenário a árvore que pintou).*
(...)

Sandra: *A Patrícia.*
(...)

Patrícia: *(aponta no cenário o caminho).*
(...)

Márcia: *E mais? (...)*
(...)

Patrícia: *A relva.*

OC: *A relva. E mais? (...)*
(...)

Patrícia: *O caminho.*
(...)

Sandra: *Anda, (...) [Sónia], dizer.*
(...)

Sónia: *O caminho.*

Márcia: *E mais?*

Sandra: *Não pintaste só o caminho.*

Sónia: *A relva.*
(...)

Sandra: *Daniela, anda dizer o que pintaste.*

Daniela: *O sol.*
(...)

Sandra: *Agora é o Miguel. Anda dizer o que pintaste.*

Miguel: *Pintei a nuvem, pintei a cobra.*

OC: *(...) A nuvem não está assim muito bem pintada (...) eu não acho.*

Sandra (AE): *Porque ele estava com aquela aflição dos submarinos.*

OC: *Ahh, mas ficou mal pintada.*

Sandra (AE): *Pois.*

OC: *Desculpa, vocês não acham que está mal pintada?*

Sandra: *Eu acho e dissemos-lhe isso.*
(...)

Márcia: *E elas (Patrícia e Sónia) também disseram.*
(...)

OC: *(...) A Daniela é mais pequenina que tu, a Patrícia é mais pequenina que tu (...) aqueles são todos mais pequeninos que tu (...) pintaram tudo perfeito. Tu és mais velho, pintaste muito mal, eu acho, e tu tens que assumir os teus erros (...)*

Sandra: *Anda Micaela (...)*
(...)

Sandra: *O que é que tu pintaste?*
(...)

Micaela: *As árvores.*

OC: *Quantas?*
(...)

Micaela: *Quatro.*

(...)

Márcia: *E pintaste mais.*

(...)

Micaela: *O coelho.*

Sandra: *E mais uma coisa.*

Micaela: *O passarinho.*

(...)

Márcia: *É só o cenário que temos que levar para a sala? (questão dirigida ao Tiago, ao Filipe, à Jéssica e à Micaela)*

(...)

Sandra: *Como é que vocês vão pintar?*

Tiago: *Ah, com lápis.*

Márcia: *E lápis de quê? (...)*

Filipe: *De cera.*

(...)

Sandra: *(...) Onde é que vocês acham que devemos colocar o cenário para trabalhar?*

Tiago: *Eu acho que é aqui na manta.*

(...)

Márcia: *Todos concordam?*

(...)

Tiago: *Sim.*

Áudio-gravação: Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação (5 de novembro de 2013)

(...)

Tiago: *Eu pinto isto (apontando para o jardim do cenário).*

Sandra: *O que vais pintar, Tiago, então?*

Tiago: *Posso pintar aqui, o jardim?*

Sandra: *E vais pintar de que cor?*

Tiago: *Desta (pegando o lápis de cor verde).*

Sandra: *Isso é que cor?*

Tiago: *Verde-escuro.*

(...)

Tiago: *Posso pintar aqui? (apontando para o jardim do cenário).*

Sandra: *Podes.*

Tiago: *Posso começar aqui?*

(...)

Sandra: *(...) Podes. Que vais pintar, Filipe?*

Filipe: *O castelo.*

Sandra: *(...) De que cor?*

Filipe: *Amarelo.*

(...)

Márcia: *Qual é a cor que tens que usar? Será que é o laranja? (dirige-se à Jéssica, sobre a cor para o caminho). Então, se vais pintar a relva é de que cor?*

(...)

Márcia: *(...) Ó Jéssica, vais pintar a relva de cor de laranja? (...)*

(...)

Márcia: *Então?*

Jéssica: *Então vou só pintar este caminho (apontando para um dos caminhos do cenário).*

Sandra: *(...) Mas isso é relva.*

(...)

Márcia: *(...) É de que cor esse caminho?*

Jéssica: *Eu quero pintar às cores.*

(...)

Márcia: *Tens que pintar da cor que já está.*

Sandra: *Exatamente.*

Márcia: *Tens que continuar o que os outros meninos começaram.*

(...)

Sandra: *Vocês gostaram de pintar o cenário?*

(...)

Sandra: *Também gostaste, Jéssica? Sim?*

Jéssica: *Sim.*

Sandra: *O que é que vocês acham do cenário?*

(...)

Márcia: *Acham que hoje correu bem? O que é que acham que correu mal?
Será que correu tudo tudo tudo bem, hoje?*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que não).*

Sandra: *O que é que não correu bem, então?
(...)*

Tiago: *Eu e o Filipe tivemos uma discussão.
(...)*

Tiago: *(explica que foram um contra o outro enquanto pintavam).
(...)*

Márcia: *Não houve nada nada que corresse mal, para além de vocês irem
ao encontro um do outro?*

Filipe: *Não.*

Tiago: *Não.*

Márcia: *Não se distraíram muitas vezes?
(...)*

Tiago: *Sim.
(...)*

Tiago: *Foram poucas.*

Áudio-gravação: Planificação dos acessórios a realizar para o projeto “Rapunzel” (18 de novembro de 2013)

(...)

Márcia: *Nós hoje vamos começar com os acessórios para a Rapunzel (...)
e o que nós trouxemos hoje para fazer foi a coroa...*

Uma criança: *Para pintar.*

Uma criança: *Da Rapunzel.*

Márcia: *Será?*

Miguel: *Não, coroa do Príncipe.*

Márcia: *Boa. A coroa do Príncipe.*

Miguel: *Eu pinto a coroa.
(...)*

Miguel: *Pinto tudo, eu pinto tudo.*

Márcia: (...) não é assim, não é não pintas tudo, vamos decidir em conjunto. (...)

Miguel: Então pinto eu tudo sozinho.

Márcia: Pintas a coroa sozinho, mas é assim, que cor é que vais us...utilizar pa pintar a coroa?
(...)

Cláudia: É amarelo.
(...)

Márcia: Se calhar é melhor ir ver à história, não? (...)

Miguel: Amarelo. Mas tu não trouxeste amarelo.

Márcia: (...) Que cor é que queres pintar?

Miguel: (...) Pode ser castanho.

Márcia: (...) Não, tens que escolher uma cor, tens tens que decidir para saberes o que vais utilizar, senão depois não sabes.
(...)

Márcia: Ou é amarelo ou é castanho.

Miguel: Castanho.

Márcia: O que é que vocês acham? Amarelo ou castanho, pa coroa?

Uma criança: Eu gosto mais de castanho.

Márcia: Castanho, então?

Uma criança: Eu também gosto.
(...)

Márcia: Castanho. Mas olha, se calhar um castanho-escuro ou mais clarinho?

Uma criança: Mais clarinho.

Márcia: É, castanho claro (...)

Miguel: (...) Mas eu prefiro castanho-escuro, mais ou menos.

Márcia: Não muito escuro, porque tem que ser (...) parecido com o da história. Se calhar um castanho claro. E vais utilizar o quê pa pintar a coroa?

Miguel: Píncel.

Márcia: Será? Pa pintar isso achas que é píncel?

Cláudia: Não, não vai dar jeito.

Miguel: Não trouxeram pincéis.

Márcia: Olha, ouve, diz Cláudia.

Cláudia: Não vai dar muito jeito.

Márcia: (...) O que é que será que vais utilizar pa pintar? O que é que será que dá jeito?

Miguel: Pincel grosso.

Márcia: Os pincéis (...) são para outra coisa, não são pra ti. O que é que achas que (...) precisas para pintar a coroa?

Miguel: Lápis.

Márcia: Ah.

Miguel: (...) Não queria lápis.

Márcia: Então?

Miguel: Queria marcador.

Márcia: É assim, o marcador tu vais-te cansar (...)

Uma criança: E vais estragar a folha.

Márcia: (...) Quando tu começaste a pintar o cenário (...) da Maria Castanha não te cansaste de pintar a marcador?

Miguel: Não, porque a coroa é que eu não me canso.

Márcia: Cansas.

Miguel: Não, não.

Márcia: Achas que não? Oh (...) [Miguel] tem que ficar muito bem, porque isto depois é pa apresentar a muita gente.

Miguel: Eu quero com tinta.

Márcia: Não, com tinta não dá, tem que ser ou lápis de cor ou lápis de ...

Uma criança: Cera.

Márcia: Cera.

Miguel: Mas demora tanto.

Márcia: Demora tanto como a marcador.
(...)

Miguel: Não, eu quero ca caneta.

Márcia: Não, não vais fazer a marcador. Só o contorno a marcador, então.

Miguel: Não.

Márcia: (...) [Miguel], então não fazes tu a coroa. Tu vais-te cansar e não vai ficar bem.
(...)

Márcia: Não correu bem quando fizemos o cenário da Maria Castanha.

Miguel: Correu correu.

Márcia: Mas tu cansaste-te logo.

Miguel: Não, não me cansei.
(...)

Márcia: É assim, então fica outra pessoa a fazer a coroa. Como é que queres, (...) [Miguel]?

Miguel: Eu queria uma coisa (...) toda verde e a coroa ficava já ficava toda pintada de verde.

Márcia: Pois, mas não temos. Tens mesmo que pintar a coroa. Que cor é que vais utilizar?
(...)

Márcia: Lápis de cor (...)?

Miguel: Não.

Márcia: Então? Marcadores não.

Miguel: Lápis...

Patrícia: Lápis de cera.
(...)

Márcia: (...) vais pintar a coroa do Príncipe?

Miguel: Às cores.

Márcia: Com lápis de quê? Que lápis são esses que tens na mão?

Miguel: Cera.

Márcia: Exatamente. E que cor é que vais utilizar pa pintar?
(...)

Miguel: Vou utilizar lápis de cera.

Márcia: De que cor?

Miguel: Às cores.

Márcia: Não, o que é que tínhamos combinado?

Cláudia: Às cores vai ficar muito feio, se calhar.
(...)

Miguel: Azul-escuro.

Márcia: Acham que fica bonito azul-escuro?

Crianças: Não.

Márcia: Que cor é que tínhamos dito? Castanho, não foi?

Cláudia: Castanho.
(...)

Márcia: (...) Eu acho que devias pintar da cor que está na história.
(...)

Miguel: Ah, amarelo, mas eu preciso de amarelo grande.
(...)

Márcia: (...) [Miguel], que cor é que vais pintar a [coroa]?

Miguel: Amarelo.
(...)

Márcia: Podes ir pa uma mesa pa (...) começar a pintar.
(...)

Márcia: (...) O que é isto, as caixas? É para quê?

Cláudia: Para fazer a horta.
(...)

Márcia: Caixas para a horta.
(...)

Márcia: Quem é que vai ser a pintar? É a Cláudia?

Cláudia: Eu e a Jéssica.

Jéssica: Sou eu.

Márcia: E a Jéssica, boa.
(...)

Márcia: De que cor é que (...) acham que devem pintar a horta?
(...)

Cláudia: Castanho.
(...)

Márcia: E vão pintar com quê? É com lápis de cera como o (...) [Miguel]?

Cláudia: Com tinta, com tinta.

Márcia: Boa, e para pintarem cm tinta precisam de quê?

Cláudia e Jéssica: Pincéis.

Márcia: Pincéis. E quantos pincéis precisam?

Cláudia e Jéssica: Dois.
(...)

Márcia: O outro acessório que trouxemos é uma cartolina preta e uma cartolina amarela. Para que será a cartolina preta e amarela? Achas que consegues saber porquê?

Patrícia: (abana a cabeça, afirmando que não).

Márcia: Não? Então vamos ver aqui à história.
(...)

Márcia: É pra quê?

Patrícia: *Fazer o chapéu da Bruxa.*

Márcia: *Exatamente (...)*
(...)

Márcia: *E como é que é o chapéu da Bruxa? O que é que ele tem? Já viste?*

Patrícia: *Azul.*

Márcia: *Mas o que é que ele tem?*

Patrícia: *Estrelas.*

Márcia: *Estrelas. Então vais desenhar estrelas? (...)*

Patrícia: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *E mais? O que é que o chapéu da Bruxa tem mais?*

Patrícia: *Eu não sei fazer estrelas.*

Márcia: *Eu (...) ajudo-te. E mais?*

Patrícia: *Lua.*

Márcia: *A lua, exatamente (...) O que vais utilizar para fazer o chapéu?*

Patrícia: *Amarelo.*

Márcia: *Amarelo e ... mais?*

Patrícia: *Preto.*

Márcia: *Amarelo e preto. Mas o amarelo e o preto são o quê? Que são estas duas coisas? (apontando para as cartolinas) São car...*

Patrícia: *[Car]tões.*

Márcia: *Cartões não, cartolinas.*

Patrícia: *Cartolinas.*
(...)

Márcia: *Agora é assim, tu vais desenhar aqui as estrelas. Desenhaste aqui muitas estrelas. Desenhaste uma lua. Sabes desenhar uma lua? Sabes?*

Patrícia: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *Então pronto, (...) vais para uma mesa. O que precisas? (...)*

Patrícia: *Lápis.*

Áudio-gravação: Avaliação da pintura dos acessórios (18 de novembro de 2013)

Márcia: *Tu gostaste de pintar a coroa do Príncipe?*

Miguel: *Só só mais ou menos.*

Márcia: *Porquê mais ou menos? É bom que tu tenhas consciência disso. Porquê mais ou menos?*

Miguel: *Porque adoro ir às vezes pó computador, à segunda-feira.*

Márcia: *(...) E o que é que acaba por acontecer quando estamos a trabalhar? Tu queres ficar ou não?*

Miguel: *Quero ficar.*

Márcia: *Mas muito tempo ou pouco tempo?*

Miguel: *Pouco tempo.*

Márcia: *Mas será que tem que ser assim?*

Miguel: *Não.*

Márcia: *Tu não tens que acabar sempre tudo o que comesças?*

Miguel: *Mas eu quera ir ce, eu queria ir ce[do] pra ir embora, pra...*

Márcia: *Mas esforçaste-te para fazer a coroa? (...) Achas que te esforçaste? Tens que me responder senão eu não sei.*

Miguel: *Sim.*

Márcia: *Então pa próxima como é que achas que tens que fazer?*

Miguel: *Tudo bem.*

Márcia: *Tudo bem. E achas que tens que estar com essa pressa toda? (...)*

Miguel: *Não.*

Áudio-gravação: Próximo passo a realizar no projeto Rapunzel – confecção das roupas – e escolha das crianças para realizar as roupas (2 de dezembro de 2013)

Sandra: *Então o que é que nós planificámos de manhã que tínhamos que fazer à tarde?*

Patrícia: *(levanta o dedo).*

Sandra: *Diz Patrícia.*

Filipe: *O projeto da Rapunzel.*

Sandra: *Patrícia, Patrícia. Diz, Patrícia.*

Filipe: *Olha, já disse.*

Sandra: *Não, mas eu não ouvi a Patrícia. Eu quero ouvir a Patrícia.*
(...)

Patrícia: *O teatro da Rapunzel.*

Sandra: *Não foi bem um teatro, nós decidimos...*

Tiago: *O projeto da Rapunzel.*

Sandra: *Exatamente, Tiago, que íamos trabalhar para o projeto da Rapunzel.*
(...)

Sandra: *Pronto, então, e o que é que nos falta fazer para o projeto da Rapunzel?*
(...)

Tiago: *Fazer parte do cenário.*

Sandra: *Será que é o cenário?*

Algumas crianças: *Sim.*

Sandra: *O cenário nós já fizemos.*

Tiago: *Não, (...) a roupa.*

Sandra: *A roupa de quem, Tiago?*

Gonçalo: *Da Rapunzel.*

Uma criança: *Do pai e da mãe e do filho.*
(...)

Sandra: *Espera aí, Tiago. Espera aí, então. O Gonçalo disse... diz Gonçalo, a roupa de quem? Diz uma, uma, só uma ... personagem.*

Gonçalo: *A roupa da Rapunzel.*

Sandra: *A roupa da Rapunzel. Outra Sónia.*

Sónia: *A roupa do Príncipe.*

Sandra: *Do Príncipe. Outra (...) [Filipe].*

Tiago: *Eu sei outra.*
(...)

Filipe: *Eu sei. A roupa do pai.*

Sandra: *Do pai da Rapunzel. Outra Micaela.*

Micaela: *A coroa do Príncipe.*

Sandra: *(...) Mas faz parte daa da roupa do Príncipe.*

Filipe: *A Bruxa.*

Sandra: *Diz (...) [Filipe].*

Filipe: *A Bruxa.*
(...)

Sandra: *A Micaela disse outra, diz Micaela.*

Micaela: *A mãe.*

Sandra: *A mãe da Rapunzel.*
(...)

Sandra: *Ali nós temos, naquela primeira folha (folha afixada na parede com o registo das personagens que integram a história). Diz assim: personagens da história.*
(...)

Sandra: *Naquela folha, as personagens que vocês identificaram foi: a Rapunzel, o Príncipe, a Bruxa, o Cavalo, o Gato, a mãe da Rapunzel e o pai da Rapunzel.*

Uma criança: *E o filho.*
(...)

Uma criança: *A filha.*

Márcia: *A filha é a Rapunzel.*
(...)

Sandra: *Então, das personagens que vocês disseram ainda falta o Gato. Temos que fazer alguma coisa para o Gato.*
(...)

Sandra: *Então se nós decidimos que ainda temos que fazer a roupa para as personagens, o que é que será que podemos fazer hoje?*

Cláudia: *A roupa.*
(...)

Sandra: *Todos concordam?*

Crianças: *Sim.*

Sandra: *Temos que fazer a roupa para as personagens. Então e que meninos é que vocês acham que devem participar na realização da roupa?*
(...)

Filipe: *A Maria, a Cláudia e o Filipe.*

Tiago: *Não. (...) Quantos é que vocês querem?*

Sandra: *Eu acho que podem ser quatro meninos. Quatro meninos já está ótimo.*
(...)

Tiago: *(levanta-se e dirige-se para o Mapa das Presenças) É a Cláudia, a Maria, o Filipe e sou eu.*
(...)

Sandra: *São esses que vão connosco, comigo e com a Márcia, pra onde?*

Cláudia: *Pó prolongamento.*

Sandra: *Boa, pá sala do prolongamento realizar as roupas.*

Áudio-gravação: Planificação dos recursos a utilizar para a confecção das roupas e distribuição dos recursos pelos elementos do grupo escolhido (2 de dezembro de 2013)

- (...)
- Márcia:** *O que é que tínhamos dito que acessórios é que íamos fazer pra Rapunzel?*
- Filipe:** *A roupa.*
- Uma criança:** *Roupa.*
- Márcia:** *Roupa.*
- Sandra:** *E o que é que tem essa roupa?*
- (...)
- Filipe:** *Luas e estrelas.*
- Márcia:** *Será?*
- Sandra:** *A Rapunzel? Será que tem as duas coisas?*
- Crianças:** *Não.*
- Sandra:** *Então?*
- Filipe:** *A Bruxa tem uma.*
- Tiago:** *A Bruxa tem estrelas.*
- Filipe:** *E a Rapunzel...*
- Sandra:** *E a Rapunzel tem o quê?*
- Filipe:** *Tem tem luas.*
- Tiago:** *Luas.*
- Sandra:** *E de que cor é o vestido da Rapunzel?*
- Filipe:** *Azul.*
- Tiago:** *Azul claro.*
- Uma criança:** *Amarelo.*
- Filipe:** *Azul.*
- (...)
- Tiago:** *E este é desta cor (...) (foi buscar um lápis de cor e pôs à beira da história, junto do vestido da Bruxa, para comparar a cor).*
- (...)
- Sandra:** *Mas que cor é essa que tens, Tiago?*
- Uma criança:** *Amarelo.*
- Márcia:** *Pronto.*
- Sandra:** *E isso é para quê, o amarelo?*

Tiago: *E depois aqui (aponta na história) pode-se pintar de branco (e vais buscar o lápis de cor branco)*

Márcia: *(...) Ó Tiago anda aqui que tu já vais perceber como é que vamos fazer.*
(...)

Márcia: *Então e a Bruxa? O que é que tem a...*

Uma criança: *Estrelinhas.*

Márcia: *Tem estrelas.*

Sandra: *E também tem o quê? Um vestido.*

Crianças: *Sim.*

Márcia: *E é de que cor?*

Algumas crianças: *Azul.*

Márcia: *Azul.*
(...)

Márcia: *E mais, o que é que falta mais à Bruxa que tínhamos dito?*
(...)

Uma criança: *Um chapéu com estrelas e uma lua.*

Sandra: *Uma lua.*
(...)

Sandra: *E o que é que falta mais à Rapunzel para além do vestido?*
(...)

Crianças: *O cabelo.*

Sandra: *O cabelo, que é uma trança.*
(...)

Sandra: *Mais personagens que disseram. Já vimos a Rapunzel e a Bruxa.*

Filipe: *E o Píncipe (Príncipe).*

Uma criança: *Príncipe.*

Sandra: *O Príncipe.*

Márcia: *E o que é que o Príncipe tem?*
(...)

Uma criança: *Um casaco.*

Filipe: *Um casaco...*

Márcia: *Um casaco.*

Filipe: *...e uma camisola.*

Márcia: *Não, é só o casaco.*

Sandra: *É só o casaco, isto é as golas do casaco (apontando na história).*

Márcia: *(...) E de que cor ... é o casaco?*

Tiago: *Ééé...*

Filipe: *Essa é difícil.*

(...)

Tiago: *As golas são brancas.*

Sandra: *Mas o casaco em si é que cor.*

Márcia: *O casaco.*

Uma criança: *Parece verde.*

Tiago: *Ééé...*

Sandra: *Diz, diz.*

Uma criança: *Verde.*

Sandra: *Verde, a mim também me parece verde.*

Tiago: *É um esverdeado amarelado.*

Sandra: *Boa. E o que é que ele tem na cabeça?*

Filipe: *Uma co[r]oa.*

Crianças: *A coroa.*

(...)

Márcia: *Vamos procurar outras personagens.*

Tiago: *(...) O Príncipe é que leva a coroa.*

Sandra: *Sim e é isso que estamos a dizer. Mais personagens.*

Tiago: *Eu sei, mas o Príncipe é que leva a coroa, não é não é o pai não é o pai que leva a coroa.*

Sandra: *E este que nós estávamos a falar era o Príncipe, não era o pai da Rapunzel. É o Príncipe este.*

Márcia: *O pai está aqui (apontando a história).*

Sandra: *Olha aqui o pai da Rapunzel (apontando na história). Agora este é que é o pai da Rapunzel. E o que é que também tem o pai da Rapunzel?*

(...)

Filipe: *Tem um casaco...*

Tiago: *(...) Tem casaco.*

Sandra: *Tem um casaco.*

Filipe: *...e uma camisola.*

(...)

Márcia: *E é de que cor?*

Filipe: *Ve[r]de.*

Uma criança: *Verde.*

Sandra: *Verde.*
(...)

Uma criança: *São iguais (Príncipe e pai da Rapunzel)*

Filipe: *Pois são.*

Uma criança: *A cara é igual.*

Filipe: *Pois é.*

Márcia: *Acham?*

Sandra: *Acham que eles são iguais?*
(...)

Maria: *Um tem coroa o outro não tem coroa.*
(...)

Sandra: *Exatamente, a Maria disse bem.*
(...)

Filipe: *Um casaco é pequenino outro é grande.*
(...)

Tiago: *(...) No Príncipe temos que fazer os piquinhos (no casaco).*
(...)

Márcia: *E qual é que falta a outra personagem?*
(...)

Uma criança: *A mãe.*

Sandra: *A mãe de quem?*

Crianças: *Da Rapunzel.*

Sandra: *E o que é que tem a mãe da Rapunzel?*
(...)

Filipe: *Tem cabelo.*

Márcia: *Qué que vocês acham que é?*

Uma criança: *Um vestido.*

Sandra: *Tem um vestido, boa. De que cor?*
(...)

Tiago: *Amarelo.*

Uma criança: *Amarelo.*
(...)

Tiago: *É um amarelo alaranjado.*
(...)

Sandra: *Então o que é que será que nós precisamos para fazer estas roupas?*
(...)

Márcia: *Como é que vamos fazer os vestidos, por exemplo?*
(...)

Filipe: *Como fizemos para pintar aquilo (refere-se ao cenário).*
(...)

Tiago: *Vai-se pintar ... em primeiro em primeiro vocês vão fazer o contorno depois nós recortamos e depois depois pinta-se com tinta (...)*
(...)

Sandra: *E vocês acham que se calhar temos tempo pra fazer isso tudo?*

Crianças: *Não.*

Sandra: *É que pra semana nós já vamos fazer o ensaio final, do teatro da Rapunzel.*

Márcia: *(...) Pra semana vamos apresentar.*

Sandra: *Temos que deixar as roupas praticamente prontas hoje.*
(...)

Sandra: *Vocês querem ver o que é que nós trouxemos para sugerir?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Sandra: *A Márcia vai mostrar.*
(...)

Márcia: *De que cor eram os vestidos da Bruxa e da Rapunzel?*
(...)

Filipe: *Azul.*

Sandra: *E da Rapunzel?*

Uma criança: *Amarelo.*
(...)

Márcia mostra um saco de plástico.

(...)

Sandra: *O que é isto?*

(...)

Crianças: Azul.

Sandra: Mas é um quê? É um quê?

Tiago: Az... um vestido.

Filipe: Um vestido.
(...)

Sandra: Vai fazer de vestido, mas isto é o quê?
(...)

Tiago: Plástico.
(...)

Márcia: É de plástico. É um ...

Uma criança: Um saco.
(...)

Márcia: Tínhamos pensado nestes sacos ...
(...)

Sandra: Para fazer os vestidos.

Márcia: E o que é que os vestidos tinham, pra além de serem azuis?

Filipe: Estrelas.

Sandra: (...) Exatamente, tinha estrelas. E outro?

Criança: Luas.

Sandra: Então o que é que será que nós temos aqui, nesta saca?

Crianças: Estrelas e luas.
(...)

Sandra: E será que só nos vestidos é que existem estrelas e luas?

Crianças: Não.

Sandra: Onde é que existem mais estrelas e luas?
(...)

Tiago: Chapéu.

Sandra: No chapéu de quem?

Crianças: Da Bruxa.

Sandra: (...) Então que temos de fazer no chapéu da Bruxa?

Tiago: Estrelas.

Sandra: Pôr estrelas e ...

Tiago: Colar luas.

Sandra: Luas.

Tiago: Mas nós primeiro temos que recortar.

Márcia: *Sim.*

Sandra: *Sim, isso é o que vocês vão fazer. E o que é que vocês precisam pra recortar?*

Uma criança: *Tesoura.*

Sandra: *E que mais materiais é que vão precisar?*
(...)

Uma criança: *Cola.*
(...)

Sandra: *Vamos então começar a fazer os acessórios?*
(...)

Sandra: *Então, agora temos que ver o que é que cada um vai fazer.*
(...)

Márcia: *Quem é que vai colocar as estrelas?*
(...)

Maria: *Eu.*
(...)

Márcia: *Quem é que vai trabalhar no chapéu da Bruxa?*
(...)

Tiago: *Sou eu.*

Filipe: *Sou eu.*

Márcia: *Houve alguém que disse primeiro.*

Sandra: *Eu também acho que sim. E não foram vocês os dois.*

Márcia: *Quem foi?*

Filipe: *Foi o Tiago.*

Sandra: *Foi a Maria que disse primeiro do que vocês os dois.*
(...)

Márcia: *Pronto, podes ir pa uma mesa e levar os materiais que precisas.*
(...)

Márcia: *Quem é que vai ficar com o vestido da Rapunzel?*
(...)

Filipe: *Eu.*
(...)

Sandra: *Filipe quer ficar com o vestido da Rapunzel.*
(...)

Sandra: *Quem é que quer recortar as luas?*

(...)

Tiago: *Eu quero cortar (...)*

Sandra: *(...) E quem é que quer fazer o vestido da Bruxa?*

Uma criança: *Eu.*

Sandra: *Queres fazer (...)?*

Uma criança: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

(...)

Áudio-gravação: Avaliação da realização dos acessórios para o projeto “Rapunzel” (2 de dezembro de 2013)

Sandra: *Como é que vocês acham que correu a realização das roupas...*

Crianças: *Bem.*

Sandra: *...pras personagens?*

Crianças: *Bem.*

Sandra: *Bem. E sentiram alguma dificuldade?*

Maria e Cláudia: *Não.*

Sandra: *E tu, Tiago?*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que não).*

Sandra: *Não?*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que não).*

Sandra: *Gostaram de participar?*

Crianças: *Sim.*

Sandra: *Sim. Achas que estão a ficar bonitas... as roupas?*

Crianças: *Sim.*

(...)

Márcia: *Quem acham que trabalhou melhor?*

Sandra: *Quem é que acham que trabalhou melhor?*

Tiago: *(aponta para a Maria e a Cláudia).*

Sandra: *Diz Tiago, quem é que são elas.*

Tiago: *A Maria e a Cláudia.*

Sandra: *E porquê que acham que elas é que trabalharam melhor?*

Cláudia: *Porque (...) eles estavam na brincadeira (referindo-se ao Tiago e ao Filipe).*

Sandra: *É verdade, Tiago?*
Tiago: *É.*
Sandra: *Porquê?*
Tiago: *Mas a Maria também subiu à cadeira (o Tiago e a Maria queriam ver os senhores que estavam a trabalhar no exterior da escola).*
Sandra: *Também subiu à cadeira pra ver o quê?*
Maria: *Mas vi um bocadito.*
Tiago: *Pra ver o meu pai (um dos senhores que estava a trabalhar no exterior da escola).*
Sandra: *Mas isso não se deve fazer, os senhores estavam a trabalhar e vocês também. Pra próxima vamos ter isso em atenção, está bem?*
(...)

Áudio-gravação: Decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

Sandra: *Então, de manhã o que é que nós decidimos que íamos fazer?*
Miguel: *Projeto.*
Tiago: *O projeto da Rapunzel.*
Sandra: *Trabalhar para o projeto da Rapunzel.*
(...)
Sandra: *Então, ontem como vocês sabem...*
(...)
Sandra: *... estivemos a fazer as roupas para as personagens. E hoje o que é que será que devíamos fazer?*
Miguel: *O projeto.*
(...)
Sandra: *Diz Tiago.*
Tiago: *O teatro.*
Sandra: *O teatro. Ouviram todos o que o Tiago disse?*
Miguel: *O projeto, chama-se projeto ao teatro.*
Sandra: *É o teatro da Rapunzel.*
Miguel: *E quem é que vai começar?*
Sandra: *É isso que eu ia propor, que hoje fizéssemos o teatro da Rapunzel.*

(...)

Sandra: *Então agora nós vamos fazer o teatro, como vocês disseram.*

(...)

Sandra: *(...) E então, onde é que devemos fazer o teatro?*

Uma criança: *No prolongamento.*

Eduardo: *No pongamento.*

Sandra: *No prolongamento. Na sala do prolongamento. E vocês ainda se lembram dos meninos que participaram na primeira vez que fizemos o teatro?*

Miguel: *Fui eu, a Silvana, o Tiago...*

Gonçalo: *Também eu.*

(...)

Jéssica: *Sandra.*

Sandra: *Diz Jéssica.*

Jéssica: *Foi a Silvana, foi o o...*

Filipe: *Eu.*

Miguel: *Não, fui eu, fui eu.*

Sandra: *O Filipe.*

Filipe: *A Maria e a Cláudia.*

Jéssica: *A Maria e a Cláudia.*

Filipe: *O Miguelo (Miguel).*

Sandra: *Será que foi a Maria e a Cláudia?*

Miguel: *Não.*

Jéssica: *Foi o Gonçalo.*

Miguel: *Não, eu também fui. Eu era a Bruxa.*

(...)

Tiago: *Fui eu.*

(...)

Sandra: *O Filipe, a Jéssica, a Micaela, o Miguel, o Gonçalo, o Tiago e a Silvana.*

Miguel: *Mas se a Silvana não está cá temos que escolher a Maria ou a Cláudia*

(...)

Miguel: *Pode ser a Maria.*

Sandra: *Quem é que devem ser os meninos que devem participar? Os mais velhos ou os mais novos?*

Miguel: *Os mais velhos.*

(...)

- OC:** *Tem que ensaiar outra vez os mesmos, que é pra aprender bem (...)*
(...)
- OC:** *Porque se estivermos sempre a trocar de meninos também (...) os principais nunca conseguem aprender todos os textos que têm que dizer.*
(...)
- Sandra:** *(...) Ouçam uma coisa, no primeiro teatro uma das personagens, olha Micaela...*
- OC:** *Não, já não há cavalo agora, o cavalo agora vai ser substituído, porque o cavalo não vai ser uma pessoa, o cavalo (...) vai ser um cavalo feito.*
- Sandra:** *Porque na primeira vez que nós fizemos o ensaio nós não tínhamos o cavalo, tivemos que improvisar com uma personagem, com uma criança. Hoje, agora já não vai ser preciso.*
(...)
- Sandra:** *(...) Eu vou dizer as personagens (...)*
(...)
- Sandra:** *Nós vamos ter então o Tiago que é o pai da Rapunzel, a Jéssica que é a Rapunzel...*
- Miguel:** *Eu sou a Bruxa.*
- Sandra:** *O Filipe que é o Príncipe, o Miguel que é (...) a Bruxa e temos o Gonçalo que é o Gato.*
- Uma criança:** *E quem é que vai ser a mãe?*
(...)
- OC:** *Então, se calhar uma das mais velhas, não?*
- Sandra:** *Exatamente, temos que ver uma das meninas mais velhas.*
- Tiago:** *A Maria ou a Cláudia.*
(...)
- Márcia:** *A Maria parece querer muito.*
- Sandra:** *Maria, tu queres?*
- Maria:** *(abana a cabeça, afirmando que sim).*
(...)
- Sandra:** *Pode ser a Maria?*
- Crianças:** *Sim.*
- Sandra:** *Pode, Cláudia?*

Cláudia: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*
Sandra: *Pronto, pode ser então a Maria. A Maria vai ser a mãe da Rapunzel.*
(...)

Vídeo-gravação: Realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

Sandra: *Era uma vez um casal que desejava há muito tempo ter um filho. E quando finalmente a mulher ficou grávida, ambos ficaram muito felizes. O marido prometeu que cuidaria sempre muito bem dela. Sentada na cama, a jovem mulher conseguia ver uma magnífica horta, que ficava atrás da casa. Nunca vira uns rabanetes tão apetitosos e frescos como aqueles.*

Márcia: *(dá indicação à Maria – mãe da Rapunzel –, para olhar para a horta).*
(...)

Sandra: *A mulher todos os dias vinha à janela para ver uma horta com uns rabanetes muito apetitosos.*

Márcia: *(dá indicação à Maria – mãe da Rapunze –, para olhar para a horta).*

Sandra: *Todos os dias a jovem mulher vinha à janela, para admirar os rabanetes e o seu desejo de comê-los era cada vez mais forte. Mas não tinha coragem de pedir ao marido para ir buscá-los, porque aquela horta pertencia a uma Bruxa. Como o seu desejo lhe parecia impossível, a jovem mulher sentia-se triste. Tão triste que o seu marido quando soube do motivo da tristeza decidiu ir buscar alguns rabanetes.*

Tiago (pai da Rap.): *(vai buscar alguns rabanetes).*

Márcia: *Devagar, devagar (dirigindo-se ao Tiago – pai da Rapunzel).*

Sandra: *Quando a noite chegou, o homem saltou o muro. Rapidamente atravessou o jardim (...) e apanhou alguns rabanetes.*

Márcia: *Rapidamente (dirige-se ao Tiago – pai da Rapunzel).*

Tiago (pai da Rap.): *(sai da horta, mas não salta o muro).*

Márcia: *Tens que voltar a saltar o muro).*

Tiago (pai da Rap.): *(volta à horta e sai, saltando o muro).*
(...)

Sandra: *Assim que os deu à sua mulher, esta comeu-os todos.*

Márcia: (...) Ela comeu-os todos, ela está cheia de fome. Tu estás aqui ao pé dela (dá indicação ao Tiago – pai da Rapunzel –, para que este fique junto da Maria – mãe da Rapunzel).

Sandra: Gostou tanto dos rabanetes que no dia seguinte pediu ao marido para ir buscar mais.

Márcia: O Tiago foi lá buscar mais.

Sandra: O homem nem hesitou e foi buscar mais rabanetes.

Tiago (pai da Rap.): (vai buscar mais rabanetes, mas esquece-se de levar o cesto).

Márcia: Como é que vais buscar os rabanetes?

Tiago (pai da Rap.): (volta a casa, pega no cesto e regressa à horta).
(...)

Sandra: Mas quando na noite seguinte o homem estava a colher os rabanetes apareceu uma Bruxa.

Márcia: (dá indicação ao Miguel – Bruxa –, para se levantar).

Miguel (Bruxa): (levanta-se e aproxima-se do Tiago – pai da Rapunzel).

Sandra: E gritou: quem se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?

Miguel (Bruxa): Quem se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?

Márcia: Mas tens que olhar para o Tiago – pai da Rapunzel –, enquanto estás a dizer
isso. Olha diz outra vez.

Miguel (Bruxa): (volta a repetir).
(...)

Sandra: E o homem cheio de medo explicou-lhe que só queria cuidar da esposa que estava grávida (...)

Márcia: Deixa-o dizer, ele tem que explicar. Porquê que estás aí?

Tiago (pai da Rap.): Porque a minha mulher está grávida (...)
(...)

Sandra: Então a Bruxa malvada disse-lhe que o deixaria levar os rabanetes, mas em troca tinha que lhe entregar a criança.

Márcia: Diz Miguel –Bruxa –, deixo-te levar os rabanetes.

Miguel (Bruxa): (repete).

Márcia: Mas em troca dá-me a tua criança.

Miguel (Bruxa): (repete).

Sandra: O homem tão assustado que aceitou.

Márcia: Diz sim.

Tiago: *Sim.*
(...)

Márcia: *Tens que voltar a saltar o muro (dirige-se ao Tiago – pai da Rapunzel).*

Tiago (pai da Rap.): *(volta a saltar o muro).*

Sandra: *Poucas semanas depois a mulher deu à luz uma linda criança.*
(...)

Márcia: *(auxilia a Maria – mãe da Rapunzel)*

Sandra: *A Bruxa veio imediatamente buscá-la e deu-lhe o nome de Rapunzel.*

Miguel (Bruxa): *(vai buscar a criança).*
(...)

Márcia: *Tens que entregar a Rapunzel à Bruxa (dirige-se ao Tiago – pai da Rapunzel, e à Maria – mãe da Rapunzel)*

Maria e Tiago: *(dão a Rapunzel à Bruxa).*
(...)

Sandra: *A Bruxa veio imediatamente buscá-la e deu-lhe o nome de Rapunzel.*
(...)

Márcia: *Têm que se levantar os dois, porque vão levar o bebé à Bruxa.*

Maria e Tiago: *(caminham em direção à Bruxa).*
(...)

Márcia: *Vocês choram (dirige-se à Maria e ao Tiago – pais da Rapunzel).*

OC: *Agarrados um ao outro, tristes.*

Márcia: *E levou...*

Sandra: *A Bruxa fechou-a numa torre, numa torre muito alta sem portas nem janelas.*

Márcia: *(encaminha o Miguel – Bruxa –, para a torre).*

OC: *(vai à beira da Maria e do Tiago – pais da Rapunzel –, e aproxima-os e estes ficam tristes e a chorar).*
(...)

Miguel (Bruxa): *(sai da torre e vai para o seu castelo).*

Sandra: *Sempre que a Bruxa queria entrar na torre punha-se debaixo da janela e chamava Rapunzel.*

Miguel (Bruxa): *Quem? Eu? (dirige-se à torre).*

Sandra: *Sim. Como é que ele chamava a Rapunzel?*

Miguel (Bruxa): *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.*

Sandra: *E atirava a sua trança.*

*Jéssica (Rapunzel): (atira a sua trança).
(...)*

Áudio-gravação: Avaliação relativa à realização do quarto ensaio da história “Rapunzel” (3 de dezembro de 2013)

Sandra: Vocês gostaram de fazer o teatro?
Crianças: Siiim.
Miguel: Eu fiz o meu papel bem.
Sandra: Fizeste o teu papel bem?
Miguel: (abana a cabeça, afirmando que sim).
Sandra: E sentiram alguma dificuldade?
(...)
Sandra: Em que é que tiveste dificuldade? (dirige-se à Maria)
Maria: Nada.
Sandra: E acham que estiveram todos bem?
Algumas crianças: Sim.
(...)
Sandra: Tiveste, Tiago?
Tiago: (abana a cabeça, afirmando que não).
Sandra: Sim ou não?
Márcia: Nem a saltar o muro? (...)
Sandra: Quando tinhas que ir apanhar os rabanetes.
Tiago: Não.

Vídeo-gravação: Último ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (10 de dezembro de 2013)

(...)
Márcia: A Bruxa deu à criança o nome de Rapunzel e levou-a para uma torre muito alta, sem portas nem escadas no meio da floresta. Nessa torre só

existia uma pequena janela e sempre que a Bruxa queria entrar chamava por Rapunzel e dizia:

- Miguel (Bruxa):** *(dirige-se à torre). Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos!*
(...)
- Márcia:** *A jovem desfazia a sua trança e atirava o seu lindo e comprido cabelo.*
- Jéssica (Rapunzel):** *(atira o seu cabelo).*
- Márcia:** *A Bruxa trepava por ele.*
- Miguel (Bruxa):** *(entre na torre).*
- Márcia:** *Um dia, um elegante Príncipe andava a passear pela floresta e quando passou pela torre ouviu uma maravilhosa voz.*
- Filipe (Príncipe):** *(passeia pela floresta).*
- Jéssica (Rapunzel):** *La la la la (a cantar).*
- Márcia:** *Olhou para um lado, olhou para o outro (...), mas não tinha nenhuma entrada. Desapontado, voltou para o seu castelo.*
- Filipe (Príncipe):** *(volta para o seu castelo).*
(...)
- Márcia:** *O Príncipe desde então passava todos os dias pela torre para ouvir aquela voz.*
- Filipe (Príncipe):** *(passa junto à torre).*
- Jéssica (Rapunzel):** *La la la la (a cantar).*
- Márcia:** *Até que um dia viu a Bruxa malvada e ouviu-a dizer...*
- Miguel (Bruxa):** *Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos!*
- Márcia:** *O Príncipe descobrira a forma de entrar na torre.*
- Jéssica (Rapunzel):** *(atira o seu cabelo).*
- Miguel (Bruxa):** *(entre na torre).*
(...)

Áudio-gravação: Avaliação da dramatização da história “Rapunzel” (10 de dezembro de 2013)

- Márcia:** *O que é que nós estivemos a fazer agora?*
- Miguel:** *O teatro.*
- Tiago:** *O teatro.*
- Micaela:** *O teatro da Rapunzel.*

Márcia: *E como é que acham que correu?*

Miguel: *Bem.*

Micaela: *Bem.*

Crianças: *Bem.*

Tiago: *Bem que até eu (...) não conseguia passar, cáí com os rabanetes*
(...)

Márcia: *(...) Isso prejudicou a dramatização? Ela correu mal por causa disso?*

Tiago: *Não.*

Miguel: *Não.*

Márcia: *Não. Então o que é que tu gostaste mais de fazer na dramatização,*
Jéssica?
(...)

Jéssica: *Estar na torre.*

Márcia: *Estar na torre?!*

Jéssica: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *E tu Micaela?*

Pausa.

Márcia: *O que é que gostaste mais? Eu sei que foi a primeira vez não tinhas*
participado mas sabes-me dizer algo que tenhas gostado?
(...)

Micaela: *Gostei mais de comer rabanetes.*

Márcia: *Comer rabanetes?! E tu Gonçalo o que é que gostaste mais na*
dramatização? O que é que gostaste mais?

Gonçalo: *De miar.*

Márcia: *De miar?! Boa!*
(...)

Márcia: *(...) o que é que gostaste mais de fazer, Filipe?*
(...)

Filipe: *Salvar a Rapunzel*

Márcia: *Ah?*

Filipe: *Salvar a Rapunzel.*

Márcia: *De salvar a Rapunzel?! Boa. E tu, Tiago, o que é que gostaste mais de*
fazer?

(...)

Tiago: (...) de pegar no cesto e apanhar rabanetes.

Márcia: Saltar o muro?

Tiago: Não.

Márcia: Então?

Tiago: Só apanhar os rabanetes.

Márcia: E tu, (...) [Miguel]?

Tiago: Também saltar o muro.

Márcia: Saltar o muro, gostaste?!

Tiago: (abana a cabeça, afirmando que sim).

Miguel: Eu? Eu adorei fazer tudo. Adorei ver tudo e adorei fazer a da Bruxa que era o melhor.

(...)

Márcia: E o que é que na dramatização, em tudo o que vocês fizeram, o que é que gostaram menos?

Miguel: No teatro?

Márcia: Sim. Alguma coisa que não gostem no teatro?

Filipe: O meu cavalo ficou sem cabeça e eu não gosto disso.

Márcia: (...) olha mas é bom, é verdade. Ele como Príncipe é normal que queira um bom cavalo (...)

(...)

Márcia: Vocês gostam de tudo na dramatização?

Filipe: Cair nos picos.

Márcia: Não gostas de cair nos picos?! Mas é a fingir.

(...)

Márcia: Olhem, sabem uma coisa que eu reparei?

Miguel: Não.

Márcia: Como é que vocês sabem que o público, quem esteve aqui a assistir, gostou? Como é que nós podemos saber que eles gostaram?

(...)

Jéssica: As palmas.

Márcia: Como é que podemos saber Jéssica?

Jéssica: As falas e fazer isto assim (bate palmas).

(...)

Márcia: *Jéssica, como é que tu podes saber que o público gostou? Pelas?*
Como estavas a dizer.

Jéssica: *Sim.*

Márcia: *Palmas?! Pelas palmas.*

Jéssica: *Palmas.*

Tiago: *(...) é assim, nós só podemos saber que o público gostou se começarmos por dizer aos adultos se gostaram até ao mais pequeno.*

Márcia: *(...) Eu estou a perguntar, tu estiveste a fazer o teatro, como é que tu sabes que quem está a assistir está a gostar do que estás a fazer?*

Tiago: *(...) A Liliana por acaso gostou.*

Márcia: *Quais os sinais?! Olha, eu acho que a Jéssica acertou. Se no fim do espetáculo uma pessoa bate palmas é porque adorou (...)*
(...)

Márcia: *E vocês gostaram de fazer a dramatização?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Márcia: *(...) Vocês lembram-se do que fizemos até chegarmos à dramatização?*
(...)

Filipe: *Ensaíamos.*

Jéssica: *Ensaíamos.*

Márcia: *Ensaíamos e mais? O que é que fizemos mais?*

Tiago: *Fizemos os fatos.*

Márcia: *As roupas e mais?*

Micaela: *O cavalo.*
(...)

Filipe: *O cenário.*

Márcia: *O cenário. (...) O que é aquilo ali? (aponta para a torre).*

Tiago: *E a torre.*

Márcia: *A torre. Nós fizemos muitas coisas. Mas vocês ainda se lembram da primeira coisa que nós fizemos?*
(...)

Márcia: *Eu não vos li a história?*

Crianças: *Sim.*
(...)

Áudio-gravação: Projeto “Rapunzel” e atividades implementadas em paralelo

- Márcia:** *E quando nos costumávamos fazer uma atividade o que é que nos costumávamos fazer sempre primeiro, antes de fazer a atividade?*
- Jéssica:** *Ensaiar.*
- Crianças:** *Ensaiar.*
- Márcia:** *Faz de conta que nós agora íamos fazer o cavalo. Se eu estivesse convosco a fazer o cavalo, o que nós íamos começar por fazer?*
(...)
- Tiago:** *Planificar.*
- Márcia:** *Íamos planificar, exatamente. E o que é que é planificar, vocês lembram-se?*
- Filipe:** *É pensar.*
- Márcia:** *É pensar. E é pensar quando? Antes ou depois de fazermos as coisas.*
- Crianças:** *Antes.*
- Márcia:** *Antes. E por que é que será importante pensar antes?*
(...)
- Tiago:** *Por exemplo, estamos a fazer o cavalo e depois estamos a fazer mal é por isso que temos de planificar em primeiro.*
- Márcia:** *Boa, muito bem. E depois no fim de vocês realizarem as atividades o que é que eu costumava fazer convosco?*
- Jéssica:** *Fazermos brincar.*
- Márcia:** *Agora acabávamos o cavalo, eu depois juntava-me convosco e perguntava o que é que vocês gostaram mais de fazer, se tiveram alguma dificuldade. Isso é o quê?*
(...)
- Filipe:** *Avaliar.*
- Márcia:** *Avaliar. E avaliar o quê?*
- Tiago:** *As nossas coisas.*
- Márcia:** *O que vocês fizeram.*
- Tiago:** *E como os meninos da primária que também avaliam a ficha para ver quem se portou melhor.*

Vídeo gravação: Dramatização final da história “Rapunzel” (11 de dezembro de 2013)

- Márcia:** *Era uma vez um casal que desejava há muito ter um filho e, quando finalmente a mulher ficou grávida, ficaram muito felizes. O marido prometeu-lhe que cuidaria muito bem dela. Sentada na sua cama, a mulher conseguia ver um jardim com uns rabanetes muito apetitosos. Todos os dias vinha à janela para admirar aqueles rabanetes.*
- Tiago (pai da Rap.):** *(dá indicação à Silvana – mãe da Rapunzel –, para esta se dirigir à janela).*
- Silvana (mãe da Rap.):** *(levanta-se e dirige-se à janela para admirar os rabanetes).*
- Márcia:** *E o seu desejo de comê-los era cada vez maior. Mas como aquele jardim pertencia a uma Bruxa malvada, a mulher não tinha coragem de pedir ao marido para ir buscar alguns rabanetes. O marido quando soube do motivo da tristeza da esposa, decidiu ir buscar alguns rabanetes.*
- Tiago (pai da Rap.):** *(levanta-se e pega no cesto.)*
- Silvana (mãe da Rap.):** *(senta-se na sua cama, enquanto o Tiago – pai da Rapunzel –, vai buscar rabanetes).*
- Márcia:** *Quando a noite chegou, o homem saltou o muro e foi apanhar os rabanetes para dar à mulher.*
- Tiago (pai da Rap.):** *(dirige-se ao jardim, salta o muro e apanha alguns rabanetes).*
- Márcia:** *Esta quando os viu comeu-os todos...*
- Tiago (pai da Rap.):** *(dá os rabanetes à Silvana – mãe da Rapunzel).*
- Márcia:** *...e enquanto comia dizia: hmm, que bom!*
- Silvana (mãe da Rap.):** *Hmm, que bom (baixinho).*
- Márcia:** *Então, virou-se para o marido e perguntou: podes-me ir buscar mais rabanetes?*
- Silvana (mãe da Rap.):** *(pergunta ao Tiago – pai da Rapunzel).*
- Tiago (pai da Rap.):** *Posso (levanta-se e pega no cesto).*
- Márcia:** *O homem nem hesitou. Voltou a saltar o muro e foi buscar mais alguns rabanetes. Mas nesse momento, uma poderosa e assustadora voz gritou:...*
- Tiago (pai da Rap.):** *(está a apanhar os rabanetes),*
- Miguel (Bruxa):** *Quem se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?*

(...)

Tiago (pai da Rap.): *A minha mulher está grávida e quer comer alguns rabanetes.*

Márcia: *Podes levar...*

Miguel (Bruxa): *Podes levar em troca do bebé quando ele nascer.*

(...)

Márcia: *O homem tão assustado disse à Bruxa...*

Tiago (pai da Rap.): *Sim (e vai-se embora).*

Márcia: *Algum tempo depois, a mulher deu à luz uma linda criança (...) de cabelos loiros.*

(...)

Márcia: *Imediatamente a Bruxa dirigiu-se à casa do homem para ir buscar a criança.*

Miguel (Bruxa): *(vai buscar a criança).*

(...)

Miguel (Bruxa): *Dá-me a criança.*

Tiago (pai da Rap.): *(entrega-lhe a criança).*

Márcia: *O homem entregou-lhe a criança e, agarrado à sua mulher, começaram a chorar.*

Silvana e Tiago: *(choram agarrados).*

Anexo 6

Sistema de Categorias e respectivas Fontes de Informação

Categorias	Fontes de informação
As crianças são ouvidas	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel”; • Vídeo-gravação relativa à realização do primeiro ensaio improvisado; • Vídeo-gravação relativa à realização do segundo ensaio improvisado; • Vídeo-gravação relativa à realização do terceiro ensaio improvisado; • Vídeo-gravação relativa à realização do quarto ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”; • Vídeo-gravação relativa ao último ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”; • Vídeo-gravação relativa à dramatização final da história “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à realização do cenário; • Áudio-gravação relativa à avaliação do cenário.
As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação relativa ao levantamento das roupas e dos acessórios das personagens; • Áudio-gravação relativa à continuação do levantamento das roupas e dos acessórios das personagens; • Áudio-gravação relativa à iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos; • Áudio-gravação relativa à avaliação do cenário; • Áudio-gravação relativa à realização da pintura do cenário e respetiva avaliação; • Áudio-gravação relativa à avaliação da pintura dos acessórios; • Áudio-gravação relativa à avaliação da realização dos acessórios para o projeto “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à avaliação sobre a realização do quarto ensaio da história “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à avaliação da dramatização da

	<p>história “Rapunzel”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação relativa ao projeto “Rapunzel” e atividades implementadas em paralelo.
As opiniões das crianças são tidas em consideração	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação relativa à decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos.
As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel”; • Vídeo-gravação relativa à escolha dos cenários; • Áudio-gravação relativa à iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos: • Áudio-gravação relativa à realização do cenário; • Áudio-gravação relativa à formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação; • Áudio-gravação relativa à realização da pintura do cenário e respetiva avaliação; • Áudio-gravação relativa à planificação dos acessórios a realizar para o projeto “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelos elementos do grupo escolhido.
As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Áudio-gravação relativa ao levantamento das roupas e dos acessórios das personagens; • Áudio-gravação relativa à exploração da história “Rapunzel”; • Áudio-gravação relativa à decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel”.

Anexo 7

Sistema de Categorias e respectivas Unidades de Registo

Legenda:

- **VG** – Vídeo-gravação
- **AG** – Áudio-gravação
- **OC** – Orientadora Cooperante

Projeto “Rapunzel”	
Categoria: <u>As crianças são ouvidas</u>	
Indicador	Unidade de registo
Planificação	
É onde se enquadram as informações que demonstram que as crianças são ouvidas.	(...) <i>Sandra: Quantas personagens é que foram (...) identificadas, lembram se?</i> (...) <i>OC: (...) Vocês disseram que eram estas as personagens: a Rapunzel, o Príncipe, a Bruxa, o Cavalo, o Gato, a Mãe da Rapunzel e o Pai da Rapunzel</i> (...) <i>OC: Agora temos que (...) ver quem é que vai ser a Rapunzel.</i> (...) <i>OC: (...) E se nós começássemos com os meninos mais velhos primeiro?</i> <i>Sandra: Acho que sim. É uma boa ideia.</i> <i>OC: Primeiro vamos optar pelos meninos mais velhos.</i> (...) <i>OC: (...) Qual é a Rapunzel mais velha que está aqui?</i> (...) <i>OC: É a Jéssica (...)</i> (...)

	<p><i>OC: Agora o Príncipe. Tem que ser mais velho.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: Filipe, Príncipe.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: Bruxa, a Bruxa.</i></p> <p><i>Miguel: Eu.</i></p> <p><i>OC: Ele também é dos mais velhos (...)</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: Agora, o Cavalo (...)</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: O Cavalo, Micaela.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: O Gato (...)</i></p> <p><i>Sandra: Quem é que quer ser o Gato?</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: Pode ser (...) ele que é um rapaz (Gonçalo) (...) Agora a mãe da Rapunzel, Silvana.</i></p> <p><i>Sandra: E o pai da Rapunzel.</i></p> <p><i>OC: (...) És tu (apontando para o Tiago).</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG, Exploração da história “Rapunzel”, 15-10-2013, Miguel]</p>
<p>Avaliação</p>	
<p>É onde se enquadram as informações que demonstram que as crianças são ouvidas.</p>	<p>(...)</p> <p><i>Márcia: Vocês gostaram do cenário?</i></p> <p><i>Uma criança: Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Uma criança: Toda a gente está a fazer tudo bem. (...) Nós estamos a fazer bem.</i></p> <p>[AG, Realização do cenário, 29-10-2013, Uma criança]</p> <p><i>Márcia: Acham que correu bem? Correu bem o trabalho?</i></p> <p><i>Daniela: Sim.</i></p>

	<p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Está a ficar giro, Daniela?</i></p> <p>Daniela: <i>Sim.</i></p> <p>[AG, Avaliação do cenário, 29-10-2013, Daniela]</p>
<p>Categoria: <u>As crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões</u></p>	
<p>Indicador</p>	<p>Unidade de registo</p>
<p>Planificação</p>	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões.</p>	<p>OC: (...) <i>O que é que ela (Rapunzel) tem (...)</i></p> <p>(...)</p> <p>Filipe: <i>Tem cabelo.</i></p> <p>OC: <i>Tem cabelo. Como é o cabelo?</i></p> <p>Miguel: <i>Comprido.</i></p> <p>(...)</p> <p>OC: <i>Mas é o cabelo comprido todo ou uma trança?</i></p> <p>Crianças: <i>Uma trança.</i></p> <p>Márcia: <i>E de que cor é o cabelo?</i></p> <p>Crianças: <i>Amarelo.</i></p> <p>Márcia: <i>O que é que a Rapunzel pode ter mais?</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Por exemplo, o vestuário, a roupa que ela traz, o que poderá ter?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Umas calças?</i></p> <p>(...)</p> <p>Patrícia: <i>Tem vestido.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>E de que cor poderá ser o vestido da Rapunzel?</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>Eu acho que é azul-escuro e amarelo.</i></p> <p>(...)</p>

Márcia: *E que cor poderá ser o vestido da Rapunzel?*

Crianças: *Azul e amarelo.*

(...)

OC: *(...) O que é que tem a Bruxa?*

Uma criança: *Chapéu.*

Uma criança: *Vestido.*

(...)

OC: *Mais? (...)*

Uma criança: *Máscara.*

(...)

Mariana: *Cabelo (...)*

(...)

OC: *O que é que as Bruxas costumam usar?*

(...)

Uma criança: *Nariz.*

(...)

Tiago: *Verruga.*

(...)

OC: *Quem tem ideias pó Príncipe?*

Eduardo: *Cooa.*

(...)

Uma criança: *Cavalo.*

(...)

Uma criança: *Cabelo de Príncipe.*

(...)

Márcia: *Então já temos coroa, o cavalo, a roupa e o cabelo do Príncipe. Fica por enquanto assim?*

Miguel: *Sim.*

[AG, Levantamento das roupas e dos acessórios das personagens, 14-10-2013, Várias crianças]

(...)

OC: *Olha, faltava qualquer coisa pá Bruxa.*

Tiago: *Tesoura.*

(...)

OC: *E o pai?*

	<p>(...)</p> <p>Patrícia: Roupa.</p> <p>OC: (...) Como é que era a roupa do pai? Era um vestido?</p> <p>Crianças: NÃO.</p> <p>(...)</p> <p>OC: (...) Era umas...</p> <p>Crianças: Calças.</p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: Uma t-shirt.</p> <p>(...)</p> <p>[AG, Continuação do levantamento das roupas e dos acessórios das personagens, 14-10-2013, Várias crianças]</p>
<p>Avaliação</p>	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são apoiadas no sentido de expressarem as suas opiniões.</p>	<p>(...)</p> <p>Márcia: (...) E para começarmos a trabalhar temos de fazer grupos. Será que o grupo da semana passada resultou?</p> <p>Miguel: Sim.</p> <p>Márcia: Achas que resultou? Tantos meninos na sala do prolongamento? Achas que resultou?</p> <p>Tiago: Não.</p> <p>OC: Porquê Tiago?</p> <p>Tiago: Portamo-nos mal.</p> <p>Miguel: Porque portaram-se mal, todos.</p> <p>Tiago: Nós os dois portamo-nos mal, quer dizer.</p> <p>Miguel: Todos.</p> <p>Tiago: Nós os dois é que ficamos de castigo, não te lembras?</p> <p>(...)</p> <p>[AG, Iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos, 28-10-2013, Tiago e Miguel]</p> <p>Sandra: Vocês gostaram de participar na pintura do cenário?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Miguel: Não.</p>

	<p>Sandra: <i>Tu não gostaste, (...) [Miguel]?</i></p> <p>Miguel: <i>Queria ir para o computador.</i></p> <p>Sandra: <i>Mas vão haver mais oportunidades de ires para o computador.</i></p> <p>Márcia: <i>Apesar de queres ir para o computador, não gostaste de estar aqui a trabalhar?</i></p> <p>Miguel: <i>(abana a cabeça, afirmando que sim).</i></p> <p>Sandra: <i>E vocês gostaram, Patrícia e Sónia?</i></p> <p>Patrícia e Sónia: <i>Sim.</i></p> <p>Sandra: <i>Gostavam de voltar a participar na pintura do cenário?</i></p> <p>Algumas crianças: <i>Sim.</i></p> <p>Miguel: <i>Não (a rir-se).</i></p> <p>Sandra: <i>Gostavas, (...) [Sónia]?</i></p> <p>Sónia: <i>(abana a cabeça afirmando que sim).</i></p> <p>Sandra: <i>E tu, (...) [Miguel]?</i></p> <p>Miguel: <i>(abana a cabeça, afirmando que sim).</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Gostas, Micaela?</i></p> <p>(...)</p> <p>Micaela: <i>Sim.</i></p> <p>[AG, Avaliação do cenário, 4-11-2013, Várias Crianças]</p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Vocês gostaram de pintar o cenário?</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Também gostaste, Jéssica? Sim?</i></p> <p>Jéssica: <i>Sim.</i></p> <p>Sandra: <i>O que é que vocês acham do cenário?</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Acham que hoje correu bem? O que é que acham que correu mal? Será que correu tudo tudo tudo bem, hoje?</i></p> <p>Tiago: <i>(abana a cabeça, afirmando que não).</i></p> <p>Sandra: <i>O que é que não correu bem, então?</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>Eu e o Filipe tivemos uma discussão.</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>(explica que foram um contra o outro enquanto pintavam).</i></p>
--	---

(...)

Márcia: Não houve nada nada que corresse mal, para além de vocês irem ao encontro um do outro?

Filipe: Não.

Tiago: Não.

Márcia: Não se distraíram muitas vezes?

(...)

Tiago: Sim.

(...)

Tiago: Foram poucas.

[AG, Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação, 5-11-2013, Várias crianças]

Márcia: Tu gostaste de pintar a coroa do Príncipe?

Miguel: Só só mais ou menos.

Márcia: Porquê mais ou menos? É bom que tu tenhas consciência disso.
Porquê mais ou menos?

Miguel: Porque adoro ir às vezes pó computador, à segunda-feira.

Márcia: (...) E o que é que acaba por acontecer quando estamos a trabalhar?
Tu queres ficar ou não?

Miguel: Quero ficar.

Márcia: Mas muito tempo ou pouco tempo?

Miguel: Pouco tempo.

Márcia: Mas será que tem que ser assim?

Miguel: Não.

Márcia: Tu não tens que acabar sempre tudo o que comesças?

Miguel: Mas eu quera ir ce, eu queria ir ce[do] pra ir embora, pra...

Márcia: Mas esforçaste-te para fazer a coroa? (...) Achas que te esforçaste?
Tens que me responder senão eu não sei.

Miguel: Sim.

Márcia: Então pá próxima como é que achas que tens que fazer?

Miguel: Tudo bem.

Márcia: Tudo bem. E achas que tens que estar com essa pressa toda?

(...)

Miguel: Não.

[AG, Avaliação da pintura dos acessórios, 18-11-2013, Miguel]

Sandra: *Como é que vocês acham que correu a realização das roupas...*

Crianças: *Bem.*

Sandra: *...pras personagens?*

Crianças: *Bem.*

Sandra: *Bem. E sentiram alguma dificuldade?*

Maria e Cláudia: *Não.*

Sandra: *E tu, Tiago?*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que não).*

Sandra: *Gostaram de participar?*

Crianças: *Sim.*

Sandra: *Sim. Achas que estão a ficar bonitas... as roupas?*

Crianças: *Sim.*

(...)

Sandra: *Quem é que acham que trabalhou melhor?*

Tiago: *(aponta para a Maria e a Cláudia).*

Sandra: *Diz Tiago, quem é que são elas.*

Tiago: *A Maria e a Cláudia.*

Sandra: *E porquê que acham que elas é que trabalharam melhor?*

Cláudia: *Porque (...) eles estavam na brincadeira (referindo-se ao Tiago e ao Filipe).*

Sandra: *É verdade, Tiago?*

Tiago: *É.*

Sandra: *Porquê?*

Tiago: *Mas a Maria também subiu à cadeira (o Tiago e a Maria queriam ver os senhores que estavam a trabalhar no exterior da escola).*

Sandra: *Também subiu à cadeira pra ver o quê?*

Maria: *Mas vi um bocadito.*

Tiago: *Pra ver o meu pai (um dos senhores que estava a trabalhar no exterior da escola).*

Sandra: *Mas isso não se deve fazer, os senhores estavam a trabalhar e vocês também. Pra próxima vamos ter isso em atenção, está bem?*

(...)

[AG, Avaliação da realização dos acessórios para o projeto “Rapunzel”, 2-12-2013, Várias crianças]

Sandra: Vocês gostaram de fazer o teatro?

Crianças: Siiim.

Miguel: Eu fiz o meu papel bem.

Sandra: Fizeste o teu papel bem?

Miguel: (abana a cabeça, afirmando que sim).

Sandra: E sentiram alguma dificuldade?

(...)

Sandra: Em que é que tiveste dificuldade? (dirige-se à Maria).

Maria: Nada.

Sandra: E acham que estiveram todos bem?

Algumas crianças: Sim.

(...)

Sandra: Tiveste [alguma dificuldade], Tiago?

Tiago: (abana a cabeça, afirmando que não).

Sandra: Sim ou não?

Márcia: Nem a saltar o muro? (...)

Sandra: Quando tinhas que ir apanhar os rabanetes.

Tiago: Não.

[AG, Avaliação relativa à realização do quarto ensaio da história “Rapunzel”, 3-12-2013, Várias crianças]

Márcia: O que é que nós estivemos a fazer agora?

Miguel: O teatro.

Tiago: O teatro.

Micaela: O teatro da Rapunzel.

Márcia: E como é que acham que correu?

Miguel: Bem.

Micaela: Bem.

Crianças: Bem.

Tiago: Bem que até eu (...) não conseguia passar, caí com os rabanetes (...)

Márcia: (...) Isso prejudicou a dramatização? Ela correu mal por causa disso?

Tiago: Não.

Miguel: Não.

Márcia: Não. Então o que é que tu gostaste mais de fazer na dramatização, Jéssica?

(...)

Jéssica: *Estar na torre.*

Márcia: *Estar na torre?!*

Jéssica: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *E tu Micaela?*

Pausa.

Márcia: *O que é que gostaste mais? Eu sei que foi a primeira vez não tinhas participado mas sabes-me dizer algo que tenhas gostado?*

(...)

Micaela: *Gostei mais de comer rabanetes.*

Márcia: *Comer rabanetes?! E tu Gonçalo o que é que gostaste mais na dramatização? O que é que gostaste mais?*

Gonçalo: *De miar.*

Márcia: *De miar?! Boa!*

(...)

Márcia: *(...) o que é que gostaste mais de fazer, Filipe?*

(...)

Filipe: *Salvar a Rapunzel*

(...)

Márcia: *De salvar a Rapunzel?! Boa. E tu, Tiago, o que é que gostaste mais de fazer?*

(...)

Tiago: *(...) de pegar no cesto e apanhar rabanetes.*

Márcia: *Saltar o muro?*

Tiago: *Não.*

Márcia: *Então?*

Tiago: *Só apanhar os rabanetes.*

Márcia: *E tu, (...) [Miguel]?*

Tiago: *Também saltar o muro.*

Márcia: *Saltar o muro, gostaste?!*

Tiago: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Miguel: *Eu? Eu adorei fazer tudo. Adorei ver tudo e adorei fazer a da Bruxa que era o melhor.*

(...)

Márcia: *E o que é que na dramatização, em tudo o que vocês fizeram, o que é*

que gostaram menos?

Miguel: No teatro?

Márcia: Sim. Alguma coisa que não gostem no teatro?

Filipe: O meu cavalo ficou sem cabeça e eu não gosto disso.

Márcia: (...) olha mas é bom, é verdade. Ele como Príncipe é normal que queira um bom cavalo (...)

(...)

Márcia: Vocês gostam de tudo na dramatização?

Filipe: Cair nos picos.

Márcia: Não gostas de cair nos picos?! Mas é a fingir.

(...)

Márcia: Olhem, sabem uma coisa que eu reparei?

Miguel: Não.

Márcia: Como é que vocês sabem que o público, quem esteve aqui a assistir, gostou? Como é que nós podemos saber que eles gostaram?

(...)

Jéssica: As palmas.

Márcia: Como é que podemos saber Jéssica?

Jéssica: As falas e fazer isto assim (bate palmas).

(...)

Márcia: Jéssica, como é que tu podes saber que o público gostou? Pelas? Como estavas a dizer.

Jéssica: Sim.

Márcia: Palmas?! Pelas palmas.

Jéssica: Palmas.

Tiago: (...) é assim, nós só podemos saber que o público gostou se começarmos por dizer aos adultos se gostaram até ao mais pequeno.

Márcia: (...) Eu estou a perguntar, tu estiveste a fazer o teatro, como é que tu sabes que quem está a assistir está a gostar do que estás a fazer?

Tiago: (...) A Liliana por acaso gostou.

Márcia: Quais os sinais?! Olha, eu acho que a Jéssica acertou. Se no fim do espetáculo uma pessoa bate palmas é porque adorou (...)

(...)

Márcia: E vocês gostaram de fazer a dramatização?

Crianças: Sim.

(...)

	<p>Márcia: (...) Vocês lembram-se do que fizemos até chegarmos à dramatização? (...)</p> <p>Filipe: Ensaíamos.</p> <p>Jéssica: Ensaíamos.</p> <p>Márcia: Ensaíamos e mais? O que é que fizemos mais?</p> <p>Tiago: Fizemos os fatos.</p> <p>Márcia: As roupas e mais?</p> <p>Micaela: O cavalo. (...)</p> <p>Filipe: O cenário.</p> <p>Márcia: O cenário. (...) O que é aquilo ali? (aponta para a torre).</p> <p>Tiago: E a torre.</p> <p>Márcia: A torre. Nós fizemos muitas coisas. Mas vocês ainda se lembram da primeira coisa que nós fizemos? (...)</p> <p>Márcia: Eu não vos li a história?</p> <p>Crianças: Sim. (...)</p> <p>[AG, Avaliação da dramatização da história “Rapunzel”, 10-12-2013, Várias crianças]</p> <p>Márcia: E quando nos costumávamos fazer uma atividade o que é que nos costumávamos fazer sempre primeiro, antes de fazer a atividade?</p> <p>Jéssica: Ensaiar.</p> <p>Crianças: Ensaiar.</p> <p>Márcia: Faz de conta que nós agora íamos fazer o cavalo. Se eu estivesse convosco a fazer o cavalo, o que nós íamos começar por fazer? (...)</p> <p>Tiago: Planificar.</p> <p>Márcia: Íamos planificar, exatamente. E o que é que é planificar, vocês lembram-se?</p> <p>Filipe: É pensar.</p> <p>Márcia: É pensar. E é pensar quando? Antes ou depois de fazermos as coisas?</p> <p>Crianças: Antes.</p> <p>Márcia: Antes. E por que é que será importante pensar antes? (...)</p>
--	--

	<p>Tiago: <i>Por exemplo, estamos a fazer o cavalo e depois estamos a fazer mal é por isso que temos de planificar em primeiro.</i></p> <p>Márcia: <i>Boa, muito bem. E depois no fim de vocês realizarem as atividades o que é que eu costumava fazer convosco?</i></p> <p>Jéssica: <i>Fazermos brincar.</i></p> <p>Márcia: <i>Agora acabávamos o cavalo, eu depois juntava-me convosco e perguntava o que é que vocês gostaram mais de fazer, se tiveram alguma dificuldade. Isso é o quê?</i></p> <p>(...)</p> <p>Filipe: <i>Avaliar.</i></p> <p>Márcia: <i>Avaliar. E avaliar o quê?</i></p> <p>Tiago: <i>As nossas coisas.</i></p> <p>Márcia: <i>O que vocês fizeram.</i></p> <p>Tiago: <i>E como os meninos da primária que também avaliam a ficha para ver quem se portou melhor.</i></p> <p>[AG, Projeto “Rapunzel” e atividades implementadas em paralelo, 10-12-2013, Várias crianças]</p>
--	---

Categoria: As opiniões das crianças são tidas em consideração

Indicador	Unidade de registo
Planificação	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as opiniões das crianças são tidas em</p>	<p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Então agora nós vamos fazer o teatro, como vocês disseram.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>(...) E então, onde é que devemos fazer o teatro?</i></p> <p>Uma criança: <i>No prolongamento.</i></p> <p>Eduardo: <i>No pongamento.</i></p> <p>Sandra: <i>(...) E vocês ainda se lembram dos meninos que participaram na primeira vez que fizemos o teatro?</i></p> <p>Miguel: <i>Fui eu, a Silvana, o Tiago...</i></p>

consideração.	<p>Gonçalo: <i>Também eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>Jéssica: <i>Sandra.</i></p> <p>Sandra: <i>Diz Jéssica.</i></p> <p>Jéssica: <i>Foi a Silvana, foi o o...</i></p> <p>Filipe: <i>Eu.</i></p> <p>Miguel: <i>Não, fui eu, fui eu.</i></p> <p>Sandra: <i>O Filipe.</i></p> <p>Filipe: <i>A Maria e a Cláudia.</i></p> <p>Jéssica: <i>A Maria e a Cláudia.</i></p> <p>Filipe: <i>O Miguelo (Miguel).</i></p> <p>Sandra: <i>Será que foi a Maria e a Cláudia?</i></p> <p>Miguel: <i>Não.</i></p> <p>Jéssica: <i>Foi o Gonçalo.</i></p> <p>Miguel: <i>Não, eu também fui. Eu era a Bruxa.</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>Fui eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>O Filipe, a Jéssica, a Micaela, o Miguel, o Gonçalo, o Tiago e a Silvana.</i></p> <p>Miguel: <i>Mas se a Silvana não está cá temos que escolher a Maria ou a Cláudia.</i></p> <p>(...)</p> <p>Miguel: <i>Pode ser a Maria.</i></p> <p>Sandra: <i>Quem é que devem ser os meninos que devem participar? Os mais velhos ou os mais novos?</i></p> <p>Miguel: <i>Os mais velhos.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>(...) Ouçam uma coisa, no primeiro teatro uma das personagens, olha Micaela...</i></p> <p>OC: <i>Não, já não há cavalo agora, o cavalo agora vai ser substituído, porque o cavalo não vai ser uma pessoa, o cavalo (...) vai ser um cavalo feito.</i></p> <p>Sandra: <i>Porque na primeira vez que nós fizemos o ensaio nós não tínhamos o cavalo, tivemos que improvisar com uma personagem, com uma criança. Hoje, agora já não vai ser preciso.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>(...) Eu vou dizer as personagens (...)</i></p>
---------------	--

	<p>(...)</p> <p>Sandra: Nós vamos ter então o Tiago que é o pai da Rapunzel, a Jéssica que é a Rapunzel...</p> <p>Miguel: Eu sou a Bruxa.</p> <p>Sandra: O Filipe que é o Príncipe, o Miguel que é (...) a Bruxa e temos o Gonçalo que é o Gato.</p> <p>Uma criança: E quem é que vai ser a mãe?</p> <p>(...)</p> <p>OC: Então, se calhar uma das mais velhas, não?</p> <p>Sandra: Exatamente, temos que ver uma das meninas mais velhas.</p> <p>Tiago: A Maria ou a Cláudia.</p> <p>(...)</p> <p>Márcia: A Maria parece querer muito.</p> <p>Sandra: Maria, tu queres?</p> <p>Maria: (abana a cabeça, afirmando que sim).</p> <p>(...)</p> <p>Sandra: Pode ser a Maria?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>Sandra: Pode, Cláudia?</p> <p>Cláudia: (abana a cabeça, afirmando que sim).</p> <p>Sandra: Pronto, pode ser então a Maria. A Maria vai ser a mãe da Rapunzel.</p> <p>(...)</p> <p>[AG, Decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel”, 3-12-2013, Várias crianças]</p>
<p>Avaliação</p>	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as opiniões das crianças são</p>	<p>(...)</p> <p>Márcia: Acham que vale a pena voltarmos a ter um grupo muito grande?</p> <p>(...)</p> <p>Crianças: Ainda maior.</p> <p>Márcia: Ainda maior? Já sabemos que não resultou. Quantos éramos?</p> <p style="text-align: center;"><i>O Miguel começa a contar quantos eram, mas já não se recorda.</i></p>

<p>tidas em consideração.</p>	<p>Márcia: <i>Na semana passada na sala do prolongamento...</i></p> <p>Tiago: <i>Eram os grupos dos mais velhos e eram...</i></p> <p>Márcia: <i>Exatamente.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>O Tiago começa a contar, mas depois perde-se na contagem.</i></p> <p>Márcia: <i>Erámos oito. O (...) [Miguel], o Tiago, o (...) [Filipe], a Micaela, a Jéssica, a Sónia e a Patrícia.</i></p> <p>Miguel: <i>Mais ninguém.</i></p> <p>Márcia: <i>Mais ninguém.</i></p> <p>Miguel: <i>Podem ir os mesmos.</i></p> <p>Tiago: <i>E o Eduardo.</i></p> <p>Márcia: <i>E o Eduardo.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Acham que devemos continuar com os grupos grandes?</i></p> <p>Tiago: <i>Não.</i></p> <p>Miguel: <i>Sim.</i></p> <p>Márcia: <i>Se calhar agora [grupos] mais pequeninos!</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Então e quantas pessoas no grupo é que devemos ter?</i></p> <p>Tiago: <i>Cinco.</i></p> <p>Cláudia: <i>Que tal começarmos por aqui (aponta para o Mapa de Presenças).</i></p> <p><i>Foi definido que começaríamos a fazer a formação dos grupos tendo em conta a ordem estabelecida no Mapa de Presenças.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG, Iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos, 28-10-2013, Várias crianças]</p>
<p>Categoria: <u>As crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão</u></p>	
<p>Indicador</p>	<p>Unidade de registo</p>

Planificação	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.</p>	<p>(...)</p> <p>Sandra: <i>E hoje... é isso que eu vos ia propor, fazer o teatro sobre a história, mas para isso precisava de saber onde é que vamos fazer o teatro.</i></p> <p>Tiago: <i>Na sala do prolongamento.</i></p> <p>Sandra: <i>(...) Todos concordam?</i></p> <p>Crianças: <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Mas que acessórios é que nós podemos usar (...) para representar as várias personagens? (...)</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>(...) Como é que podemos caracterizar a Rapunzel? (...)</i></p> <p>(...)</p> <p>Jéssica: <i>O cabelo.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>E o Príncipe?</i></p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: <i>A coroa.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>(...) E a Bruxa?</i></p> <p>Tiago: <i>Com o chapéu (...)</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG, Exploração da história “Rapunzel”, 15-10-2013, Várias crianças]</p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Então que cenários é que acham que podemos fazer?</i></p> <p>(...)</p> <p>Miguel: <i>Eu sei. O cenário.</i></p> <p>OC: <i>E o que é que tinha no cenário da história da Rapunzel?</i></p> <p>Tiago: <i>O cesto, o castelo.</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>Os rabanetes.</i></p>

(...)

Márcia: *Patrícia, o que achas que devemos fazer no cenário? Onde é que se passava a história da Rapunzel? Ainda hoje estiveste a ler a história que eu vi. Onde é que se passava? Era no meio de uma?*

Miguel: *Torre.*

Márcia: *No meio da floresta. Era numa floresta. Podíamos fazer uma floresta.*

(...)

Crianças: *Sim.*

(...)

Eduardo: *Castelo do Príncipe.*

(...)

Márcia: *O que é que vocês dizem de fazermos o castelo do Príncipe?*

Crianças: *Sim.*

(...)

Márcia: *Já temos o castelo do Príncipe. Mais, o que podemos fazer mais?*

(...)

Márcia: *Temos a floresta. Podemos ter o castelo do Príncipe e mais? O que é que aparece na história que é muito importante?*

(...)

Márcia: *Querem que vá buscar a história para ver?*

O Miguel foi buscar a história.

A Márcia abre o livro e coloca a imagem da casa dos pais da Rapunzel.

Tiago: *A torre da mãe e do pai.*

(...)

Susana (PIP): *Não é a torre. Os pais moravam num castelo?*

Crianças: *Não.*

Márcia: *Quem tiver ideia levante o dedo.*

(...)

Márcia: *Marisa, diz.*

Marisa: *O castelo.*

Susana (PIP): *O castelo de quem?*

Miguel: *Da Bruxa.*

Marisa: *Da Princesa.*

Márcia: *Da Princesa? Este é o castelo da Princesa?*

Miguel: *Da Bruxa.*

Márcia: *É o castelo da Bruxa. Este aqui é o castelo da Bruxa. Acham que também o podíamos fazer no cenário?*

Miguel: *Eu acho que sim.*

Márcia: *Eu também acho que sim. Acho que podíamos fazer no cenário. Agora é o Tiago, diz Tiago.*

(...)

Tiago: *Há aquilo.*

Susana (PIP): *Diz. Que é o quê?*

Márcia: *Os rabanetes?!*

Susana (PIP): *Como se chama é a?*

Tiago: *Terra.*

Susana (PIP): *Não.*

Miguel: *Horta.*

(...)

Tiago: *A horta.*

(...)

Micaela: *Esta casa é da mãe e do pai.*

(...)

[AG, Escolha dos cenários, 22-10-2013, Várias crianças]

(...)

Márcia: *Hoje no projeto Rapunzel vamos começar a pintar o cenário. Mas que cenário será?*

(...)

Tiago: *O biongo.*

Márcia: *O biombo!*

Tiago: *Vamos pintar o biombo.*

Márcia: *Exatamente. Na semana passada estivemos a cortar, a fazer as medidas do papel cenário para o biombo que vai fazer de? Para que serve o biombo?*

Crianças: *Torre.*

Márcia: *Da torre. Exatamente.*

(...)

Márcia: *Nós hoje vamos começar a pintar o cenário da torre.*

(...)

Márcia: *Que cores tinham decidido pintar? Quem esteve comigo ali na sala do prolongamento sabe que cores é que decidimos para pintar.*

Miguel: *Eu sei.*

Márcia: *Ora diz. Ainda te lembras?*

Miguel: *Lembro.*

Márcia: *Quais eram as cores?*

Miguel: *Amarelo.*

Márcia: *Amarelo.*

Miguel: *Azul.*

Tiago: *Castanho.*

Márcia: *Azul e castanho. Então, a primeira coisa que nós vamos fazer...*

Miguel: *Cor-de-rosa.*

Márcia: *Não, era só amarelo, azul e depois castanho. Vamos começar por pintar a parte amarela e a parte azul (...)*

(...)

Márcia: *O grupo tem de ser pelo menos três pessoas, mais se calhar não.*

Tiago: *Então é: Maria, Cláudia...*

Márcia: *E o?*

Tiago: *Filipe.*

Márcia: *Um grupo: a Maria, a Cláudia e o (...) [Miguel], são um grupo.*

Tiago: *O Emanuel, a Jéssica e a Silvana.*

Márcia: *A Silvana não está. Então, o Tiago? (tendo em conta a ordem estabelecida no Mapa de Presenças).*

Miguel: *Pois.*

Márcia: *Exatamente.*

Tiago: *Nem o Emanuel.*

Márcia: *Não.*

(...)

Márcia: *Então outro grupo é a Jéssica, o (...) [Filipe] e?*

Crianças: *Tiago.*

Márcia: *E o Tiago.*

Miguel: *E eu.*

Tiago: *E outro grupo.*

Márcia: *Só poderá haver mais um grupo.*

Tiago: *A Micaela, a Sónia e a Patrícia.*

	<p>(...)</p> <p>Márcia: Então, o primeiro grupo quem é? Os meninos que são do primeiro grupo é que dizem. Quem é o primeiro grupo?</p> <p>Crianças: Cláudia, Maria e Filipe.</p> <p>Márcia: E Filipe. Muito bem. Qual é o grupo a seguir? Qual é o próximo? Quem é?</p> <p>Crianças: Jéssica, (...) [Filipe] e Tiago.</p> <p>Márcia: E o Tiago. E o próximo, qual é?</p> <p>Crianças: Micaela, Sónia e Patrícia.</p> <p>Márcia: Muito bem. Um grupo vai ficar comigo, outro com a Sandra e outro grupo com a professora (...). Pode ser?</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>(...)</p> <p>Márcia: Então o primeiro grupo pode ficar comigo, o segundo com a Sandra e o terceiro grupo com a professora (...). Pode ser?</p> <p>(...)</p> <p>Crianças: Sim.</p> <p>(...)</p> <p>Márcia: Então, com que cor vamos começar a pintar a nossa torre?</p> <p>Crianças: Azul.</p> <p>Crianças: Amarelo.</p> <p>OC: A de baixo?</p> <p>Márcia: A de baixo.</p> <p>Criança: Azul.</p> <p>Tiago: Tem amarelo aqui (apontando na história).</p> <p>OC: Mas isso é o reflexo.</p> <p>Márcia: É azul. E a seguir?</p> <p>Crianças: Amarela.</p> <p>Márcia: E a seguir?</p> <p>Crianças: Azul.</p> <p>OC: O que é que a amarela tem?</p> <p>Crianças: Bolinhas.</p> <p>OC: Tem bolinhas azuis.</p> <p>Crianças: Estrelinhas.</p> <p>OC: A seguir a esta é azul, amarela.</p> <p>Miguel: Azul.</p>
--	--

	<p><i>OC: Com as bolinhas. Esta?</i></p> <p><i>Crianças: Azul.</i></p> <p><i>OC: E o que é que o azul tem?</i></p> <p><i>Tiago: Riscas castanhas.</i></p> <p><i>OC: E que forma tem essas riscas?</i></p> <p><i>Crianças: X.</i></p> <p><i>OC: Tem a forma de um x, já viram?! E a seguir à risca com um x, o que é que tem?</i></p> <p><i>Crianças: Amarelo com estrelinhas.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>OC: Já sei. Posso dar uma ideia?</i></p> <p><i>Miguel: Sim.</i></p> <p><i>OC: Nós temos ali as esponjinhas, aqueles carimbos que são estrelas, podia-se pôr.</i></p> <p><i>Tiago: Carimbos.</i></p> <p><i>OC: Carimbos com tinta azul. Olha que boa ideia. E a seguir a essa, depois qual é outra vez?</i></p> <p><i>Crianças: Amarelo.</i></p> <p><i>OC: Ah?</i></p> <p><i>Crianças: Azul.</i></p> <p><i>OC: Azul com?</i></p> <p><i>Crianças: X.</i></p> <p><i>OC: Boa. E a parte de cima, onde está a janela?</i></p> <p><i>Crianças: Amarelo com estrelinhas.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Márcia: Cada grupo vai pintar uma parte da torre. Uma criança vai pintar uma parte.</i></p> <p><i>Crianças: Parte de baixo.</i></p> <p><i>Márcia: A parte de baixo que é?</i></p> <p><i>Crianças: Azul.</i></p> <p><i>Márcia: Azul. Outro pinta a segunda e sempre assim. Cada um vai pintar uma parte da torre.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG, Iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos, 28-10-2013, Várias crianças]</p>
--	--

	<p>Márcia: <i>É assim, nós vamos pintar o cenário com lápis de cera, porque o cenário tem muitos pormenores, tem muitas árvores, tem pássaros, tem o sol e então é melhor pintarmos com lápis de cera do que com tintas.</i></p> <p>Uma criança: <i>E é mais rápido.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>O cenário é muito grande e não vamos ter mesas suficientes para o cenário. Se calhar vai ter que ser onde?</i></p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: <i>Ali (aponta para uma parte do chão, junto à porta).</i></p> <p>Márcia: <i>Ou aqui (aponta para o chão, onde tem uma manta).</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Primeiro, vamos sempre decidindo que cores vamos utilizar, tá bem?</i></p> <p>(...) <i>Pode ser?</i></p> <p>Crianças: <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Como é que vamos pintar os pássaros?</i></p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: <i>Castanho.</i></p> <p>Márcia: <i>Castanho? Serão que eles são castanhos?</i></p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: <i>Eu gosto do cor-de-rosa.</i></p> <p>(...)</p> <p>Cláudia: <i>Podemos pintar de branco?</i></p> <p>Márcia: <i>Então a Cláudia pinta os pássaros todos de branco, pode ser? Quem é que pinta o sol?</i></p> <p>Daniela e Gonçalo: <i>Eu.</i></p> <p>Márcia: <i>Têm que decidir. Um de vocês tem que pintar o sol. Quem pinta?</i></p> <p>Daniela: <i>Eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Como é o sol, Daniela?</i></p> <p>Daniela e Gonçalo: <i>Amarelo.</i></p> <p>Márcia: <i>Só amarelo?</i></p> <p>(...)</p> <p>Uma criança: <i>Vermelho aqui (apontando para o respetivo sítio, no sol).</i></p> <p>(...)</p>
--	---

Márcia: *Quem é que pinta as árvores? Quem pinta as árvores? Pintas as árvores, Gonçalo? De que cor é que pintas?*

Daniela: *Verde.*

Uma criança: *E castanha.*

Daniela: *Verde e castanha.*

Márcia: *De que cor é o tronco das árvores?*

Daniela: *Castanha.*

Márcia: *Castanha. E de que cor é o arbusto?*

Daniela e Gonçalo: *Verde.*

(...)

Márcia: *O que é que queres pintar? O que é que podes pintar? (dirigindo-se à Maria). A casa? (...) Como é a casa por dentro? De que cor?*

Maria: *Amarela.*

(...)

Daniela: *Olha, vou pintar esta, olha (apontando para uma parte do sol).*

Márcia: *Olha, acho bem, gosto muito. Que cor é essa?*

Daniela: *Vermelho.*

(...)

Gonçalo: *Eu quero pintar a cobra.*

Márcia: *Depois podes pintar a cobra.*

(...)

[AG, Realização do cenário, 29-10-2013, Várias crianças]

(...)

Sandra: *Exatamente, faz parte do cenário. Então nós temos estado a pintar o cenário. Na outra semana trabalhamos com quatro meninos, com a Cláudia, a Maria, o Gonçalo e a Daniela e hoje vamos trabalhar com outros quatro meninos.*

(...)

Sandra: *Nós estamos a trabalhar sempre com meninos diferentes.*

(...)

Sandra: *Então hoje eu proponho a Patrícia, a Micaela, a Sónia e o Miguel, para trabalhar na pintura do cenário (seguindo a ordem estabelecida no Mapa de Presenças).*

(...)

Miguel: *Eu já fiz.*

(...)

Sandra: Mas tu não queres ir pintar?

(...)

Sandra: (...) Vais lá um bocadinho se quiseres e depois vens para as áreas, para o computador ver o submarino.

Márcia: Vais connosco ver o que é que tens para fazer.

(...)

Sandra: Tu estás sempre a pedir (...) para trabalhar no projeto da Rapunzel.

(...)

Sandra: Pronto, então os outros meninos vão ficar aqui (...)

(...)

Márcia: A Sandra foi buscar o cenário, ele é muito grande. (...) E nós vamos trabalhar no cenário com lápis de ...

Crianças: Cera.

Márcia: Cera, porque é mais fácil pintar e dura mais.

(...)

Sandra: De que cor é que vais pintar o caminho, Sónia?

Sónia: Amarelo.

Sandra: Amarelo, boa (...). E tu, Micaela? Que cor vais pintar as árvores?

Micaela: Castanho.

(...)

Sandra: Vais pintar isso de que cor, a parte de cima da árvore?

Micaela: Verde.

(...)

Sandra: E tu, Patrícia? Que cor vais pintar o caminho?

Patrícia: Roxo.

(...)

Sandra: E tu (dirigindo-se ao Miguel), vais pintar de que cor a cobra?

Miguel: Às cores.

Sandra: Às cores, que cores?

(...)

Miguel: Amarelo, azul, azul-escuro, roxo (...)

(...)

Sandra: Podemos começar.

[AG, Formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação, 4-11-2013, Várias crianças]

(...)

Tiago: *Eu pinto isto (apontando para o jardim do cenário).*

Sandra: *O que vais pintar, Tiago, então?*

Tiago: *Posso pintar aqui, o jardim?*

Sandra: *E vais pintar de que cor?*

Tiago: *Desta (pegando no lápis de cor verde).*

Sandra: *Isso é que cor?*

Tiago: *Verde-escuro.*

(...)

Tiago: *Posso pintar aqui? (apontando para o jardim do cenário).*

Sandra: *Podes.*

Tiago: *Posso começar aqui?*

(...)

Sandra: *(...) Podes. Que vais pintar, Filipe?*

Filipe: *O castelo.*

Sandra: *(...) De que cor?*

Filipe: *Amarelo.*

(...)

Márcia: *Qual é a cor que tens que usar? Será que é o laranja? (dirigindo-se à Jéssica, sobre a cor para o caminho). Então, se vais pintar a relva é de que cor?*

(...)

Márcia: *(...) Ó Jéssica, vais pintar a relva de cor de laranja? (...)*

(...)

Márcia: *Então?*

Jéssica: *Então vou só pintar este caminho (apontando para um dos caminhos do cenário).*

Sandra: *(...) Mas isso é relva.*

(...)

Márcia: *(...) É de que cor esse caminho?*

Jéssica: *Eu quero pintar às cores.*

(...)

Márcia: *Tens que pintar da cor que já está.*

Sandra: *Exatamente.*

Márcia: *Tens que continuar o que os outros meninos começaram.*

	<p>(...)</p> <p>[AG, Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação, 5-11-2013, Várias Crianças]</p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Nós hoje vamos começar com os acessórios para a Rapunzel (...) e o que nós trouxemos hoje para fazer foi a coroa...</i></p> <p>Uma criança: <i>Para pintar.</i></p> <p>Uma criança: <i>Da Rapunzel.</i></p> <p>Márcia: <i>Será?</i></p> <p>Miguel: <i>Não, coroa do Príncipe.</i></p> <p>Márcia: <i>Boa. A coroa do Príncipe.</i></p> <p>Miguel: <i>Eu pinto a coroa.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Pintas a coroa sozinho, mas é assim, que cor é que vais (...) utilizar pa pintar a coroa?</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>(...) [Miguel], que cor é que vais pintar a [coroa]?</i></p> <p>Miguel: <i>Amarelo.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Podes ir pa uma mesa pa (...) começar a pintar.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>(...) O que é isto, as caixas? É para quê?</i></p> <p>Cláudia: <i>Para fazer a horta.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Caixas para a horta.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>Quem é que vai ser a pintar? É a Cláudia?</i></p> <p>Cláudia: <i>Eu e a Jéssica.</i></p> <p>Jéssica: <i>Sou eu.</i></p> <p>Márcia: <i>E a Jéssica, boa.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>De que cor é que (...) acham que devem pintar a horta?</i></p> <p>(...)</p> <p>Cláudia: <i>Castanho.</i></p> <p>(...)</p>
--	---

	<p>Márcia: <i>E vão pintar com quê? É com lápis de cera como o (...) [Miguel]?</i></p> <p>Cláudia: <i>Com tinta, com tinta.</i></p> <p>Márcia: <i>Boa, e para pintarem com tinta precisam de quê?</i></p> <p>Cláudia e Jéssica: <i>Pincéis.</i></p> <p>Márcia: <i>Pincéis. E quantos pincéis precisam?</i></p> <p>Cláudia e Jéssica: <i>Dois.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>O outro acessório que trouxemos é uma cartolina preta e uma cartolina amarela. Para que será a cartolina preta e amarela? Achas que consegues saber porquê?</i></p> <p>Patrícia: <i>(abana a cabeça, afirmando que não).</i></p> <p>Márcia: <i>Não? Então vamos ver aqui à história.</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>É pra quê?</i></p> <p>Patrícia: <i>Fazer o chapéu da Bruxa.</i></p> <p>Márcia: <i>Exatamente (...)</i></p> <p>(...)</p> <p>Márcia: <i>E como é que é o chapéu da Bruxa? O que é que ele tem? Já viste?</i></p> <p>Patrícia: <i>Azul.</i></p> <p>Márcia: <i>Mas o que é que ele tem?</i></p> <p>Patrícia: <i>Estrelas.</i></p> <p>Márcia: <i>Estrelas. Então vais desenhar estrelas? (...)</i></p> <p>Patrícia: <i>(abana a cabeça, afirmando que sim).</i></p> <p>Márcia: <i>E mais? O que é que o chapéu da Bruxa tem mais?</i></p> <p>Patrícia: <i>Eu não sei fazer estrelas.</i></p> <p>Márcia: <i>Eu (...) ajudo-te. E mais?</i></p> <p>Patrícia: <i>Lua.</i></p> <p>Márcia: <i>A lua, exatamente (...) O que vais utilizar para fazer o chapéu?</i></p> <p>Patrícia: <i>Amarelo.</i></p> <p>Márcia: <i>Amarelo e ... mais?</i></p> <p>Patrícia: <i>Preto.</i></p> <p>Márcia: <i>Amarelo e preto. Mas o amarelo e o preto são o quê? Que são estas duas coisas? (apontando para as cartolinas) São car...</i></p> <p>Patrícia: <i>[Car]tões.</i></p> <p>Márcia: <i>Cartões não, cartolinas.</i></p> <p>Patrícia: <i>Cartolinas.</i></p>
--	--

(...)

Márcia: *Agora é assim, tu vais desenhar aqui as estrelas. Desenhas aqui muitas estrelas. Desenhas uma lua. Sabes desenhar uma lua? Sabes?*

Patrícia: *(abana a cabeça, afirmando que sim).*

Márcia: *Então pronto, (...) vais para uma mesa. O que precisas? (...)*

Patrícia: *Lápis.*

[AG, Planificação dos acessórios a realizar para o projeto “Rapunzel”, 18-11-2013, Várias crianças]

(...)

Márcia: *O que é que tínhamos dito que acessórios é que íamos fazer pra Rapunzel?*

Filipe: *A roupa.*

Uma criança: *Roupa.*

(...)

Sandra: *E o que é que tem essa roupa?*

(...)

Filipe: *Luas e estrelas.*

Márcia: *Será?*

Sandra: *A Rapunzel? Será que tem as duas coisas?*

Crianças: *Não.*

Sandra: *Então?*

Filipe: *A Bruxa tem uma.*

Tiago: *A Bruxa tem estrelas.*

Filipe: *E a Rapunzel...*

Sandra: *E a Rapunzel tem o quê?*

Filipe: *Tem tem luas.*

Tiago: *Luas.*

Sandra: *E de que cor é o vestido da Rapunzel?*

Filipe: *Azul.*

Tiago: *Azul claro.*

Uma criança: *Amarelo.*

(...)

Tiago: *E este é desta cor (...) (foi buscar um lápis de cor e pôs à beira da história, junto do vestido da Bruxa, para comparar a cor).*

(...)

Sandra: Mas que cor é essa que tens, Tiago?

Uma criança: Amarelo.

(...)

Márcia: Então e a Bruxa? O que é que tem a...

Uma criança: Estrelinhas.

Márcia: Tem estrelas.

Sandra: E também tem o quê? Um vestido.

Crianças: Sim.

Márcia: E é de que cor?

Algumas crianças: Azul.

(...)

Márcia: E mais, o que é que falta mais à Bruxa que tínhamos dito?

(...)

Uma criança: Um chapéu com estrelas e uma lua.

(...)

Sandra: E o que é que falta mais à Rapunzel para além do vestido?

(...)

Crianças: O cabelo.

Sandra: O cabelo, que é uma trança.

(...)

Sandra: Mais personagens que disseram. Já vimos a Rapunzel e a Bruxa.

Filipe: E o Príncipe.

Uma criança: Príncipe.

(...)

Márcia: E o que é que o Príncipe tem?

(...)

Filipe: Um casaco...

(...)

Filipe: ... e uma camisola.

Márcia: Não, é só o casaco.

Sandra: É só o casaco, isto é as golas do casaco (apontando na história)

Márcia: (...) E de que cor ... é o casaco?

(...)

Tiago: As golas são brancas.

Sandra: Mas o casaco em si é que cor.

(...).

Uma criança: Parece verde.

(...)

Sandra: Verde, a mim também me parece verde.

Tiago: É um esverdeado amarelado.

Sandra: Boa. E o que é que ele tem na cabeça?

Filipe: Uma co[r]oa.

Crianças: A coroa.

(...)

Márcia: Vamos procurar outras personagens.

(...)

Márcia: O pai está aqui (apontando a história).

Sandra: (...) o que é que também tem o pai da Rapunzel?

(...)

Filipe: Tem um casaco...

Tiago: (...) Tem casaco.

(...)

Filipe: ... e uma camisola.

(...)

Márcia: E é de que cor?

Filipe: Ve[r]de.

Uma criança: Verde.

(...)

Uma criança: São iguais (Príncipe e pai da Rapunzel)

Filipe: Pois são.

Uma criança: A cara é igual.

Filipe: Pois é.

(...)

Sandra: Acham que eles são iguais?

(...)

Maria: Um tem coroa o outro não tem coroa.

(...)

Filipe: Um casaco é pequenino outro é grande.

(...)

Tiago: (...) No Príncipe temos que fazer os piquinhos (no casaco).

(...)

Márcia: E qual é que falta a outra personagem?

(...)

Uma criança: A mãe.

Sandra: A mãe de quem?

Crianças: Da Rapunzel.

Sandra: E o que é que tem a mãe da Rapunzel?

(...)

Filipe: Tem cabelo.

Márcia: Qué que vocês acham que é?

Uma criança: Um vestido.

Sandra: Tem um vestido, boa. De que cor?

(...)

Tiago: Amarelo.

Uma criança: Amarelo.

(...)

Tiago: É um amarelo alaranjado.

(...)

Sandra: Então o que é que será que nós precisamos para fazer estas roupas?

(...)

Márcia: Como é que vamos fazer os vestidos, por exemplo?

(...)

Filipe: Como fizemos para pintar aquilo (refere-se ao cenário).

(...)

Tiago: Vai-se pintar ... em primeiro em primeiro vocês vão fazer o contorno depois nós recortamos e depois depois pinta-se com tinta (...)

(...)

Sandra: E vocês acham que se calhar temos tempo pra fazer isso tudo?

Crianças: Não.

Sandra: É que pra semana nós já vamos fazer o ensaio final, do teatro da Rapunzel.

(...)

Sandra: Vocês querem ver o que é que nós trouxemos para sugerir?

Crianças: Sim.

(...)

Márcia: De que cor eram os vestidos da Bruxa e da Rapunzel?

(...)

Filipe: Azul.

Sandra: *E da Rapunzel?*

Uma criança: *Amarelo.*

(...)

Márcia mostra um saco de plástico.

(...)

Sandra: *O que é isto?*

(...)

Crianças: *Azul.*

Sandra: *Mas é um quê? É um quê?*

Tiago: *Az... um vestido.*

Filipe: *Um vestido.*

(...)

Sandra: *Vai fazer de vestido, mas isto é o quê?*

(...)

Tiago: *Plástico.*

(...)

Márcia: *É de plástico. É um ...*

Uma criança: *Um saco.*

(...)

Márcia: *Tínhamos pensado nestes sacos ...*

(...)

Sandra: *Para fazer os vestidos.*

Márcia: *E o que é que os vestidos tinham, pra além de serem azuis?*

Filipe: *Estrelas.*

Sandra: *(...) Exatamente, tinha estrelas. E outro?*

Criança: *Luas.*

Sandra: *Então o que é que será que nós temos aqui, nesta saca?*

Crianças: *Estrelas e luas.*

(...)

Sandra: *E será que só nos vestidos é que existem estrelas e luas?*

Crianças: *Não.*

Sandra: *Onde é que existem mais estrelas e luas?*

(...)

Tiago: *Chapéu.*

Sandra: No chapéu de quem?

Crianças: Da Bruxa.

Sandra: (...) Então que temos de fazer no chapéu da Bruxa?

Tiago: Estrelas.

Sandra: Pôr estrelas e ...

Tiago: Colar luas.

(...)

Tiago: Mas nós primeiro temos que recortar.

(...)

Sandra: Sim, isso é o que vocês vão fazer. E o que é que vocês precisam pra recortar?

Uma criança: Tesoura.

Sandra: E que mais materiais é que vão precisar?

(...)

Uma criança: Cola.

(...)

Sandra: Vamos então começar a fazer os acessórios?

(...)

Sandra: Então, agora temos que ver o que é que cada um vai fazer.

(...)

Márcia: Quem é que vai colocar as estrelas?

(...)

Maria: Eu.

(...)

Márcia: Quem é que vai trabalhar no chapéu da Bruxa?

(...)

Tiago: Sou eu.

Filipe: Sou eu.

Márcia: Houve alguém que disse primeiro.

Sandra: Eu também acho que sim. E não foram vocês os dois.

Márcia: Quem foi?

Filipe: Foi o Tiago.

Sandra: Foi a Maria que disse primeiro do que vocês os dois.

(...)

Márcia: Pronto, podes ir pa uma mesa e levar os materiais que precisas.

(...)

	<p>Márcia: <i>Quem é que vai ficar com o vestido da Rapunzel?</i></p> <p>(...)</p> <p>Filipe: <i>Eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Filipe quer ficar com o vestido da Rapunzel.</i></p> <p>(...)</p> <p>Sandra: <i>Quem é que quer recortar as luas?</i></p> <p>(...)</p> <p>Tiago: <i>Eu quero cortar (...)</i></p> <p>Sandra: <i>(...) E quem é que quer fazer o vestido da Bruxa?</i></p> <p>Cláudia: <i>Eu.</i></p> <p>Sandra: <i>Queres fazer (...)?</i></p> <p>Cláudia: <i>(abana a cabeça, afirmando que sim).</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG, Planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelos elementos do grupo escolhido, 2-12-2013, Várias crianças]</p>
<p>Avaliação</p>	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são envolvidas no processo de tomada de decisão.</p>	
<p>Categoria: <u>As crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão</u></p>	
<p>Indicador</p>	<p>Unidade de registo</p>

Planificação	
<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças partilham poder e responsabilidade na tomada de decisão.</p>	<p>(...) OC: <i>Curto ou comprido?</i> Gonçalo: <i>Curto.</i> (...) Márcia: <i>E tu, Silvana, como é que gostavas que fosse o vestido?</i> Silvana: <i>Comprido.</i> Márcia: <i>E tu, Tiago?</i> (...) Tiago: <i>Comprido.</i> Márcia: <i>Então temos que decidir, porque o Gonçalo (...) quer curto.</i> OC: <i>Quem acha que a Rapunzel deve ter um vestido comprido põe o dedo no ar.</i> (...) Márcia: <i>Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez. Eu também quero comprido, à Princesa.</i> OC: <i>Também queres comprido, Susana?</i> Susana: <i>(abana a cabeça, afirmando que sim).</i> Márcia: <i>Onze, temos onze.</i> Beatriz: <i>Eu também quero comprido.</i> Márcia: <i>Doze, doze.</i> OC: <i>Então já ganhamos.</i> (...) OC: <i>Então já está decidido, vestido comprido pra Rapunzel.</i> (...) [AG, Levantamento das roupas e dos acessórios das personagens, 14-10-2013, Várias crianças] (...) Sandra: <i>Como nós vimos, ontem começámos por contar esta história (história “Rapunzel”), porque uma das vossas propostas foi fazer o quê?</i> (...)</p>

	<p>Filipe: Teatro. (...) Miguel: Podemos fazer agora. Sandra: E hoje... é isso que eu vos ia propor, fazer o teatro sobre a história (...) (...) [AG, Exploração da história “Rapunzel”, 15-10-2013, Filipe e Miguel]</p> <p>Sandra: Então, de manhã o que é que nós decidimos que íamos fazer? Miguel: Projeto. Tiago: O projeto da Rapunzel. Sandra: Trabalhar para o projeto da Rapunzel. (...) Sandra: Então, ontem como vocês sabem... (...) Sandra: ... estivemos a fazer as roupas para as personagens. E hoje o que é que será que devíamos fazer? Miguel: O projeto. (...) Sandra: Diz Tiago. Tiago: O teatro. Sandra: O teatro. Ouviram todos o que o Tiago disse? Miguel: O projeto, chama-se projeto ao teatro. Sandra: É o teatro da Rapunzel. Miguel: E quem é que vai começar? Sandra: É isso que eu ia propor, que hoje fizéssemos o teatro da Rapunzel. (...) [AG, Decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel”, 3-12-2013, Tiago e Miguel]</p>
Avaliação	
É onde se enquadram as afirmações que	

demonstram que as crianças partilham poder e responsabilida de na tomada de decisão.	
--	--