



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2014

**Márcia Raquel  
da Mota Oliveira**

**A autorregulação da aprendizagem para a  
construção da autonomia**





Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2013

**Márcia Raquel  
da Mota Oliveira**

## **A autorregulação da aprendizagem para a construção da autonomia**

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 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.



## **o júri**

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

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



## agradecimentos

Terminar esta etapa da minha vida foi muito importante para mim. Se a consegui concluir foi graças a todos aqueles que me acompanharam e me apoiaram ao longo desta caminhada. Os meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Carlota Tomaz, pelas sugestões e conselhos, pelas palavras de incentivo, por tudo o que me ensinou mas, sobretudo, por acreditar em mim e me ter apoiado incansavelmente ao longo desta minha caminhada.

À Orientadora Cooperante, por todos as palavras amigas, por todos os conselhos e por toda a motivação que sempre me transmitiu.

Aos *meus* meninos, que tanto contribuíram para esta minha caminhada e que tanto me ensinaram. Obrigada por todos os carinhos, por todos os beijinhos que muito ânimo me davam para continuar.

À Sandra, a minha companheira de estágio. Obrigada pela tua amizade, pois foi através da amizade que construímos que fomos ultrapassando os desafios que nos foram surgindo ao longo desta caminhada e fomos conquistando o que mais queríamos. Obrigada por todos os momentos, por todas as partilhas, por todo o apoio ao longo deste percurso!

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram por mim ao longo desta caminhada, por terem acreditado em mim, por me terem dado força para nunca desistir. Obrigada pelo vosso amor, pois sem ele não seria possível chegar onde cheguei!

Ao meu irmão, por todo o apoio, por me fazer sorrir nos momentos em que mais precisava. Obrigada!

Ao Tiago, pelo apoio incondicional ao longo desta etapa, pelas palavras de incentivo, por acreditar em mim quando eu mais precisava. Obrigada por todo o carinho, por todo o amor!

A todas as pessoas, amigos e familiares, que fazem parte da minha vida e que me acompanharem ao longo deste percurso.



**palavras-chave**

Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem; Educação de Infância; Autorregulação da Aprendizagem; Autonomia.

**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 em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele expomos o projeto de intervenção e de investigação que implementámos no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada que decorre em estreita articulação com Seminário de Investigação Educacional.

Tratando-se de um projeto de intervenção e de investigação procurámos definir a problemática. Neste sentido, dada a importância que é hoje atribuída à educação pré-escolar, consideramos que é cada vez mais fundamental aumentar e melhorar a qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças. Assim, e tendo em consideração a literatura revista, uma das formas de aumentar e melhorar a qualidade das aprendizagens é através da utilização de estratégias facilitadoras do desenvolvimento das capacidades de autorregulação (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

O desenvolvimento destas capacidades permitirá que as crianças adquiram um conjunto de estratégias de aprendizagem essenciais à sua vida escolar futura e de formação ao longo da vida. Além disso, as crianças ao aprenderem a autorregular-se vão adquirindo e construindo a sua autonomia, na capacidade de assumir e gerir o seu processo de aprendizagem, tomando decisões relativas ao mesmo.

Enquadrado nesta perspetiva, o projeto inseriu-se na temática da Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem e visou, do ponto de vista da intervenção, a implementação de diversas atividades com o intuito de desenvolver nas crianças a capacidade de autorregulação das suas aprendizagens e, conseqüentemente, a sua autonomia.

Do ponto de vista investigativo, o principal objetivo do projeto foi compreender e refletir sobre como poderíamos promover capacidades de autorregulação da aprendizagem nas crianças e de que modo o desenvolvimento dessas mesmas capacidades contribuiriam, ou não, para a construção da autonomia da criança.

O projeto possuiu características de investigação-ação onde se privilegiou algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados como o portfólio reflexivo individual, a observação participante e as vídeo e áudio-gravações das atividades implementadas.



## **resumo**

Após análise dos dados, podemos concluir que o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens promove a construção da autonomia da criança. Contudo, é essencial que o educador realize um trabalho intencional e estratégico para que consiga encontrar as ferramentas adequadas ao desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens nas próprias crianças e da autonomia das mesmas.

Este projeto contribuiu para consciencializarmo-nos sobre a importância do papel do educador na organização e gestão do processo do ensino e aprendizagem e das potencialidades do desenvolvimento das capacidades de autorregulação e da autonomia para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.



**keywords**

Organisation and management of teaching and learning process; Childhood Education; Self-regulatory teaching; Autonomy.

**abstract**

The present final report of this internship was elaborated to fulfill the necessary requirements to obtain a Masters degree in pre-school and the 1<sup>st</sup> cycle of basic education.

In this report, we expose the intervention and investigation project, implemented in the scope of a practical formation pedagogically supervised component, which occurs in accordance with close articulation of the Seminar of Educational Investigation.

Being this an intervention and investigation project, we tried to define problem areas.

In this context and given the importance that is attributed to pre-school education, we considered that it is increasingly fundamentally important to enhance and better the quality of learning proposed to the children, thus and considering the revised literature, one of the ways to increase and better the quality of learning is through the use of facilitating strategies in the development of self-regulation learning capacities (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

The development of these capacities will permit the children to acquire a set of learning strategies essential to their future school life as well as formation throughout their lives, beyond these children learning self-regulation, they will acquire and construct their own independence, with the capacity to assume and manage their own learning process and the ability of making decisions.

Fitting this perspective the main objective of the project, was to understand and reflect how we could promote self-regulation learning capacities in children and how the development of these capacities contributed or not to the building of independence in the child.



## **abstract**

The project possessed characteristics of investigative action where certain techniques and instruments of data collection were privileged as individual reflective portfolios, the participant observation and the video and audio recordings of implemented activities.

After analyzing the data, we could conclude that the development of self-regulation learning capacities promoted the building of independence in a child, however it is essential that the teacher performs an intentional and strategic task and is able to find the adequate tools in order to develop the self-regulation learning capacities and the building of independence in the children.

This project contributed to the awareness of the teacher's role in the organization and management of the teaching and learning process, as well as the potential of the development capacities of self-regulation, the independence of learning and the development in the child.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada .....	3
Identificação e delimitação da problemática .....	5
Opções metodológicas .....	9
Organização do trabalho .....	10

### PARTE I

<b>Enquadramento Teórico</b> .....	11
<b>CAPÍTULO UM</b> .....	13
<b>O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual</b> .....	13
Introdução .....	15
1.1. Que educador para que sociedade .....	15
1.2. Ser educador – Competência reflexiva e investigativa .....	19
Síntese .....	22
<b>CAPÍTULO DOIS</b> .....	23
<b>A Autorregulação da Aprendizagem como Estratégia para a Promoção da Autonomia</b> .....	23
Introdução .....	25
2.1. Organização e Gestão do Processo de Ensino e de Aprendizagem em Contexto de Educação de Infância .....	25
2.2. Autorregulação da aprendizagem no pré-escolar.....	29
2.2.1. As fases do processo da autorregulação da aprendizagem.....	30
2.3. Autonomia na aprendizagem.....	34
2.3.1. Abordagem Experiencial.....	37
2.4. A relação entre autorregulação da aprendizagem e autonomia .....	40
Síntese .....	42

## PARTE II

<b>Projeto de Intervenção e de Investigação</b> .....	43
<b>CAPÍTULO TRÊS</b> .....	45
<b>Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e de investigação</b> .....	47
Introdução .....	49
3.1. Opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	49
3.1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação.....	49
3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	48
3.2. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação .....	55
3.2.1. Caracterização do grupo de crianças participantes no projeto e do contexto de intervenção .....	57
3.2.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação .....	60
3.2.2.1. Descrição do projeto “Rapunzel” .....	61
Síntese .....	66
<b>CAPÍTULO QUATRO</b> .....	67
<b>Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados</b> .....	67
Introdução .....	69
4.1. Análise da relação existente entre as estratégias de aprendizagem trabalhadas com as crianças e o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens. ....	69
4.1.1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo .....	70
4.1.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados .....	73
4.1.2.1. Fase da Planificação .....	74
4.1.2.2. Fase da Execução.....	82
4.1.2.3. Fase da Avaliação .....	89
4.2. Análise da relação existente entre o desenvolvimento das capacidades de autorregulação das aprendizagens e a construção da autonomia das crianças. ...	98
Síntese .....	106

<b>CAPÍTULO QUINTO</b> .....	105
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	105
Conclusões Finais.....	107
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	115

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Objetivos de Formação e de Investigação .....	7
<b>Quadro 2</b> – Fases de Implementação do Projeto e Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	50
<b>Quadro 3</b> – Rotina Semanal do Jardim-de-Infância .....	59
<b>Quadro 4</b> – Atividades Desenvolvidas ao longo do Projeto “Rapunzel” .....	64
<b>Quadro 5</b> - Sistema de Categorias.....	72

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição do Número de Crianças por Género e por Idade .....	58
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada .....	32
<b>Figura 2</b> – O esquema do templo . .....	38
<b>Figura 3</b> – Propostas de Atividades e de Projetos a realizar feita pelas Crianças .....	62
<b>Figura 4</b> – Escolha da História para a Realização da Dramatização .....	63
<b>Figura 5</b> – Grupo que optou por pintar com a cor azul e a cor amarela ao mesmo tempo .....	84
<b>Figura 6</b> – Grupo que optou por começar a pintar com a cor azul e depois com a cor amarela .....	84
<b>Figura 7</b> – Criança a quem ficou atribuído o recorte das luas e das estrela.....	92
<b>Figura 8</b> – Criança a quem ficou atribuído a realização do chapéu da bruxa .....	92

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Habilitações Académicas dos Pais .....	60
---	----

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXOS</b> .....	119
<b>Anexo 1</b> – Fases de Implementação do Projeto e Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	125
<b>Anexo 2</b> – Instrumento de observação.....	132
<b>Anexo 3</b> – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	138
<b>Anexo 4</b> – Quadro de síntese da organização e tratamento dos dados referentes ao projeto “Rapunzel” .....	140
<b>Anexo 4.1</b> - Transcrição da vídeo-gravação da leitura da história “Rapunzel” .....	144
<b>Anexo 4.2</b> – Transcrição da vídeo-gravação do levantamento das roupas e acessórios das personagens .....	148
<b>Anexo 4.3</b> – Transcrição da vídeo-gravação da continuação do levantamento das roupas das personagens.....	152
<b>Anexo 4.4</b> – Registo fotográfico do levantamento das roupas das personagens feita pelas crianças.....	154
<b>Anexo 4.5</b> – Transcrição da vídeo-gravação da exploração da história “Rapunzel” e escolha das crianças a participar no teatro improvisado .....	157
<b>Anexo 4.6</b> – Transcrição vídeo-gravação do primeiro ensaio improvisado.....	162
<b>Anexo 4.7</b> – Transcrição da vídeo-gravação do segundo ensaio improvisado.....	168
<b>Anexo 4.8</b> – Registo fotográfico da realização do primeiro ensaio .....	170
<b>Anexo 4.9</b> – Transcrição da vídeo-gravação do terceiro ensaio improvisado .....	172
<b>Anexo 4.10</b> – Transcrição da vídeo-gravação da continuação da escolha dos cenários .....	174
<b>Anexo 4.11</b> – Registo fotográfico do levantamento dos cenários feito pelas crianças .....	179
<b>Anexo 4.12</b> – Transcrição da vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos.....	181
<b>Anexo 4.13</b> – Transcrição da áudio-gravação relativa à explicação da utilização do papel crepe .....	189
<b>Anexo 4.14</b> – Registo fotográfico da execução da pintura da torre .....	190
<b>Anexo 4.15</b> – Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos – cenário.....	192

<b>Anexo 4.16</b>	– Transcrição da áudio-gravação da realização do cenário .....	196
<b>Anexo 4.17</b>	– Registo fotográfico da torre .....	199
<b>Anexo 4.18</b>	– Registo fotográfico da pintura do cenário .....	201
<b>Anexo 4.19</b>	– Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário .....	203
<b>Anexo 4.20</b>	– Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação .....	205
<b>Anexo 4.21</b>	– Registo fotográfico da pintura do cenário .....	209
<b>Anexo 4.22</b>	– Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário .....	211
<b>Anexo 4.23</b>	– Transcrição da áudio-gravação da apresentação do cenário às crianças e formação de grupos .....	213
<b>Anexo 4.24</b>	– Transcrição da áudio-gravação da realização da pintura do cenário e respetiva avaliação .....	218
<b>Anexo 4.25</b>	– Transcrição da áudio-gravação da planificação dos acessórios para o projeto “Rapunzel” com o Miguel, a Cláudia, a Jéssica e a Patrícia.. .....	221
<b>Anexo 4.26</b>	– Transcrição da áudio-gravação da avaliação relativa ao acessório do Miguel .....	228
<b>Anexo 4.27</b>	– Transcrição da áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas e escolha das crianças para a realização das roupas .....	230
<b>Anexo 4.28</b>	– Transcrição da áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria .....	234
<b>Anexo 4.29</b>	– Registo fotográfico da confeção das roupas e acessórios .....	243
<b>Anexo 4.30</b>	– Transcrição da áudio-gravação da avaliação da realização dos acessórios.....	245
<b>Anexo 4.31</b>	– Transcrição da áudio-gravação da decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” .....	247
<b>Anexo 4.32</b>	– Transcrição da vídeo-gravação da realização do ensaio para a dramatização final .....	251
<b>Anexo 4.33</b>	– Registo fotográfico do cenário.....	255
<b>Anexo 4.34</b>	– Registo fotográfico do ensaio para a dramatização final .....	257

<b>Anexo 4.35</b> – Transcrição da áudio-gravação da avaliação acerca da realização do ensaio.....	259
<b>Anexo 4.36</b> – Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final ..	261
<b>Anexo 4.37</b> – Registo fotográfico do ensaio para a dramatização .....	263
<b>Anexo 4.38</b> – Transcrição da áudio-gravação da avaliação da dramatização .....	265
<b>Anexo 4.39</b> – Transcrição da áudio-gravação do Projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo.....	270
<b>Anexo 4.40</b> – Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final ..	272
<b>Anexo 4.41</b> – Registo fotográfico do ensaio para a dramatização .....	275
<b>Anexo 5</b> – Sistema de Categorias e respetivas Unidades de registo .....	277

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada
- SIE** – Seminário de Investigação Educacional
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- PLEA** – Planificação, Execução e Avaliação
- OC** – Orientadora Cooperante
- UA** – Universidade de Aveiro
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- AE** – Auxiliar de Educação
- PIP** – Profissional da Intervenção Precoce



# **INTRODUÇÃO**



## **Contextualização do Relatório Final de Estágio no âmbito da componente de formação de Prática Pedagógica Supervisionada**

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito das componentes de formação 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), da Universidade de Aveiro (UA).

A componente curricular de formação inicial da PPS integra duas Unidades Curriculares, a PPS A1 e PPS A2, lecionadas no 1.º ano, 2.º semestre, e no 2.º ano, 1.º semestre, respetivamente. As unidades curriculares em questão desenvolvem-se estreitamente articuladas com o SIE, o qual integra, também, duas Unidades Curriculares, isto é, o SIE A1 (relativo ao 1.º ano, 2.º semestre) e o SIE A2 (referente ao 2.º ano, 1.º semestre), no contexto das quais se desenvolveram diversas atividades que contribuíram para a fundamentação e conceção de um projeto de intervenção e de investigação, implementado e avaliado no âmbito de PPS A2, e do qual daremos conta neste Relatório Final de Estágio.

Com efeito, este relatório foi desenvolvido no campo de ação das componentes de formação de PPS e de SIE durante dois semestres, em que no primeiro, após definirmos a nossa problemática, nos dedicámos ao aprofundamento teórico do quadro concetual que sustentou o nosso projeto de intervenção e de investigação e, no segundo, nos dedicámos à implementação e avaliação do referido projeto numa sala de jardim-de-Infância, num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação da PPS, os formandos são organizados em díade e supervisionados pelas orientadoras cooperantes, que pertencem a Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, protocoladas com a Universidade de Aveiro, e pelas orientadoras da Universidade. Cada díade tem a oportunidade de vivenciar um conjunto de situações educativas diversificadas porque desenvolve as suas experiências de prática, num semestre, em contexto de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, noutro semestre, em contexto de Jardim-de-Infância, sendo que, no nosso caso realizamos a PPS A1 em contexto de Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e

a PPS A2, no âmbito da qual implementámos o nosso projeto de intervenção e de investigação, em contexto de Jardim-de-Infância, conforme referimos anteriormente.

Assim, segundo o quadro organizacional de PPS, a nossa intervenção decorreu em processo contínuo, evoluindo da nossa responsabilidade partilhada, enquanto díade, até à responsabilização individual, obedecendo a um conjunto de fases de intervenção com uma complexidade crescente, contemplando cada fase objetivos de formação específicos. Deste modo, enunciaremos, de seguida, as referidas fases da PPS, ao longo dos quais concebemos e implementámos o nosso projeto, e a respetiva calendarização das intervenções:

**Fase I – *Observação dos contextos de ação*** (23 de setembro a 9 de outubro de 2013): esta fase destinou-se à observação do contexto de ação com o intuito de conhecer e compreender esse mesmo contexto e o grupo de crianças, tendo em vista a realização da caracterização da realidade pedagógica na qual a díade iria intervir e desenvolver o seu projeto de intervenção e de investigação, possibilitando-lhe tomar decisões contextualizadas e fundamentadas ao nível da sua intervenção.

**Fase II – *Intervenções intencionalizadas*** (14 a 16 de outubro de 2013): esta fase visou a contínua observação do contexto de ação e do grupo de crianças, assim como o início da intervenção da díade, de forma partilhada, ao longo do dia.

**Fase III – *Intervenções diárias de responsabilidade individual*** (21 de outubro a 30 de outubro de 2013): ao longo desta fase demos continuidade ao processo de observação para que pudéssemos reajustar as nossas estratégias de ensino e aprendizagem, em função das características e interesses das crianças, e iniciou-se o período de intervenções alternadas entre os elementos da díade, tendo a duração de um dia completo.

**Fase IV – *Intervenções semanais de responsabilidade individual*** (4 de novembro a 11 de dezembro de 2013): nesta fase, os elementos da díade intervieram de modo alternado durante dois dias e meio e concluímos o nosso projeto de intervenção e de investigação.

## Identificação e delimitação da problemática

A Educação Pré-Escolar tem vindo a ganhar destaque no sistema educativo português, sendo reconhecida pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) como a “[...] primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (capítulo II, artigo 2.º). Também, Vasconcelos (2008) se refere à educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, descrevendo que esta é “[...] concebida e encarada em estreita ligação com o 1.º ciclo da escola básica e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de *aprendizagem ao longo da vida*” (p. 157).

Embora a educação pré-escolar se constitua como a primeira etapa de um longo caminho educativo, consideramos, sustentadas em Sim-Sim (2008), que esta etapa tem um peso decisivo no sucesso social e escolar das crianças. Por isso mesmo, pensamos ser necessário aumentar e melhorar a qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças desde os primeiros anos, de forma a promover o seu sucesso educativo, contribuindo, assim, e tal como salienta Vasconcelos (2008), para a diminuição das taxas de abandono escolar e de exclusão social.

Deste modo, ao proporcionar às crianças aprendizagens estruturantes e deliberadas estamos a contribuir para um desenvolvimento equilibrado e uma escolaridade com sucesso que, conseqüentemente, diminuirá o insucesso educativo e a probabilidade de abandono, contribuindo, assim, para o aumento da inserção social.

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a), uma das formas de aumentar a qualidade das aprendizagens proporcionadas às crianças é através da utilização, por parte do educador, de estratégias facilitadoras do desenvolvimento dos processos de autorregulação das aprendizagens nas próprias crianças.

A autorregulação, segundo Rosário e colaboradores (2007b), refere-se à “[...] competência do sujeito para realizar ajustamentos no processo de aprendizagem em resposta às suas percepções de *feedback* e de progressão na aprendizagem” (p. 283). Ou seja, corresponde à capacidade do indivíduo para desenvolver e reorientar estratégias de aprendizagem através do *feedback* que lhe é dado durante o seu percurso de aprendizagem

e das percepções que vai tendo ao longo desse mesmo percurso relativamente ao modo como está a realizar as suas aprendizagens, com o intuito de ir progredindo no desenvolvimento da mesma.

De acordo com os mesmos autores, a autorregulação da aprendizagem tem sido insuficientemente trabalhada na educação pré-escolar devido à convicção, por parte dos educadores, de que crianças mais pequenas apresentam dificuldades na articulação entre os seus processos cognitivos e metacognitivos.

Segundo Dembo (1994), citado por Santos e Boruchovitch (2011, p. 287), a cognição refere-se “[...] a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente [...]” e a metacognição corresponde “[...] aos procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento” e aprendizagem, pressupondo a capacidade para planificar estrategicamente a aprendizagem e usar conscientemente determinadas estratégias com a finalidade de atingir o objetivo pretendido.

Estes processos são essenciais na construção do pensar e no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se essencial que os educadores conheçam e proporcionem às crianças o desenvolvimento de capacidades metacognitivas. Com efeito, estas capacidades podem ser promovidas através do processo autorregulatório, que visa estabelecer um objetivo para o que se pretende alcançar e desenvolver estratégias para a sua concretização, propiciando condições favoráveis à aprendizagem, tendo por base três fases, a planificação, a execução e a avaliação, que influenciarão o processo de aprendizagem.

A fase da planificação visa estabelecer um objetivo para alcançar a tarefa pretendida, selecionar estratégias de aprendizagem necessárias à realização da tarefa, como a tomada de decisões relativamente aos recursos necessários à concretização da tarefa e às regras para o desenvolvimento da atividade. A fase de execução pressupõe o desenvolvimento do objetivo estabelecido e a implementação das estratégias de aprendizagem com o intuito de atingir o objetivo e monitorizar a tarefa. A fase da avaliação consiste em verificar se a tarefa decorreu como o previsto e em analisar o produto, confrontando-o com a planificação elaborada inicialmente, através da reflexão sobre a realização da tarefa e o seu desempenho na execução da mesma (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007a).

Estas estratégias de aprendizagem permitem que a criança vá aprendendo a autorregular-se. Contudo, segundo Rosário e colaboradores (2007b), a “[...] construção de um percurso pessoal auto-regulado pressupõe o exercício do controlo e da escolha pessoal desde a primeira inserção no contexto escolar”. (p. 283). Deste modo, e ainda segundo os mesmos autores (2007b), a autorregulação torna-se uma abordagem intrínseca à educação pré-escolar a qual designam de “abordagem conatural” (p. 283), uma vez que não se constitui como um ponto de chegada, mas sim como um ponto de partida, pois se a autorregulação das aprendizagens for trabalhada desde cedo ajudará as crianças nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007a).

Neste sentido, entendemos que a autorregulação assume-se como um processo dinâmico e progressivo, cuja amplitude de realização e controlo tende a ampliar-se com o desenvolvimento pessoal (Rosário e colaboradores, 2007b).

Uma vez que a autorregulação é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que pressupõe, como vimos anteriormente, o exercício consciente do controlo e de escolha pessoal, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem de forma a promover a autonomia das crianças, na capacidade de assumir e se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem, tomando decisões relativas ao mesmo, e “ [...] capacitando-as para o aprender a aprender [...]” (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007a, p.7).

O aprender a aprender, segundo Santos e Boruchovitch (2011, p. 288), significa “[...] pôr em funcionamento estratégias para adquirir conhecimentos [...]”. Ainda nesta linha de pensamento, também Simão (2002) refere que o “[a]prender a aprender requer não só técnicas e estratégias mas também motivos, desejos que impulsionem essa necessidade de aprender” (p. 86). Com efeito, consideramos o aprender a aprender como a capacidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem, exercendo um papel ativo no mesmo.

Segundo Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2002), no relatório do estudo que realizaram por solicitação do Conselho Nacional de Educação, e intitulado “Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI”, dos cinco saberes básicos identificados pelos autores e a desenvolver nos cidadãos da sociedade da informação, o aprender a aprender “[...] está na base de aprendizagens autónomas [...] e implica o desenvolvimento não só de estratégias cognitivas mas também de estratégias metacognitivas [...]” (p. 28). A autonomia é, assim,

considerada uma dimensão importante da autorregulação, uma vez que a podemos considerar como a capacidade da criança em se assumir como promotora da sua própria aprendizagem, direcionando, executando e avaliando o seu processo de aprendizagem.

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) afirmam que “[p]romover a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem é uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida” (p.8). Esta afirmação vai ao encontro do que foi referido anteriormente, pois o desenvolvimento da capacidade para aprender a aprender é fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, sendo essencial a promoção da autorregulação das aprendizagens com vista ao desenvolvimento da autonomia, na capacidade de assumir e gerir o seu processo de aprendizagem, tomando decisões relativas ao mesmo.

Deste modo, com o nosso projeto de intervenção e de investigação pretendemos compreender e refletir sobre como poderemos promover capacidades de autorregulação das aprendizagens nas crianças e de que o modo o desenvolvimento destas capacidades contribuem, ou não, para a construção da sua autonomia.

De forma articulada com esta finalidade, definimos como objetivos de formação e de investigação os seguintes (Quadro I):

**Quadro 1 – Objetivos de Formação e de Investigação**

<b>Objetivos de formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Promover a aprendizagem de estratégias de autorregulação das aprendizagens nas crianças ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Planificação;</li> <li>b. Execução;</li> <li>c. Avaliação.</li> </ul> </li> <li>b) Promover nas crianças a capacidade de assumir e de se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem, tomando decisões relativas ao mesmo.</li> </ul>
<b>Objetivos de Investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Analisar em que medida as estratégias de autorregulação das aprendizagens trabalhadas com as crianças contribuíram para: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens (planificação, execução e avaliação);</li> <li>b) O desenvolvimento da capacidade para tomar decisões relativas ao seu processo de aprendizagem.</li> </ul> </li> </ul>

## **Opções metodológicas**

Atendendo ao facto deste projeto possuir uma dimensão de intervenção e de investigação sobre os efeitos dessa mesma intervenção nas crianças e em nós próprias, optámos por uma metodologia com características da investigação-ação. Altrichter et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) consideram que a investigação-ação tem como finalidade “[...] apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida”. Foi nesta linha de pensamento que desenvolvemos o nosso projeto, já que pretendíamos, através da intervenção e da investigação, compreender e refletir sobre como poderíamos promover capacidades de autorregulação das aprendizagens nas crianças e sobre como essas capacidades de autorregulação contribuiriam, ou não, para a construção da sua autonomia. Assim, as finalidades deste projeto de intervenção e de investigação constituíram-se um desafio para a nossa prática, pois a promoção da autorregulação das aprendizagens requer que o educador recorra a estratégias potenciadoras das capacidades de autorregulação e que através das oportunidades educativas que vai proporcionando às crianças as incentive a responsabilizarem-se pelo seu próprio processo de aprendizagem. Como foi a nossa primeira experiência em educação pré-escolar, consideramos que estas finalidades se constituem um desafio para educadores em formação inicial. Contudo, entendemos que o pensamento reflexivo adotado pelos profissionais de educação possibilita a melhoria das suas práticas e a resolução de desafios e problemas que emergem da própria prática.

Na implementação do nosso projeto, e com o objetivo de atingirmos os nossos objetivos na sua dimensão investigativa, utilizámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados de modo a obtermos uma visão holística da realidade em estudo. Essas diversas fontes de informação consistiram no portfólio reflexivo individual, na observação participante e nas vídeo e áudio-gravações de algumas das nossas intervenções.

## Organização do trabalho

O Relatório encontra-se estruturado em duas partes que se relacionam entre si. A primeira parte inclui dois capítulos e corresponde à fundamentação teórica do nosso projeto de intervenção e de investigação.

No primeiro capítulo, intitulado de *O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual*, procuramos evidenciar o papel do educador, enquanto profissional de educação, na sociedade atual. Realçamos ainda a importância do desenvolvimento da competência reflexiva e investigativa, uma vez que estas competências permitem ao educador aperfeiçoar as suas práticas e proporcionar às crianças uma educação com qualidade.

No segundo capítulo, *A Autorregulação da Aprendizagem enquanto Estratégia para a Promoção da Autonomia*, começamos por nos debruçar sobre a Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, expondo o papel do educador em todo o processo. De seguida, abordamos o conceito de autorregulação e explicitamos as fases do processo autorregulatório. Posteriormente, procuramos esclarecer o conceito de autonomia e relacioná-lo com a autorregulação da aprendizagem.

A segunda parte do relatório diz respeito à componente empírica do nosso projeto de intervenção e de investigação e abrange três capítulos. Deste modo, no terceiro capítulo, *Opções metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e investigação*, expomos a metodologia de investigação utilizada – investigação-ação – e mencionamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados, assim como apresentamos o contexto de ação e o projeto de intervenção e de investigação que desenvolvemos.

No quarto capítulo, *Apresentação, análise e interpretação dos dados*, apresentamos a técnica de análise de dados utilizada, a análise de conteúdo, procedendo-se uma explicitação do sistema de categorias construído para a organização e análise dos dados recolhidos. De seguida, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos na implementação do projeto de intervenção e de investigação, de acordo com os objetivos estabelecidos para o nosso projeto.

Por fim, no quinto e último capítulo, *Conclusões Finais*, sintetizamos as considerações finais do projeto, apresentamos algumas limitações decorrentes do mesmo, bem como algumas sugestões para futuros projetos nesta área de investigação.

**PARTE I**  
**Enquadramento Teórico**



## **CAPÍTULO UM**

# **O Papel do Educador de Infância na Sociedade Atual**



## **Introdução**

Neste capítulo iniciaremos o enquadramento teórico do nosso projeto de intervenção e de investigação. Assim, começaremos por abordar as questões relacionadas com o papel do educador na sociedade atual pois, devido às transformações da sociedade, o papel do educador foi-se alterando, surgindo uma nova visão do mesmo. O educador tornou-se um profissional em constante desenvolvimento, sendo fundamental investir na sua própria aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Seguidamente, abordaremos a importância da reflexividade na prática educativa do educador/professor. O educador, como agente ativo no processo educativo, deve refletir sobre as suas intervenções pedagógicas e sobre a forma como as concretiza, adequando-as ao grupo e a cada criança. Para além disso, torna-se essencial que o educador reflita, ainda, sobre assuntos educativos mais abrangentes que não se limitam ao espaço da sua sala.

### **1.1. Que educador para que sociedade**

A sociedade atual é cada vez mais complexa e este facto deve-se às constantes mudanças que têm ocorrido e que têm contribuído para a sua evolução. Uma dessas transformações corresponde à “mudança no papel da mulher nas sociedades contemporâneas” (Vasconcelos, 2008, p. 148). As mulheres começaram a assumir novas responsabilidades fora da estrutura familiar e a transferir para as instituições educativas novas responsabilidades que até então não lhes pertenciam.

A “explosão do conhecimento científico e tecnológico” (Tomaz, 2007, p.11) também foi uma mudança que ocorreu na sociedade. Esta explosão proporcionou o acesso ao conhecimento de forma mais rápida, mas também nos trouxe a perceção de que muitos dos nossos conhecimentos estão desatualizados.

Outra mudança corresponde ao “crescimento das zonas urbanas e suburbanas do país” (ME, 2000, p. 17). Este crescimento conduziu a um despovoamento dos meios rurais e a uma concentração nas cidades do litoral o que levou a um desenvolvimento do sistema educativo, com o intuito de dar resposta a todas as crianças (ME, 2000).

Ocorreu ainda uma “valorização da criança na sociedade e na família” (ME, 2000, p. 23) que proporcionou um aumento das expectativas quanto à educação das crianças.

Estas transformações foram algumas das mais importantes mudanças sociais, tecnológicas e políticas que ocorreram e que contribuíram para um maior reconhecimento e procura da educação pré-escolar (ME, 2000).

É também neste sentido que Latorre (2003) menciona que “los rápidos câmbios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado” (p. 8). Deste modo, podemos referir que esta evolução da sociedade, aliada ao maior conhecimento acerca da criança e do seu desenvolvimento, fundamentou o reconhecimento da importância da educação pré-escolar e do próprio educador de infância.

A educação pré-escolar, como já referimos, tem assumido destaque no sistema educativo português e é neste momento reconhecida como a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental criar condições adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança, com vista à sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997).

Esta importância atribuída à educação pré-escolar acentua o papel do educador de infância, exigindo que este assuma a responsabilidade pelo planeamento, organização e avaliação das atividades e projetos educativos, direcionados a um grupo de crianças específico, no sentido de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento a nível físico, social, cognitivo e emocional, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Neste sentido, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) referem que a intervenção profissional do educador passa por sucessivas fases interligadas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular e acrescentam que o educador como construtor e gestor do currículo deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, bem como os desejos da comunidade e as solicitações dos outros níveis educativos.

Deste modo, cabe ao educador observar o seu grupo de crianças e cada criança em particular para poder corresponder aos seus interesses e necessidades, de modo a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Esta observação constitui-se, assim, a base do planeamento e da avaliação (ME, 1997).

Através do conhecimento que o educador vai adquirindo do grupo e de cada criança conseguirá planejar o processo educativo, proporcionando aprendizagens significativas e desafiadoras (ME, 1997). Ou seja, o educador deve procurar criar situações de desafios, envolvendo as crianças no próprio planejamento.

Na fase seguinte, agir, o educador deve concretizar as suas intenções educativas, adequando-as às sugestões das crianças (ME, 1997).

A fase da avaliação corresponde à compreensão dos processos e dos efeitos e implica que o educador tome consciência da sua ação e adeque o processo educativo ao seu grupo de crianças (ME, 1997). O educador deve, assim, agir, concretizar as suas intenções educativas mas também avaliar o processo e os efeitos do mesmo nas crianças.

A etapa comunicar diz respeito à partilha de informações que permitem que o educador adquira um maior conhecimento da criança. Esta partilha de informações com outros adultos contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a sua inclusão social (*op. cit.*).

Assim, o educador deve envolver as crianças na avaliação de forma a legitimar o planeamento futuro, partilhando experiências e articulando o seu trabalho com outros profissionais da educação, pais e comunidade.

Por fim, a etapa articular refere que é necessário que ocorra uma cuidada articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, cabendo ao educador proporcionar aprendizagens significativas, diversificadas e adequadas que permitam que as crianças tenham uma aprendizagem com sucesso na educação formal (ME, 1997).

Também o Decreto-Lei n.º 241/2001, que define os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, coloca estes profissionais de educação como agentes ativos no âmbito da organização do ambiente educativo. Deste modo, o educador é visto como um agente que se apoia em observações, planificações e avaliações sistemáticas sobre a conceção e desenvolvimento do currículo e das atividades e projetos que desenvolve com vista à construção de aprendizagens integradas. Este documento aponta, ainda, o educador como um profissional que promove a implicação de outros intervenientes no seu trabalho educativo.

Todas estas funções numa sociedade em constante mudança leva os educadores a assumir um papel interventivo a vários níveis, nomeadamente, a nível social, cultural, familiar e educativo.

Consideramos também que para uma maior dignificação do papel do educador de infância em muito vieram contribuir as alterações no enquadramento normativo da ação do educador, como a reformulação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e ainda os Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de Agosto que definem o Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico do Educador de Infância, respetivamente (Vasconcelos, 2009).

Neste sentido, o perfil de competências exigido para o desempenho do educador de infância evidencia a indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consistente e para uma contínua adaptação aos sucessivos desafios que lhe são colocados (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Esta aprendizagem ao longo da vida está na base do princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar quando refere que é necessário promover a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Deste modo, torna-se essencial que o educador crie condições para que as crianças aprendam a aprender (ME, 1997).

Como podemos verificar no Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro, que define o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o nosso sistema educativo visa que os docentes desenvolvam uma permanente autoformação de investigação sobre as suas práticas e sobre os contextos educativos, o que remete para uma formação contínua como condição fundamental para a qualidade do ensino. Neste sentido, Migueis (2010) refere que não pensar na formação contínua como prática imprescindível para a qualidade do ensino e da aprendizagem é reduzir o profissional de educação a um simples técnico, reproduzidor de informações.

Para além da vertente investigativa é necessário que o educador possua também na sua ação profissional uma vertente reflexiva. De acordo com Portugal (2009), educar e intervir no desenvolvimento da criança implica, por parte do educador, uma constante

reflexão sobre as suas intenções educativas e sobre as formas de as concretizar, pois estas têm de estar adequadas ao grupo e a cada criança.

Deste modo, ser educador implica que este se empenhe no desempenho da sua profissão docente e que mobilize um conjunto de saberes de forma integrada para as suas práticas, pois as mudanças na sociedade atual implicam um investimento na aprendizagem e no crescimento do próprio educador a nível profissional e pessoal.

Em suma, queremos referir que o educador de infância necessita de ser um profissional em permanente desenvolvimento, crítico e reflexivo sobre a sua prática docente para que seja capaz de analisar as situações educativas e agir na complexidade e incerteza da sua ação, pois só refletindo e investigando criticamente as suas práticas conseguirá resolver qualquer problema que emerja da sua própria prática.

## **1.2. Ser educador – Competência reflexiva e investigativa**

Tal como explicitam Herdeiro e Silva (2008, p. 2) “[a] emergência desta nova visão do [educador de infância] como profissional em permanente desenvolvimento advém essencialmente das mudanças constantes da sociedade atual [...]”. Neste sentido, torna-se fundamental que, numa sociedade cada vez mais complexa e em constante mudança, assim como os próprios contextos educativos, o educador desenvolva uma prática reflexiva e investigativa.

De acordo com Alarcão (1996a, p. 175), referenciando Dewey (1933), a reflexão está ligada a “uma forma especializada de pensar”. Ou seja, a reflexão prende-se com a investigação das nossas próprias ações e das nossas convicções, por forma a sermos capazes de atribuir sentido às mesmas. A autora acrescenta que o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente. Este tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar.

Deste modo, Alarcão (1996b), no seu artigo “*Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores*”, onde realça o pensamento de Donald Schön, distingue entre reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação como formas de desenvolvimento profissional.

Segundo a autora (*op. cit.*) a reflexão na ação corresponde à reflexão que ocorre no decurso da própria ação. Esta reflexão permite-nos reformular a nossa ação em função das situações que vão surgindo. A reflexão sobre a ação diz respeito à reconstrução mental que fazemos sobre a ação para a tentarmos analisar retrospectivamente (Alarcão, 1996b). Oliveira e Serrazina (2002, p.4) acrescentam que “[é] ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito [conhecimento que é adquirido ao longo da vida através de experiências, de interações], se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento”. Estas autoras referem ainda que estes dois momentos de reflexão são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que decorrem, uma vez que o primeiro ocorre durante a prática e o segundo depois da prática.

Na perspectiva de Alarcão (1996b) “[e]stes dois momentos de reflexão têm um valor epistémico e tê-lo-iam ainda mais se sobre eles exercermos uma outra actividade que os ultrapassa: a reflexão sobre a reflexão na acção” (p. 19). Este tipo de reflexão permite que o educador progrida no seu desenvolvimento e ajuda-o a construir a sua forma pessoal de conhecer (*op. cit.*). Este momento de reflexão permite que o educador olhe retrospectivamente para a sua ação e reflita sobre o momento da sua reflexão na ação, pois como afirmam as autoras Oliveira e Serrazina (2002) esta reflexão é uma reflexão proactiva, orientada para a ação futura, que ajuda a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a (re)orientar as suas ações futuras.

Segundo Roldão (2009), a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, questionando-se sobre a eficácia da sua ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, corresponde ao pleno exercício de uma profissão.

Deste modo, o desenvolvimento da capacidade de reflexão torna-se fundamental para compreender o contexto onde se desenrola a prática educativa, permitindo analisar e reestruturar as nossas ações.

A ação reflexiva é, assim, um processo que permite ao educador adquirir e construir novas estratégias e raciocínios, tornando-o num profissional flexível e aberto aos desafios que lhe são impostos no seu ato educativo, uma vez que “[...] a reflexão contribui para a consciencialização [...] das suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8).

Também neste sentido as mesmas autoras (*op. cit.*) referem que “[o] processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significados das experiências vividas” (p. 5) e que na própria vida pessoal e profissional do educador a reflexão é fundamental para o processo de aprendizagem. Podemos assim referir que na base de um educador reflexivo está presente não só a sua dimensão profissional, mas também a sua dimensão pessoal. A dimensão profissional porque esta dimensão diz respeito às experiências de aprendizagem que contribuem para melhorar o desempenho do educador, permitindo-o apropriar-se de uma atitude profissional que remete para a prática do questionamento (Herdeiro & Silva, 2008). A dimensão pessoal porque um educador reflexivo deverá ser flexível, aberto às mudanças e capaz de mudar as suas atitudes face às situações com que se defronta.

A implementação de práticas reflexivas permitem ao educador não só melhorar as suas competências, os aspetos relativos à sua prática docente mas também os assuntos mais abrangentes (Herdeiro & Silva, 2008) como as “[...] condições sociais da educação escolar que influenciam o seu trabalho [...]” docente (Zeichner, 2008, p. 542). Ou seja, os educadores devem dirigir a sua atenção para um contexto mais amplo, atribuindo importância a “[...] questões globais da educação, como as finalidades e consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos (...) e a relação entre essas questões e a sua prática [...]” (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 9).

Deste modo, o educador reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a “[...] acção e o pensamento e uma nova prática [pois este equilíbrio] implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira e Serrazina, 2002, p.9). Deste modo, torna-se mais importante a qualidade e a natureza da reflexão do que a sua simples ocorrência.

Inerente a uma prática reflexiva está também a prática investigativa, tal como já referimos, segundo Alarcão (2001), é uma forma de estar na profissão como intelectual que questiona e se questiona de forma intencional e sistemática sobre as suas práticas e, perante uma situação problema, é capaz de se organizar tendo em vista a compreensão e a solução dessa mesma situação.

Assim, consideramos que o desenvolvimento da competência reflexiva e investigativa possibilita criar oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional

dos educadores de infância, permitindo uma tomada de decisões mais fundamentada e uma resolução de problemas mais consistente. Estas competências são essenciais na prática educativa de um educador de infância na nossa sociedade atual, uma vez que esta é cada vez mais caracterizada pela incerteza e complexidade.

## **Síntese**

A sociedade atual coloca cada vez mais desafios aos cidadãos, sendo que muitos desses desafios refletem-se na escola e nos profissionais que atuam nesse terreno, levando-os a adquirir competências profissionais e pessoais, como a competência reflexiva e investigativa para lidar com as mudanças da sociedade.

Estas competências permitirão que os educadores reflitam criticamente sobre as suas práticas e estejam em constante atualização, no sentido de melhorar a sua ação educativa e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Deste modo, é essencial que os educadores organizem e giram o processo de ensino e de aprendizagem, utilizando estratégias adequadas que contribuam para o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias nas crianças e para a autonomia das mesmas, aspeto que será aprofundado teoricamente no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO DOIS**

### **A Autorregulação da Aprendizagem como Estratégia para a Promoção da Autonomia**



## **Introdução**

Neste capítulo continuaremos o enquadramento do nosso projeto de intervenção e de investigação. Para tal, num primeiro momento, abordaremos as questões relacionadas com a Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, uma vez que é umas das áreas de intervenção prioritárias do educador de infância.

Seguidamente, explicitaremos o conceito de autorregulação e a importância do processo autorregulatório para a aprendizagem das crianças.

Posteriormente, definiremos o conceito de autonomia realçando a sua importância na aprendizagem das crianças, bem como a abordagem experiencial, uma vez que esta é um aspeto subjacente à construção da autonomia das crianças.

Finalmente refletiremos sobre a relação entre autorregulação e autonomia, pois são, na nossa perspetiva, dois conceitos que se interrelacionam.

### **2.1. Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem em contextos de educação de infância**

A educação pré-escolar é vista como a primeira etapa na educação básica. A sua importância provém do facto de esta desenvolver competências, normas e valores que promovem atitudes fundamentais para o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças, permitindo-lhes uma adequada transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, o educador assume um papel fundamental na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem que, conforme refere Santos (2007), corresponde às ações desenvolvidas pelos profissionais de educação de forma a criar condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Apesar do autor se estar a referir a contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, consideramos que o que o autor refere relativamente à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem é igualmente pertinente em contextos de educação de infância.

De acordo com Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) uma das formas de organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem é através da pedagogia da participação.

A pedagogia da participação reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, sendo essa integração realizada através de múltiplas combinações. No entanto, parte dessa complexidade decorre da integração desses mesmos saberes, práticas e crenças, quer no espaço da ação e da reflexão quer no espaço da produção de narrativas sobre o que fazer e para o fazer. Ou seja, a pedagogia da participação é um processo interativo onde ocorre o diálogo e o confronto, entre saberes e crenças, saberes e práticas e entre práticas e crenças (Oliveira – Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Esta pedagogia é centrada nos sujeitos que constroem o seu próprio conhecimento para que possam participar progressivamente, através do processo educativo, na cultura que os constitui como seres socio-histórico-culturais. Deste modo, a interatividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos sujeitos ao longo da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de ação pedagógica. (Oliveira – Formosinho, Lino & Niza, 2007).

A construção dessa interatividade é feita através da observação, escuta, diálogo e negociação, processos principais de uma pedagogia da participação (*op. cit.*).

A observação, segundo os mesmos autores, é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança em particular no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Esta observação deve ser realizada nos seus vários contextos, como familiar, social e cultural. A escuta é um meio que permite ouvir a criança sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento. É, assim, um processo contínuo de procura de conhecimento sobre as crianças, nomeadamente os seus interesses, relações, saberes e intenções, que influenciará o diálogo entre o adulto e a criança. A negociação trata-se da participação guiada das crianças na codefinição do planeamento curricular (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Na nossa perspetiva, o papel do educador no âmbito desta pedagogia passa por orientar as crianças no processo de ensino e de aprendizagem, com o intuito de promover a autonomia da mesma.

A pedagogia da participação remete-nos ainda para a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver diversas atividades (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009). Estas relações e interações possibilitam o diálogo entre o adulto e a criança, permitindo que ocorra uma partilha de experiências significativas.

Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Gambôa (2009) o espaço educativo “[...] deve ser um território organizado para a aprendizagem” (p.8). Ou seja, o espaço deve ser um local estruturado que permita que as crianças se sintam num ambiente cómodo, seguro e promotor de estímulos fundamentais para a sua aprendizagem. Para além disso, é fundamental que a sua distribuição seja pensada e organizada com vista a uma educação integral.

As OCEPE (1997) acrescentam que os espaços na educação pré-escolar podem ser diversos, mas os equipamentos e os materiais existentes na sala e a sua disposição condicionam a aprendizagem das crianças. Deste modo, torna-se essencial que o educador reflita sobre a organização do espaço, pois essa reflexão permitirá que vá organizando o espaço de forma adequada ao seu grupo de crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) é importante que o espaço esteja organizado por áreas de atividades diferenciadas pois, segundo os mesmos autores, “[...] definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p. 167). Ou seja, estas áreas devem permitir que a criança desenvolva a sua autonomia, uma vez que deve ser ela a organizar, a decidir e a planear a atividade, tendo o educador de infância um papel essencial na estruturação dos espaços e dos materiais, para que as crianças atuem ativamente.

Deste modo, é primordial que o educador assuma a criança como um sujeito autónomo, ativo e capaz, permitindo que esta participe no processo de organização e de gestão do espaço e nas decisões relativas às alterações da sala. Esta participação da criança na organização e gestão do espaço permitirá que esta se envolva no seu processo de aprendizagem, não necessitando de recorrer constantemente ao educador, possibilitando-lhe desenvolver a sua autonomia e atribuir significado às suas próprias experiências.

No que se refere ao tempo no jardim-de-infância, segundo Oliveira - Formosinho, Andrade e Gambôa (2009), este deverá ser organizado através de uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e estruturada de acordo com o bem-estar e a aprendizagem das mesmas.

O tempo pedagógico deverá ser refletido a partir das aprendizagens experienciais dos educadores e das próprias crianças, isto é, a rotina diária deve ser planeada entre o educador

e a criança para que esta última possa prever e gerir o seu tempo de forma adequada e independente (*op. cit.*)

A organização do tempo e do espaço têm de ser vistos como interligados, uma vez que uma boa estruturação espaço-temporal possibilitará à criança uma familiarização com o ambiente que a rodeia, pois de acordo com as OCEPE (1997), a utilização do tempo depende das oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços, devendo existir uma articulação entre o tempo e o espaço de forma a adequarem-se às características do grupo e às necessidades e interesses do mesmo.

Assim, o educador deve mobilizar o seu conhecimento profissional para utilizar diversas e adequadas estratégias que proporcionem às crianças oportunidades de desenvolvimento e de construção de experiências de aprendizagens significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, uma vez que o processo de aprendizagem é interativo e dinâmico.

Desta forma, uma intervenção adequada por parte do educador ao nível da organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem proporciona às crianças uma aprendizagem significativa e permite que a mesma assuma um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

A autorregulação, assunto que abordaremos no ponto seguinte, é um claro exemplo que vai ao encontro dos objetivos de uma pedagogia de participação, uma vez que é um processo que permite que a criança construa e regule o seu próprio processo de ensino e de aprendizagem.

## **2.2. Autorregulação da aprendizagem no pré-escolar**

Como referimos anteriormente, as transformações que têm ocorrido na sociedade atual têm-se refletido na educação e na construção do conhecimento, levando os educadores a repensar as suas práticas. Por este motivo, e tal como sustenta Freire (2009), a atualidade exige que os indivíduos reflitam, procurem novas soluções, novas ideias, de forma a poder fazer escolhas críticas, a estar preparado para o “novo”, a agir com autonomia e saber gerir a informação.

Para tal, consideramos que estas competências poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos formais e de um ensino-aprendizagem que promova a autorregulação.

A autorregulação, como já explicitámos, é definida como a competência que o sujeito tem para realizar ajustamentos no processo de aprendizagem em respostas às suas perceções de *feedback* e de progressão (Rosário et al., 2007b). Por outras palavras, podemos definir a autorregulação como a capacidade do indivíduo em participar e em construir ativamente o seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) é essencial que o educador domine o conceito de autorregulação da aprendizagem, pois o trabalho educativo que realiza envolve um processo de desenvolvimento pessoal onde a escolha e o controlo, dois pilares da autorregulação, assumem um papel decisivo. Ou seja, o educador deve dominar este conceito para que ele próprio tenha uma aprendizagem autorregulada e para que consiga implicar as crianças no processo de autorregulação das suas próprias aprendizagens.

Contudo, Freire (2009) acrescenta que todos nós exercitamos um certo grau de autorregulação, algum tipo de controlo no nosso processo de aprendizagem. No entanto, importa que esse grau seja elevado, de forma a favorecer uma autonomia progressiva no aprender e por extensão na própria vida.

Esta constatação remete-nos para a importância do educador em assumir a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo que esta participe ativamente no mesmo, uma vez que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo.

Segundo Fernandes e Veiga (s.d) a autorregulação é que torna o Homem num ser civilizado, pelo que se torna essencial desenvolver a autorregulação durante o período do pré-escolar. Neste sentido, é fundamental que a educação pré-escolar desenvolva nas crianças competências que lhes permitam enfrentar as futuras aprendizagens com sucesso, promovendo um contacto com ferramentas procedimentais que lhes serão úteis no caminho do aprender ao longo da vida.

Nesta linha de pensamento Rosário e colaboradores (2007b, pp. 283-284) mencionam que “[...] a qualidade da competência social da criança, no jardim-de-infância,

prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores”. Deste modo, para o aperfeiçoamento desta competência é essencial a prática autorregulatória, pois a experimentação desta nas diversas tarefas e áreas de conteúdos, proporcionados às crianças, incrementa a possibilidade de transferência dessas aprendizagens (*op. cit.*).

Neste sentido, podemos assumir que as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, pelo contrário, analisam as tarefas propostas, decidem e escolhem os recursos necessários para as realizar. Para além disto, são capazes de procurar ajuda, se necessário, de modo a conseguirem alcançar os seus objetivos (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

Ainda nesta linha de pensamento, os mesmos autores referem que o que caracteriza o comportamento autorregulatório é a adoção de respostas flexíveis aos problemas e aos obstáculos e, ainda, a sustentação de perceções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao que já estava previamente planeado (*op. cit.*).

Por este motivo, Freire (2009) refere que os educadores devem adquirir um conjunto de práticas que se baseie fundamentalmente na construção da autorregulação das aprendizagens e das implicações enriquecedoras que ele trás. Importa, assim, que o educador proporcione, deliberadamente, um ambiente de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação.

Neste sentido, para que ocorra uma progressão da autorregulação da aprendizagem é necessário que a criança se familiarize com as fases e os processos da autorregulação.

### **2.2.1. As fases do processo da autorregulação da aprendizagem**

O processo autorregulatório é encarado por Zimmermam (1994, 2000, 2002) como um processo dinâmico e aberto, o qual implica uma atividade cíclica, que ocorre em três fases principais: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

Os mesmos autores (2007a) referem que estes processos de autorregulação são intrinsecamente cíclicos e interdependentes, pois a fase prévia prepara a fase do controlo volitivo, que por sua vez, afeta a fase da autorreflexão. Deste modo, os processos de reflexão influenciarão as fases prévias subseqüentes, permitindo que as crianças se preparem para as fases seguintes do processo de aprendizagem.

Como o próprio nome indica, a fase prévia corresponde ao momento que antecede a ação e onde ocorre a sua preparação. É a fase em que a criança toma decisões relativamente ao que vai realizar numa determinada situação e como a porá em prática. Nesta fase são definidos os objetivos e são escolhidas as estratégias de aprendizagem, sendo que permitirá que a criança proceda à avaliação da sua própria capacidade para atingir os objetivos estabelecidos (Rosário et al., 2005; Silva, Simão & Sá, 2004).

A segunda fase, designada de controlo volitivo, corresponde à realização da tarefa no sentido de atingir os objetivos previamente definidos. Nesta fase destacam-se dois processos: o autocontrolo e a automonitorização. Estes dois processos ocorrem durante os esforços e afetam a atenção e a ação (*op. cit.*)

O processo de automonitorização é considerado como crucial para a autorregulação, pois está associado à autoavaliação. Ou seja, está associado à implementação de estratégias e aos esforços para as adaptar, através dos resultados obtidos, uma vez que é a automonitorização que informa a criança acerca dos seus progressos e retrocessos (Rosário et al., 2005, Silva; Simão & Sá, 2004).

A última fase do ciclo de autorregulação, a fase da autorreflexão, implica uma avaliação da sua própria atuação e a atribuição de um significado causal aos resultados obtidos. Nesta fase, procede-se a uma avaliação da eficácia das estratégias de aprendizagem utilizadas a fim de em próximas ações selecionar as estratégias que melhor se adequam à obtenção dos seus objetivos (Rosário et al., 2005; Silva, Simão & Sá, 2004).

Atendendo à natureza cíclica do processo autorregulatório, a fase da autorreflexão influenciará a fase subsequente, completando-se o ciclo autorregulatório.

Este modelo cíclico propõe um modelo autorregulatório para aprender, o modelo PLEA que apresenta três fases: a Planificação, a Execução e a Avaliação (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

Neste sentido, Frison (2006) refere que o educador deverá ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças quando quiser monitorizar uma atividade ou tarefa, pois ao pensar na prática de qualquer atividade não se pode esquecer que esta passa por três etapas: a planificação, a execução e a avaliação (**cf. Figura 1**).



**Figura 1** – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a, p. 23).

Através do modelo apresentado na figura 1 podemos verificar que este apresenta uma sequência do processo autorregulatório, em que cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007a).

Este processo de autorregulação da aprendizagem requer que cada tarefa seja planeada, executada e avaliada, de forma partilhada entre o educador e as crianças. A explicitação clara destas fases ajudará não só os educadores mas também as crianças a refletir sobre a sua participação neste processo (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a).

Deste modo, a fase da planificação corresponde à realização da tarefa, onde “[...] se constrói um conjunto de razões para aprender e se escolhe um reportório de estratégias de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a, p. 23).

A fase da execução refere-se à realização do que foi estabelecido na fase da planificação, ou seja, corresponde à “[...] implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a, p. 24).

A fase da avaliação consiste em avaliar se as tarefas de aprendizagem estão a correr como o previsto. É nesta fase que se analisa a relação entre o produto e as metas estabelecidas. Para além disso, esta fase permitirá a planificação de novas tarefas, reiniciando o processo cíclico (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a; Silva, Simão & Sá, 2004)

Cada fase deste processo autorregulatório contém um conjunto de estratégias que acompanham o funcionamento cíclico do modelo PLEA. O propósito destas estratégias é desenvolver nas crianças os seus processos de autorregulação no que se refere ao seu funcionamento pessoal, ao seu comportamento escolar e ao seu ambiente de aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a; Silva, Simão & Sá, 2004).

Assim, na lógica deste modelo, quanto mais cedo se explicitar o processo autorregulatório mais rapidamente este se interioriza e envolve as crianças num método ativo de regulação dos seus comportamentos, afetos, motivações e conhecimentos pois, e tal como refere Rosário et al. (2007b), as crianças começam a controlar o seu processo de autorregulação a partir da aplicação do processo autorregulatório, obedecendo à sua natureza cíclica e sequencial, e a partir das oportunidades oferecidas pelos educadores.

A autorregulação permite e promove uma aprendizagem autónoma, levando a criança a aprender a aprender. Neste sentido, deve-se integrar no quotidiano das crianças uma aprendizagem autorregulada, pois todo o processo que a envolve possibilita “[...] uma participação ativa, construtiva e autónoma [das crianças] na aprendizagem que se substancia numa gestão adequada de recursos internos e externos com vista à obtenção de um objetivo [...]” (Silva, Simão & Sá, 2004, p. 60), tornando-se num “[...] requisito essencial ao desenvolvimento do processo educativo e suporte da aprendizagem no contexto pré-escolar” (Rosário, et al., 2007b, p. 290).

Desta forma, consideramos fundamental o estímulo à autorregulação da aprendizagem, uma vez que esta é essencial no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a criança, como um agente proactivo, controle e regule o seu próprio processo de aprendizagem, com vista a atingir os seus objetivos e a sua autonomia.

Com efeito, torna-se necessário clarificar a que nos referimos quando falamos de autonomia, aspeto que aprofundaremos no ponto seguinte.

### 2.3. Autonomia na aprendizagem

A autonomia é um fator determinante na aprendizagem (Silva, 2012). Deste modo, torna-se essencial estimulá-la durante o desenvolvimento da criança e torná-la numa prática diária no ambiente pré-escolar (Silva & Sperb, 1999).

Na perspetiva de Mogilka (1999), a autonomia deriva dos “[...] vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular” (p. 59).

Segundo Silva (2012), referenciando Holec (1981), a autonomia é definida como a habilidade de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e a capacidade de tomar todas as decisões relativamente à aprendizagem com o qual está envolvido.

Neste sentido, uma pedagogia dita para a autonomia tem como principal objetivo aproximar quem está a aprender do saber e ajudá-lo a desenvolver a capacidade de regular a sua aprendizagem (*op. cit.*).

Com efeito, podemos referir que ambas as perspetivas do conceito de autonomia, anteriormente apresentadas, enfatizam a capacidade de autorregulação e do aprender. Esta capacidade de aprender remete-nos para a autonomia no aprender a aprender.

Segundo Santos e Boruchovitch (2011) o aprender a aprender significa adquirir e pôr em funcionamento estratégias que permitam processar de forma eficiente os conhecimentos.

Deste modo, para que a criança desenvolva a sua autonomia é fundamental que o educador a assuma como autora e coconstrutora do seu conhecimento e do seu próprio processo de ensino e aprendizagem (ME, 1997). Importa ainda que este promova ambientes de aprendizagem onde as crianças possam aprender a orientar a sua aprendizagem, a controlar o esforço despendido e a gerir as suas emoções (Rosário, 1997a), com o intuito de promover o aprender a aprender.

Esta tónica no papel da criança como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, remete-nos para a importância de promover a autonomia da criança no aprender. O educador deve proporcionar às crianças oportunidades para que estas sejam capazes de realizar aprendizagens significativas e atribuir sentido a essas mesmas aprendizagens. Para tal, Rosário (1997b) destaca a autorreflexão e o controlo pessoal como elementos essenciais e imprescindíveis para aprender a aprender, referindo que o

desenvolvimento das funções psicológicas só pode ficar assegurado mediante o seu metaconhecimento.

Este metaconhecimento remete-nos para a metacognição que corresponde ao conhecimento que o indivíduo tem das suas operações mentais, permitindo-o modificar os processos que usa para aprender, a fim de atingir os objetivos estabelecidos de forma eficaz, sendo que o primeiro traço da metacognição é a tomada de consciência da eficácia dos próprios procedimentos (*op. cit.*)

Segundo Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2002), no relatório do estudo que realizaram por solicitação do Conselho Nacional de Educação, intitulado “Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI”, há um conjunto de cinco competências essenciais ao desenvolvimento dos cidadãos da sociedade da informação e do conhecimento, sendo interdependentes entre si. Estas cinco competências são designadas de saberes básicos e correspondem ao: aprender a aprender, comunicar adequadamente, exercer uma cidadania ativa, desenvolver espírito crítico e, por fim, resolver situações problemáticas e conflitos. Destes saberes básicos destacamos o aprender a aprender. Este saber é a base para as aprendizagens autónomas e implica o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas como a reflexão crítica ou a monitorização dos próprios processos de aprendizagem (*op. cit.*), remetendo-nos para uma aprendizagem ao longo da vida.

Ainda nesta linha de pensamento, também Delors (1996), no relatório que escreveu para a Unesco sobre a Educação para século XXI, intitulado de “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, menciona quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes quatro pilares assentam na conceção da educação como um processo permanente, a chamada educação ao longo da vida.

Contudo, destes quatro pilares realçamos o pilar aprender a conhecer, pois neste está contido o aprender a aprender. Este pilar combina uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias, permitindo aprender a aprender de forma a beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Também Duarte (2000) menciona na sua obra “Vigotsky e o “Aprender a Aprender””: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana”, que o ideal da

educação não é aprender ao máximo, mas é antes de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver e aprender a continuar a desenvolver-se depois da escola.

No entanto, e conforme faz notar o mesmo autor, o lema “aprender a aprender” carrega alguns posicionamentos valorativos. O primeiro posicionamento dá ênfase às aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, pois estas contribuem para o aumento da sua autonomia, ao passo que aprender por meio de transmissão de conhecimento não promove a autonomia (*op. cit.*). O segundo posicionamento valorativo realça que é mais importante que a criança desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento do que aprenda os conhecimentos que já foram descobertos por outros (Duarte, 2000).

O primeiro posicionamento valorativo não pode ser separado do segundo, pois ambos referem que o indivíduo só poderia aprender a aprender por meio de uma atividade autónoma (Duarte, 2000).

O posicionamento seguinte menciona que a atividade da criança, para ser educativa, tem de ser impulsionada pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre este posicionamento valorativo e os anteriores é que os dois primeiros consistem no facto de ser a própria criança a procurar o conhecimento e ao longo desse processo construir o seu próprio método de conhecer. O terceiro posicionamento acrescenta que é necessário que esse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança (Duarte, 2000).

O quarto posicionamento valorativo assume que a educação deve preparar as crianças para acompanhar a sociedade no seu processo de mudança, uma vez que vivemos numa sociedade dinâmica, na qual as transformações ocorrem a um ritmo acelerado, tornando os conhecimentos cada vez mais provisórios (*op. cit.*).

Estes posicionamentos valorativos, associados à conceção de uma educação permanente, apresentada por Delors (1996), e aos saberes básicos propostos por Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2002), anteriormente referidos, demonstram que é necessário desenvolver nas crianças a competência do aprender a aprender. Esta competência permite que as crianças se sintam aptas a aprender em determinados contextos e em determinados momentos da vida, bem como incentiva a autonomia da criança no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a promoção da autonomia e o desenvolvimento dos processos de autorregulação da aprendizagem são uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida.

Neste sentido, Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a), realçam que a autorregulação pode ser trabalhada a partir da possibilidade de escolha limitada em uma ou mais das áreas nas quais podem utilizar processos autorregulatórios. Estas possibilidades de escolha permitem que as crianças desenvolvam controlo sobre as tarefas e, conseqüentemente, se responsabilizem sobre as conseqüências das suas ações, promovendo, assim, a sua autonomia.

Inerente a este aspetos está patente a ideia de que é fundamental estimular as crianças a analisar as conseqüências dos seus atos, pois através desta análise estão a refletir sobre o processo de aprendizagem adotado. Estes espaços de reflexão são uma metodologia fundamental para promover a tomada de consciência sobre as suas ações e um incentivo à aprendizagem autónoma.

Desta forma, consideramos essencial a implementação de estratégias que visem consciencializar e estimular nas crianças o gosto por aprender de modo a que estas sejam capazes de desenvolver as suas capacidades cognitivas, de controlo e de regulação da sua própria aprendizagem como imprescindíveis para a promoção da sua autonomia.

### **2.3.1. Abordagem Experiencial**

Na educação pré-escolar é cada vez mais necessário atender-se ao bem-estar emocional e à implicação das crianças, protagonizando-se uma atitude experiencial, isto é, uma atitude cada vez mais atenta ao vivido da criança. Para tal, o educador tem de se focalizar nas experiências das crianças mas também nas suas próprias experiências, para assim compreender e sentir o vivido do outro (Portugal & Laevers, 2010).

O bem-estar emocional é um fator importante para o desenvolvimento da criança, sendo definido como “[...] um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Os mesmos autores acrescentam que se a criança apresentar um elevado nível de bem-estar no contexto educativo é uma indicação de que a organização e dinâmica do contexto está a corresponder aos interesses e necessidades das crianças (*op. cit.*).

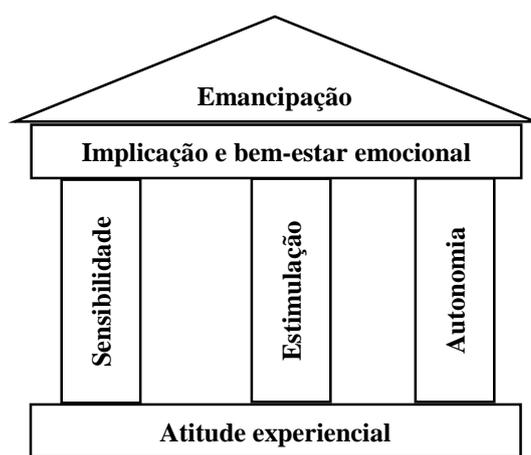
A implicação é definida como “[...] uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência [...]. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Estas duas dimensões permitem ao educador avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelas crianças, sendo que se a criança apresentar um grau elevado de bem-estar e implicação podemos considerar que o desenvolvimento decorre de forma adequada (*op. cit.*).

Assim, e como nos é possível depreender, se as crianças não apresentarem níveis elevados de bem-estar e de implicação é necessário que o educador reflita, avalie e transforme a sua intervenção pedagógica com o intuito de os aumentar, uma vez que estas dimensões são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Efetivamente, estas duas dimensões tornam-se essenciais para que ocorra um desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, pois as crianças, ao possuir um nível elevado de bem-estar e de implicação, sentir-se-ão mais preparadas e confiantes para regular a sua aprendizagem.

Na perspetiva de Portugal e Laevers (2010), estas duas dimensões podem ser estimuladas a partir da abordagem experiencial. Esta abordagem tem como base a atitude experiencial, sendo fundamentada através do esquema do templo (**cf. Figura 2**).



**Figura 2** – O esquema do templo (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Através do esquema apresentado na figura 2 podemos verificar que a partir da atitude experiencial erguem-se entre a base e a trave-mestra três pilares da prática experiencial: o pilar diálogo experiencial/sensibilidade, o pilar estimulação/enriquecimento e o pilar autonomia/livre iniciativa.

O pilar diálogo experiencial/sensibilidade fundamenta-se nos princípios da aceitação, empatia e autenticidade (Portugal & Laevers, 2010). Este pilar consiste em estabelecer uma comunicação com a criança de forma a permitir que esta se sinta aceite e compreendida. O diálogo experiencial tem o intuito de permitir que a criança seja ela própria, que conheça os seus limites e adquira confiança para o seu desenvolvimento pessoal. Assim, a sensibilidade consiste no respeito pelos interesses e necessidades das crianças (*op. cit.*).

Ainda nesta linha de pensamento Santos e Andrade (2011) acrescentam que sensibilidade refere-se ao “[...] modo como o educador responde às necessidades emocionais da criança, da interacção entre educador e criança, numa relação profunda e autêntica” (pp. 70-71).

O pilar estimulação/enriquecimento do meio refere-se à grande diversidade de recursos materiais e de atividades estimulantes. O educador neste processo tem o papel de mediador cultural (Portugal & Laevers, 2010).

É neste sentido que Santos e Andrade (2011) mencionam que este pilar corresponde ao modo como o educador estimula a criança e inclui o enriquecimento através de diversificados materiais e actividades.

O pilar autonomia/livre iniciativa pressupõe o estímulo da autonomia das crianças através de regras, limites e acordos, com o intuito de as atividades se desenvolverem normalmente, possibilitando que estas realizem escolhas e explorem livremente todos os recursos (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, e tal como referem Santos e Andrade (2011), este pilar corresponde ao modo como o educador confere liberdade à criança, nomeadamente ao nível de escolha das atividades e do processo e direção das mesmas.

Deste modo, sublinhamos a importância do papel do educador no desenvolvimento da autonomia da criança, no sentido em que se torna essencial que este proporcione às crianças oportunidades para negociar e resolver os seus problemas, bem como estimule a

participação das mesmas no estabelecimento de regras e acordos, o que vai ao encontro da pedagogia da participação já referida anteriormente.

Com efeito, podemos mencionar que o esquema do templo é fundamental para orientar a prática dos educadores, pois tendo por base os pilares os educadores promovem elevados níveis de implicação e bem-estar emocional que contribuem para um desenvolvimento integral das crianças.

Assim, assume-se a emancipação da criança como a grande finalidade do trabalho em educação de infância.

Desta forma, julgamos pertinente realizar uma pequena análise acerca da relação entre a autorregulação da aprendizagem e a autonomia.

#### **2.4. A relação entre autorregulação da aprendizagem e autonomia**

A autonomia refere-se à regulação do sujeito em relação ao seu comportamento, à experiência de administrar, iniciar e dirigir a ação. Esta afirmação transmite a ideia de que a origem da ação está no próprio sujeito e que ao longo do seu desenvolvimento este se transforma e autorregula (Frison, 2006).

Neste sentido, práticas educativas que visem desenvolver competências autorregulatórias são cruciais para guiar a aprendizagem das crianças durante a formação escolar, mas sobretudo para manter o interesse na procura do conhecimento depois deste período. Este facto remete-nos para a aprendizagem ao longo da vida.

Assim, é necessário que o educador promova situações de aprendizagem significativas, a fim de permitir que sejam as próprias crianças a estabelecer objetivos e a criar estratégias de aprendizagem que lhes permitam planificar, executar e avaliar a sua própria aprendizagem. Deste modo, o educador está a fomentar a autonomia das crianças e a desenvolver a competência aprender a aprender.

Na perspetiva de Frison (2006, p. 112) estas situações de aprendizagem permitem ao ser humano “[...] internalizar o que precisa para viver e aprender, estimula e gera o desenvolvimento de sua autonomia como princípio regulador da vida e da aprendizagem”.

Com efeito, as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem possuem uma imagem clara dos objetivos que têm a atingir, têm consciência das suas potencialidades e dificuldades

e são capazes de mobilizar um conjunto de estratégias que lhes permitam alcançar os objetivos previamente estabelecidos.

Desta forma, a autorregulação contribui para a promoção da autonomia. No entanto, também essa autonomia tem um efeito positivo na autorregulação da aprendizagem, pois para que a criança seja autorreguladora do seu processo de aprendizagem tem de se sentir confiante e responsável pela mesma.

Nesta linha de pensamento Frison (2006) refere que na educação a autonomia implica a metodologia do aprender a aprender, do aprender a pensar, com base nas construções do sujeito que organiza, reestrutura e regula as suas atividades. Também Rosário (1997b) afirma que para aprender a aprender é necessário aprender a pensar, encarando a criança “[...] como um sujeito activo que na interacção com o meio, não só capta a informação que recebe, mas relaciona-a, integra-a e confere-lhe sentido, recriando-a” (p. 240).

Efetivamente, a autonomia é uma dimensão importante da autorregulação. Contudo, é necessário que o educador implemente um conjunto de estratégias no sentido de estimulá-la e desenvolvê-la, pois é através do desenvolvimento da autonomia que as crianças começam a ter uma voz ativa no seu processo de aprendizagem e se sentem construtoras das suas ações.

Em suma, a autonomia é um processo contínuo que permite que a criança dirija, controle, regule e avalie, de forma consciente e intencional, a sua forma de aprender, que se expressa no aprender a aprender. Cabe assim ao educador ser um agente facilitador da autorregulação da aprendizagem, coconstruindo o processo de ensino e aprendizagem com a criança.

## **Síntese**

Como vimos anteriormente, a implementação de práticas educativas que visam a autorregulação da aprendizagem é fundamental desde os primeiros anos de vida da criança, pois permite que esta se assuma como um sujeito ativo na gestão do seu processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cabe ao educador proporcionar às crianças oportunidades para que estas participem ativamente em todas as etapas da sua aprendizagem, permitindo que

desenvolvam o controlo sobre as tarefas propostas e, conseqüentemente, assumam a responsabilidade sobre as suas escolhas e ações.

Este papel do educador de infância é fundamental para a construção da autonomia da criança, sendo que para tal, em muito contribuiu a elaboração de questões que estimulem o pensamento e levem a criança a discutir e a refletir sobre as suas ações.

Em suma, a autorregulação da aprendizagem deve ser trabalhada em contextos de educação de infância, a fim de promover o desenvolvimento da autonomia.

## **PARTE II**

### **Projeto de Intervenção e de Investigação**



## **CAPÍTULO TRÊS**

### **Orientações metodológicas e contextualização do projeto de intervenção e de investigação**



## **Introdução**

Tendo exposto, nos dois capítulos precedentes, o enquadramento teórico que suporta o nosso projeto de intervenção e de investigação, apresentamos neste capítulo, de forma sustentada, os procedimentos metodológicos desenvolvidos para atingir os objetivos que definimos.

Deste modo, começamos por apresentar o enquadramento metodológico, identificando e justificando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito do nosso projeto. De seguida, apresentamos a caracterização do contexto de intervenção e do grupo de crianças com o qual trabalhámos, assim como a descrição da implementação do nosso projeto de intervenção e investigação.

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

#### **3.1.1. Metodologia de investigação: investigação-ação.**

Atendendo a que o nosso projeto é um projeto de intervenção e de investigação, optámos por utilizar uma metodologia com características da investigação-ação, uma vez que esta metodologia proporciona aos profissionais de educação uma maior autonomia no seu próprio processo de ensino, permitindo que estes (re)orientem, modifiquem e reflitam sobre as suas práticas educacionais, com o objetivo de tomar decisões sustentadas relativas às mesmas, de modo a melhorar a sua prática. É também nesta linha de pensamento que Latorre (2003) se refere à investigação-ação como “una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (p. 9).

A investigação-ação é, assim, uma metodologia em que o investigador se envolve ativamente na sua investigação, observando durante um período de tempo a realidade na qual está inserido com o intuito de intervir e, conseqüentemente, de modificar essa mesma realidade. É neste contexto que Bogdan e Biklen (1994, p. 283) definem a investigação-ação como “[...] um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” ou como refere Caetano (2004) “[...]”

um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização”. Com efeito, podemos considerar a investigação-ação como um processo sistemático e contínuo.

Além disso, e como refere Latorre (2003), a investigação-ação é “[...] como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa através de ciclos de acción y reflexión” (p. 24). O mesmo autor, sustentado em Kemmis (1998), refere que “[l]a investigación-acción es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso el profesorado. Los agentes involucrados en el proceso de investigación son participantes iguales, y deben implicarse en cada una de las fases de investigación. La implicación es de tipo colaborativo” (p. 25). Ou seja, é uma investigação onde a prática é realizada pelos professores, de forma colaborativa, através dos ciclos de ação e reflexão, pois conforme sugere Máximo-Esteves (2008), “a acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (p. 21).

Deste modo, preparámos o nosso projeto procurando articular a nossa intervenção com os ciclos de ação e de reflexão, anteriormente referidos, com o objetivo de melhorar a nossa prática e de construir o nosso conhecimento profissional, sendo que o fomos realizando de forma colaborativa entre a díade, a Orientadora Cooperante e a Orientadora da Universidade.

### **3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De modo a assegurarmos a credibilidade da dimensão investigativa do nosso projeto, recorreremos a um conjunto diverso de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Como refere Latorre (2003), “[l]as técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información: entrevistas, observaciones, diarios, grabaciones en vídeo, análisis de documentos, etc.” (p. 53), sendo que como acrescenta o autor, a recolha de dados “[...] constituye un momento importante dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción” (p. 53).

Neste sentido, e como técnicas e instrumentos de recolha de dados, recorreremos:

- ◆ Ao portfólio reflexivo e individual. Este instrumento, construído ao longo da PPS A2, integra as nossas notas de campo, as planificações das nossas intervenções, as reflexões sobre as nossas práticas e o instrumento de observação que utilizámos;
- ◆ À observação participante;
- ◆ Às vídeo e áudio-gravações.

No Quadro 2 apresentamos de forma sintetizada as fases do projeto, assim como as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados em cada uma das respetivas fases (em anexo indicamos de forma detalhada as atividades sobre as quais incidiu a nossa recolha de dados, os instrumentos utilizados e a respetiva data de recolha - **cf. Anexo 1**).

**Quadro 2 – Fases de Implementação do Projeto e Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Semanas de intervenção	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
<b>Fase I</b> <i>Período de observação e intervenções pontuais e de caracterização da realidade pedagógica</i>	
<b>23 a 25 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica;</li> <li>• Análise de documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e processos individuais das crianças).</li> </ul>
<b>30 a 2 de outubro</b>	
<b>7 a 9 de outubro</b>	
<b>Fase II</b> <i>Período de intervenções pontuais e alternadas</i>	
<b>14 a 16 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Vídeo-gravação de atividades inseridas no projeto de intervenção e de investigação relacionadas com o projeto “Rapunzel”;</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>Fase III</b> <i>Período de intervenções diárias de responsabilidade individual</i>	
<b>21 a 23 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Áudio e vídeo-gravação de atividades inseridas no projeto de intervenção e de investigação relacionadas com o projeto “Rapunzel”;</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>28 a 30 de outubro</b>	
<b>Fase IV</b> <i>Período de intervenção semanal de responsabilidade individual</i>	
<b>4 a 6 de novembro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Áudio e vídeo-gravação de atividades inseridas no projeto de intervenção e de investigação relacionadas com o projeto “Rapunzel”;</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>11 a 13 de novembro</b>	
<b>18 a 20 de novembro</b>	
<b>25 a 27 de novembro</b>	
<b>2 a 4 de dezembro</b>	
<b>9 a 11 de dezembro</b>	

Conforme referimos anteriormente, no decurso da PPS A2 construímos um portfólio reflexivo individual que integra os trabalhos desenvolvidos ao longo mesma, enquanto representação dos processos de aprendizagem profissional e de desenvolvimento individual, constituindo-se, posteriormente, como um corpus de análise.

Segundo Sá-Chaves (2000), o portfólio reflexivo é uma estratégia que permite aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino e aprendizagem. A mesma autora acrescenta, ainda, que é um conjunto de trabalhos de natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal onde estão inseridos os processos de construção do conhecimento.

Com efeito, o portfólio que realizámos ao longo da PPS A2 foi uma estratégia de formação que permitiu que fôssemos planeando, modificando e refletindo sobre a nossa ação e que contém evidências do nosso processo de aprendizagem e o desenvolvimento do nosso trabalho com o grupo de crianças. Deste modo, o portfólio que construímos ao longo da nossa prática integra, como já referimos, as nossas notas de campo, as planificações diárias e semanais das intervenções, as reflexões realizadas ao longo do processo sobre as nossas práticas e o instrumento de observação que construímos (grelha de observação de fim (semi)aberto), tendo por base a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação.

As notas de campo são registos detalhados, datados e contextualizados que o investigador vai fazendo ao longo do processo e que contêm uma dimensão descritiva e reflexiva do que vivencia no contexto, sendo que esses registos emergem das situações que ocorrem durante a observação (Latorre, 2003; Bogdan e Biklen, 1994, Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, dada a importância das notas de campo, estas foram realizadas sobre cada dia de intervenção, quer se tratassem de intervenções da nossa responsabilidade quer se tratassem de intervenções observadas, e serviram de base para as reflexões sobre as nossas práticas.

As planificações elaboradas antes da nossa intervenção, embora passíveis de serem reajustadas, ou mesmo alteradas no decurso da própria ação, permitiram-nos organizar e nortear o nosso trabalho, em função dos objetivos estabelecidos e de acordo com a problemática do nosso projeto.

A análise e reflexão sobre as nossas práticas, e que fomos realizando ao longo de cada fase de intervenção (logo a seguir a cada intervenção e de forma mais distanciada), revelaram-se importantes na medida em que nos permitiram desocultar aspetos relativos às nossas práticas e que para nós não eram claros no momento da intervenção. Ou seja, possibilitou-nos obter uma visão sistemática da nossa ação e reformulá-la em tempo oportuno.

No que se refere ao instrumento de observação, trata-se de uma grelha de observação de fim (semi)aberto (cf. **Anexo 2**) que foi construída, ao longo da fase I e II da PPS e que serviu de suporte à observação participante. Segundo Reis (2011), a grelha de observação de fim (semi)aberto, permite “[...] orientar a observação [...] de forma a facilitar a reflexão e discussão posteriores sobre aspectos considerados particularmente relevantes [...]” (p. 31). Deste modo, a grelha que utilizámos prendeu-se com a observação do grupo de criança, tendo em consideração a problemática do nosso projeto, e era suficientemente aberta, permitindo-nos contemplar situações emergentes da prática e que não nos era possível prever antecipadamente.

A grelha de observação de fim (semi)aberto utilizada centra-se nas crianças e teve como finalidade recolher dados relativos à capacidade de autorregulação das aprendizagens, por parte crianças, para, posteriormente, verificarmos de que modo estas capacidades estavam a contribuir para a construção da sua autonomia. Deste modo, e suportadas no enquadramento teórico que sustenta o nosso projeto, organizámos a grelha em três dimensões, “Planificação”, “Execução” e “Avaliação” das atividades implementadas. Cada dimensão é constituída por vários itens, seguindo-se de um espaço para anotarmos as evidências por nós observadas relativas a cada um dos itens.

Assim, as três dimensões à volta das quais a grelha se organiza foram definidas tendo por base Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) e Portugal e Laevers (2010). No que se refere a Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), estes autores no projeto que desenvolveram, designado de “Sarilhos do Amarelo”, apresentam, suportados em Zimmerman (1998, 2000), o modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). Este foi o modelo que utilizámos, ao longo da implementação do nosso projeto, nas atividades que desenvolvemos com as crianças. Relativamente a Portugal e Laevers (2010), estes autores apresentam na obra “Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento

das Crianças (SAC)” um conjunto de competências a trabalhar e a desenvolver no cidadão pré-escolar, sendo uma delas o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Dentro destas competências pessoais e sociais, destacamos as competências de auto-organização e de iniciativa. Estas, segundo os mesmos autores (*op. cit*), referem-se à capacidade da criança para definir objetivos, em se organizar e mobilizar esforços para alcançar o objetivo, realizando os ajustamentos necessários à concretização desse mesmo objetivo. Deste modo, consideramos que estas dimensões vão ao encontro da problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação.

A observação participante foi uma técnica utilizada ao longo da PPS A2. Latorre (2003) refere-se à observação participante apontando-a como 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). Máximo-Esteves (2008) acrescenta que a observação “[...] permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” e que esta “[...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Deste modo, no decorrer de todo o período da PPS A2, utilizámos a observação participante como uma técnica de recolha de dados para o nosso projeto com o intuito de conhecer as capacidades, os interesses e as necessidades das crianças, quer individualmente, quer enquanto grupo, para podermos promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, bem como para que as crianças nos comesçassem a ver como elemento do grupo e não como um elemento externo.

Ao longo da implementação do nosso projeto utilizámos, ainda, meios audiovisuais, nomeadamente, a vídeo e áudio-gravação para recolha de dados. Segundo Denzin (1989) “[a] obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projeto ou área de estudo” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Nesta sequência, e procurando ter em atenção os princípios éticos inerentes aos procedimentos investigativos da investigação, procurámos, em primeiro lugar, obter a autorização/consentimento informado dos Encarregados de Educação para a recolha de imagens e som relativas à nossa intervenção (**cf. Anexo 3**), pois, na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), quando a investigação envolve crianças e jovens “[...] impõe-se como

condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação” (p. 107). Só depois de todos os Encarregados de Educação terem autorizado a utilização dos meios audiovisuais e de lhes termos garantido o anonimato dos seus educandos, é que passámos a vídeo e áudio-gravar os momentos considerados mais relevantes da nossa prática, relacionados com a problemática do nosso projeto de intervenção e de investigação.

No início da utilização dos recursos audiovisuais tivemos o cuidado de explicar ao grupo de crianças os motivos para a utilização daqueles instrumentos, pois a primeira atitude que um investigador deve tomar é o de dar a conhecer a finalidade da sua investigação aos seus participantes (Máximo-Esteves, 2008).

A vídeo-gravação foi utilizada nas nossas intervenções pois com este instrumento “[c]ualquier situación o acción educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior” (Latorre, 2003, p. 81), sendo bastante útil para o estudo das interações das crianças (Jorgesen, 1989; Burnafor, 2001, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 91) e das interações entre adulto-criança.

As áudio-gravações são um instrumento que também permitem estudar as interações e possibilitam o registo das emissões com mais rigor (Latorre, 2003, p. 82).

Estes instrumentos foram utilizados nos momentos em que desenvolvemos atividades no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação, nomeadamente, as atividades inseridas no projeto “Rapunzel” e também outras atividades realizadas ao longo da PPS A2 que, apesar de não estarem inseridas no projeto “Rapunzel” e não serem alvo de análise no âmbito deste Relatório, integravam o nosso projeto de intervenção e de investigação.

As vídeo e áudio-gravações foram uma forma de complementar a observação direta, uma vez que nos permitiram realizar uma análise mais sistematizada da intervenção, tendo em consideração os objetivos estabelecidos para a mesma. Para além disso, permitiram-nos, ainda, confrontarmo-nos com a nossa ação pedagógica, possibilitando-nos fazer uma auto-observação da nossa intervenção, de modo a consciencializarmo-nos sobre as nossas práticas e compreendermos que nem sempre as nossas ações vão ao encontro do que pensamos ter feito.

Posteriormente, procedemos à sua transcrição. Na perspectiva 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 [...]” (p. 102). Assim, as transcrições realizadas constituem-se o nosso corpus de análise (**cf. Anexo 4**).

Durante a utilização da áudio e vídeo-gravação foi possível constatar que estes instrumentos não interferiram na forma de ser e de estar das crianças com as quais estávamos a desenvolver o projeto de intervenção e de investigação.

Concluída a PPS A2, procedemos à organização e tratamento dos dados recolhidos durante o processo, de forma mais estruturada, para uma posterior análise e interpretação desses mesmos dados, em função dos objetivos que orientaram o nosso projeto de intervenção e de investigação.

## **3.2. Apresentação do projeto de intervenção e de investigação**

### **3.2.1. Caracterização do grupo de crianças participantes no projeto e do contexto de intervenção**

Conforme já referimos anteriormente, o nosso projeto de intervenção e de investigação foi implementado num jardim-de-infância, situado num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro.

De acordo com o Documento Estruturador da Prática Pedagógica e com o calendário definido para as nossas intervenções no âmbito da PPS A2, a fase I, designada de *Observação dos contextos de ação*, decorreu entre os dias 23 de setembro e 9 de outubro de 2013 e teve como objetivo procedermos à caracterização da realidade pedagógica. Este período de três semanas de observação revelou-se uma fase essencial na medida em que nos permitiu conhecer e compreender 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 uma mais-valia, pois permitiu-nos, enquanto observávamos, interagir com o grupo de crianças e participar nas atividades que iam desenvolvendo.

Durante este período de observação, fomos realizando as nossas notas de campo, com vista a registarmos o que observávamos, 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, os processos individuais das crianças e o Plano de Trabalho de Grupo, cedidos pela orientadora cooperante, assim como o preenchimento do *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) (Portugal & Laevers, 2010), nomeadamente o preenchimento da ficha 1g relativa aos níveis de bem-estar e implicação das crianças, a ficha 2g de análise e reflexão em torno do grupo e contexto e ainda a ficha 1i de análise e reflexão individualizada da criança.

O grupo de crianças com o qual trabalhámos 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<sup>1</sup>

<b>Idade</b> <b>Género</b>	<b>3 anos</b>	<b>4 anos</b>	<b>5 anos</b>	<b>Subtotal</b>
<b>Feminino</b>	4	3	7	14
<b>Masculino</b>	1	4	4	9
<b>Subtotal</b>	5	7	11	23

Como se pode observar na tabela, a distribuição do número de crianças por género e por idade não coincide com o total de crianças do grupo anteriormente referido. Esta situação deve-se ao facto de, até ao momento da recolha dos dados, não termos conseguido apurar a idade de uma criança, uma vez que esta informação não constava no processo individual da mesma.

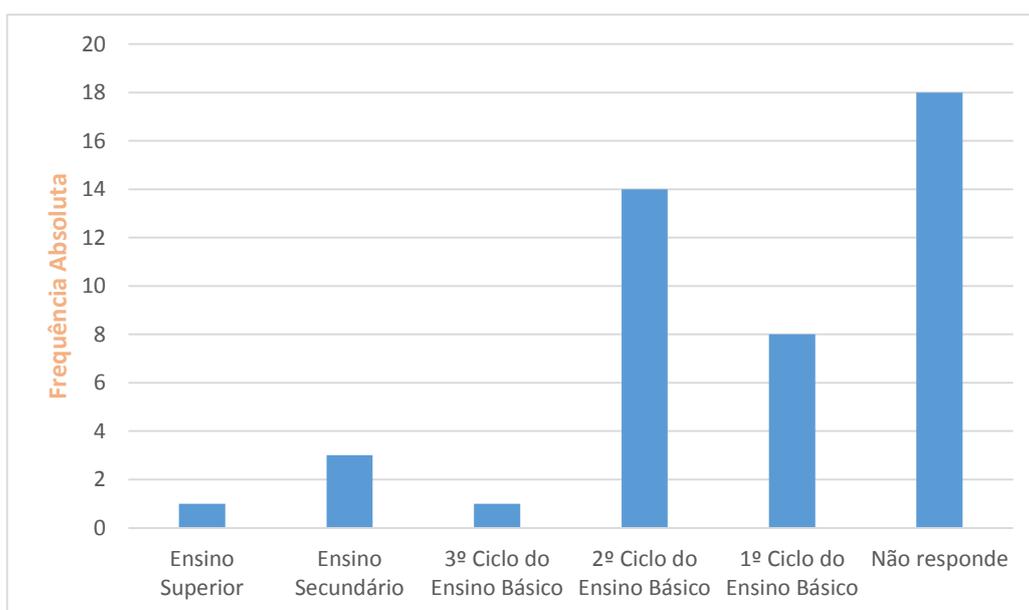
Do total de crianças só dez é que estavam a frequentar o jardim-de-infância pela primeira vez. As restantes crianças estavam integradas no grupo desde o ano letivo anterior com a nossa orientadora cooperante. De certo modo, são estas as que já estavam familiarizadas com as rotinas e dinâmicas próprias da sala de atividades e do Jardim-de-

---

<sup>1</sup> De acordo com os dados recolhidos até ao dia 17 de outubro de 2013.

Infância, já se conheciam e possuíam um conhecimento acerca uns dos outros e uma experiência de vida em conjunto, tendo-se revelado desde logo o seu interesse por dar continuidade ao trabalho do ano anterior.

Após a consulta dos processos individuais das crianças, e através de conversas com a nossa orientadora cooperante, verificámos que a maior parte das crianças vive com os pais e que praticamente todas elas têm entre um a três irmãos ou irmãs, existindo apenas seis filhos únicos. No que se refere às habilitações académicas dos pais, constatámos que do total de pais 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, embora os pais que frequentaram o ensino superior sejam uma minoria. De uma forma global, as habilitações académicas dos pais são baixas, como se pode observar no Gráfico 1.



**Gráfico 1 – Habilitações Académicas dos Pais**

De acordo com a informação que constava nos processos individuais das crianças e de conversas com a OC relativamente à caracterização socioprofissional das famílias, constatámos que a maior parte dos pais se encontravam a exercer uma atividade profissional, sendo apenas três os que se encontravam desempregados.

Durante o período de observação pudemos constatar, que as rotinas e dinâmicas do Jardim-de-Infância onde desenvolvemos o nosso projeto de intervenção e de investigação ocorriam segundo uma rotina semanal e que tinha um carácter flexível, de modo a proporcionar às crianças estabilidade e segurança e a corresponder às necessidades e interesses das mesmas.

Deste modo, os dias eram organizados de acordo com as rotinas estabelecidas que eram previamente negociadas com as crianças, pois estas participavam nas decisões referentes à planificação e organização do seu dia, permitindo que estas soubessem antecipadamente, aquilo que iam realizar ao longo do dia, podendo prever a sucessão dos vários momentos, uma vez que a rotina era gerida de forma flexível, em função das propostas de mudança que fossem surgindo.

No quadro 3 apresentamos uma síntese das rotinas do Jardim-de-Infância

**Quadro 3 – Rotina Semanal do Jardim-de-Infância**

DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO		MOMENTO DO DIA
<b>Manhã</b>	<b>9h00min</b>	Acolhimento das crianças e reunião em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Registo das presenças;</li> <li>◆ Canção dos “Bons-Dias”;</li> <li>◆ Planificação de atividades;</li> <li>◆ Conversa sobre o fim-de-semana<sup>2</sup></li> <li>◆ Momento de histórias e canções.</li> <li>◆ Leitura das tarefas diárias;</li> </ul>
	<b>10h30min</b>	Higiene Lanche Recreio
	<b>11h00min</b>	Atividades livres ou orientadas
	<b>11h50min</b>	Arrumação dos recursos Higiene
<b>12h00min</b>		<b>Almoço</b>
<b>Tarde</b>	<b>13h25min</b>	Higiene
	<b>13h30min</b>	Conversa em grande grupo Ponto de situação das atividades
	<b>13h45min</b>	Continuação das atividades iniciadas de manhã ou iniciação de outras Atividades livres
	<b>15h15min</b>	Arrumação dos recursos
	<b>15h30min</b>	Saída

Conforme se pode observar no Quadro 3, os vários momentos do dia da criança estão divididos em duas partes: a parte da manhã e a parte da tarde. Nestes momentos, existem atividades mais orientadas pela educadora, em função de determinadas finalidades educativas, tendo por base os interesses e necessidades das crianças, e outras atividades de natureza mais livre, escolhidas e realizadas pelas crianças nas diversas áreas de desenvolvimento. Para além destes momentos, havia também tempos de arrumação de recursos, de higiene, de refeições e de recreio.

<sup>2</sup> Este momento do dia só ocorre à segunda-feira de manhã, após a planificação das atividades a desenvolver ao longo do dia. Neste momento da rotina ocorre uma partilha entre o grupo sobre os acontecimentos mais importantes do fim-de-semana.

Podemos constatar que nestes momentos da rotina diária os ritmos de trabalho variavam de dia para dia, existindo momentos de trabalho em grande e pequenos grupos como também momentos de trabalho individual.

Neste sentido, pareceu-nos que estavam reunidas as condições para trabalhar nas atividades orientadas e/ou livres, individualmente e/ou em pequenos grupos, o processo autorregulatório com as crianças com vista à promoção da autonomia nas aprendizagens que a elas diziam respeito.

### **3.2.2. Descrição do projeto de intervenção e de investigação**

O processo de conceção e de implementação do nosso projeto foi sendo definido à medida que fomos conhecendo o contexto de ação e as crianças com as quais iríamos desenvolver o nosso projeto, pois era essencial verificar a pertinência da nossa problemática naquele contexto e junto daquelas crianças, para que as atividades implementadas fossem adequadas àquela realidade pedagógica.

Quando iniciámos a PPS A2, constatámos, durante o período de observação, que as crianças mais velhas do grupo referiam várias vezes a realização do teatro “Os Três Porquinhos”. Tratava-se de um projeto que as mesmas, em conjunto com a nossa orientadora cooperante, já tinham realizado em anos anteriores e que consistiu na realização de uma dramatização, tendo como ponto de partida a leitura e análise da história “Os Três Porquinhos”. O facto de as crianças proporem de forma recorrente a realização dessa mesma dramatização ajudou-nos a compreender que o projeto que realizaram em torno da referida história tinha sido bastante significativo para as mesmas. Este facto alertou-nos para a possibilidade de irmos a desenvolver com o grupo de crianças um projeto que visasse a dramatização de uma história.

Assim, 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, que incluiria o desenvolvimento de diferentes atividades, e no âmbito do qual trabalharíamos deliberadamente as questões da autorregulação das aprendizagens e da autonomia das crianças.

Salientamos, no entanto, que apesar de termos optado pela realização de um projeto em torno da dramatização de uma história, consideramos que a autorregulação pode ser

trabalhada de modo transversal, ou seja, em todas as atividades de aprendizagem que são desenvolvidas diariamente no jardim-de-infância.

De facto, e tal como referem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) “[os] processos de auto-regulação não constituem mais um conteúdo a trabalhar num currículo [...] apresenta-se, pelo contrário, como uma grelha, ou lógica, que pode ser aplicada às diferentes actividades da vida das crianças, escolares ou não” (p. 54). Neste sentido, o nosso projeto de intervenção e de investigação integrou não só o desenvolvimento de um projeto designado de “Rapunzel” (que englobou um conjunto de atividades, desde a leitura da história “Rapunzel, até à sua dramatização), mas também o desenvolvimento de outras atividades gerais, no âmbito da PPS A2 que, apesar de não estarem relacionadas com o projeto “Rapunzel”, visavam os mesmos objetivos de formação e de investigação. Cada uma destas atividades (quer as do projeto Rapunzel, quer as outras) foram planificadas, executadas e avaliadas em conjunto com as crianças.

Quando terminámos a PPS A2, ao procedermos à organização e tratamento dos dados recolhidos, compreendemos que tínhamos muita informação, tornando-se difícil analisar e apresentar toda essa informação no âmbito deste Relatório Final de Estágio. Deste modo, neste Relatório, debruçar-nos-emos, apenas, nos dados recolhidos ao longo do desenvolvimento do projeto “Rapunzel”, sendo que a nossa opção obedeceu a dois critérios. O primeiro critério prende-se com o facto de este projeto ter surgido a partir do interesse das crianças (como explicitaremos no ponto seguinte) e o segundo corresponde ao facto de ter sido um projeto coconstruído com as mesmas.

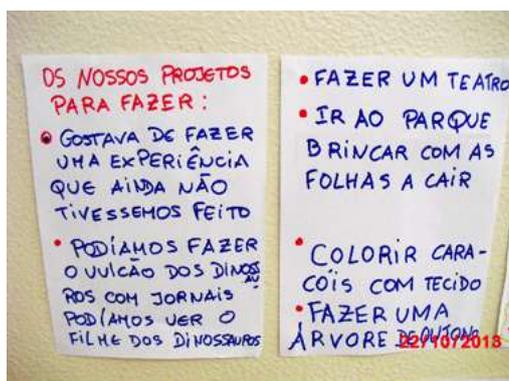
No ponto que se segue, apresentaremos uma breve descrição do projeto “Rapunzel”.

### **3.2.2.1. Descrição do projeto “Rapunzel”**

Este projeto, conforme já referimos anteriormente, surgiu durante o período de observação, a partir do interesse mostrado pelas crianças em realizar a dramatização da história “Os Três Porquinhos”. Foi no dia 7 de outubro de 2013, ainda durante a fase de observação, que falámos com as crianças sobre a possibilidade de desenvolvermos um projeto que visasse a realização de uma dramatização-

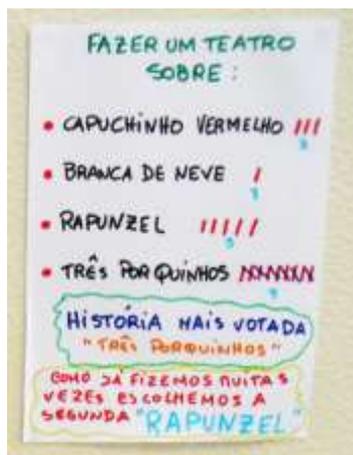
Nesse dia, a nossa orientadora cooperante procedeu ao levantamento das atividades e dos projetos que as crianças queriam desenvolver. As crianças manifestaram o desejo de realizar: uma experiência que ainda não tivessem feito, o vulcão dos dinossauros, sugerindo

para a realização deste vulcão a visualização do filme dos dinossauros, um teatro e uma árvore de outono. Manifestaram, ainda, a vontade de colorirem caracóis com tecido e de irem ao parque da cidade brincar com as folhas a cair. Todas as propostas feitas pelas crianças foram registadas numa folha (cf. **Figura 3**) que foi, posteriormente, fixada numa das paredes da sala para que todas as crianças pudessem visualizar as propostas feitas.



**Figura 3** – Propostas de Atividades e de Projetos a realizar feita pelas Crianças

No que se refere à sugestão relativa à realização do teatro, uma vez que as crianças tinham escolhido muitas histórias para dramatizar e dado que não era possível dramatizá-las todas, decidimos (a orientadora cooperante e nós) selecionar, das histórias propostas pelas crianças, apenas algumas (“Capuchinho Vermelho”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Os Três Porquinhos” e “Rapunzel”) às quais designámos “Contos Tradicionais”. Após a seleção das histórias, a orientadora cooperante explicou ao grupo de crianças que não seria possível realizar a dramatização de todas as histórias propostas, pedindo-lhes que cada uma votasse numa das histórias por nós selecionadas, para dramatizar. Apesar das crianças já conhecerem e terem dramatizado a história “Os Três Porquinhos”, esta não deixou de ser a mais votada (cf. **Figura 4**).



**Figura 4** – Escolha da História para a Realização da Dramatização.

Em conversa com a orientadora cooperante, questionámo-nos se, ao avançarmos novamente com a dramatização desta história, as crianças não poderiam vir a desmotivar-se ao longo do processo pelo facto de uma grande parte delas já ter tido a possibilidade de realizar este trabalho anteriormente.

Desta forma, e uma vez que é fundamental que o educador favoreça as possibilidades de aprendizagens das crianças, promovendo aprendizagens significativas que contribuam para o enriquecimento do seu processo educativo, a nossa orientadora cooperante propôs, então, às crianças que se dramatizasse a história “Rapunzel”, a segunda mais votada, tendo as crianças concordado.

Deste modo, a partir do momento em que a história selecionada deu forma ao nosso projeto “Rapunzel”, o planeamento das atividades no âmbito deste projeto foram realizadas durante as reuniões em grande grupo, na parte da tarde, para que todas as crianças pudessem participar, contribuir e tomar decisões relativamente ao que estava a ser desenvolvido. Os contributos e as decisões tomadas ficavam registadas e visíveis a todas as crianças, sendo fixadas numa parede da área da biblioteca.

No quadro que se segue (cf. **Quadro 4**) apresentamos as atividades/tarefas implementadas ao longo do desenvolvimento do projeto “Rapunzel”.

**Quadro 4 – Atividades Desenvolvidas ao longo do Projeto “Rapunzel”**

<b>Atividades desenvolvidas ao longo do projeto “Rapunzel”</b>	
<b>Fase II: Período de intervenções pontuais e alternadas</b>	
<b>14 a 16 de outubro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura da história “Rapunzel” (14/10/2013);</li> <li>• Levantamento das roupas das personagens (14/10/2013);</li> <li>• Exploração da história “Rapunzel” (15/10/2013);</li> <li>• Realização de um primeiro e segundo ensaio improvisado (15/10/2013).</li> </ul>
<b>Fase III: Período de intervenções diárias de responsabilidade individual</b>	
<b>21 a 23 de outubro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do terceiro ensaio improvisado (21/10/2013);</li> <li>• Realização do registo com os possíveis cenários a realizar (21/10/2013);</li> <li>• Apresentação dos registos dos possíveis cenários ao grupo (22/10/2013);</li> <li>• Definição dos cenários a realizar (22/10/2013).</li> </ul>
<b>28 a 30 de outubro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da pintura do cenário relativo à torre (28/10/2013);</li> <li>• Continuação da pintura do cenário relativo à torre (29/10/2013);</li> <li>• Início da pintura do cenário fixo (29/10/2013).</li> </ul>
<b>Fase IV: Período de intervenção semanal de responsabilidade individual</b>	
<b>4 a 6 de novembro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuação da pintura do cenário fixo (4/11/2013);</li> <li>• Apresentação ao grupo de crianças como estava a decorrer a pintura do cenário (5/11/2013);</li> <li>• Continuação da pintura do cenário fixo (5/11/2013);</li> </ul>
<b>18 a 20 de novembro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da realização dos acessórios para as personagens (18/11/2013).</li> </ul>
<b>2 a 4 de dezembro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da realização das roupas para as personagens (2/12/2013);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição das crianças que iriam realizar a dramatização final (3/12/2013);</li> <li>• Realização do ensaio para a dramatização (3/12/2013).</li> </ul>
<b>9 a 11 de dezembro de 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de ensaios para a dramatização (10/12/2013);</li> <li>• Apresentação da dramatização da história “Rapunzel (11/12/2013).</li> </ul>

Cada uma das atividades desenvolvidas ao longo do projeto “Rapunzel” e referidas no Quadro 4 foram organizadas segundo uma determinada sequência, pois na perspectiva de Rosário, Núñez & González – Pienda (2007a) “[a] ordem e a previsibilidade no ambiente de aprendizagem apoiam a motivação para a auto-regulação e incitam à compreensão dos processos e das finalidades” (p. 28).

Assim, e conforme já tivemos oportunidade de mencionar, para a realização de cada uma destas atividades tivemos em consideração as fases do processo autorregulatório (Planificação, Execução, Avaliação). Deste modo, na fase da planificação começávamos por decidir em conjunto com as crianças quais as que participariam na atividade em causa, dado que não era viável que todas as crianças realizassem todas as atividades, e na seleção de estratégias de aprendizagem necessárias à consecução da mesma. Na fase da execução as crianças desenvolviam a atividade de acordo com o que tínhamos planificado em conjunto implementando as estratégias de aprendizagem definidas no sentido de alcançarem o objetivo pretendido. Por fim, na fase da avaliação lançávamos algumas questões com o objetivo de ajudar a orientar as crianças na análise do produto, por confronto com a planificação prévia, e na reflexão sobre o modo como a tarefa tinha sido realizada e sobre o seu próprio desempenho na mesma.

Este projeto permitiu-nos proporcionar às crianças momentos de trabalho colaborativo, e de trabalho em pequeno e grande grupo, proporcionando-lhes oportunidades para que participassem ativamente na construção das suas aprendizagens, assumindo-se como agentes fundamentais nessas mesmas aprendizagens, contribuindo cada criança com as suas capacidades para um objetivo comum.

## **Síntese**

A metodologia de investigação-ação e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados permitiram-nos obter informações essenciais para conhecer o contexto de ação e o grupo de crianças. Permitiram-nos, também, recolher dados inerentes ao nosso projeto de intervenção e de investigação, possibilitando-nos atingir os nossos objetivos.

Deste modo, no ponto seguinte, apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos.

## **CAPÍTULO QUATRO**

### **Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados**



## **Introdução**

Após termos apresentado o nosso projeto de intervenção e de investigação e as orientações metodológicas que seguimos, neste capítulo apresentamos, analisamos e interpretamos os dados recolhidos ao longo do processo de implementação do referido projeto.

Conforme já referimos, no âmbito do nosso projeto propusemo-nos, por um lado, compreender e refletir sobre como poderíamos promover capacidades de autorregulação das aprendizagens nas crianças e, por outro, compreender e refletir de que modo o desenvolvimento destas capacidades contribuiriam, ou não, para a construção da autonomia da criança.

Assim, num primeiro momento, começaremos por apresentar, analisar e interpretar os dados que nos permitem compreender e refletir sobre a relação existente entre o trabalho que desenvolvemos com as crianças e o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens e, num segundo momento, procuraremos compreender e refletir se houve, ou não, uma relação entre o desenvolvimento das capacidades de autorregulação das aprendizagens e a construção da autonomia das crianças.

A apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos recairá nas transcrições das vídeo e áudio-gravações das nossas intervenções, enquanto principal fonte de informação. Os dados recolhidos através do portfólio reflexivo individual e através da observação direta constituir-se-ão como fontes de informação complementar que visam ajudar a compreender e a enquadrar os dados recolhidos através das áudio e vídeo-gravações. Assim, recorreremos a estas fontes de evidência complementar apenas quando se revelar necessário. Salientamos, ainda, que, por forma a preservar o anonimato das crianças, atribuímos a cada uma um nome fictício.

### **4.1. Análise da relação existente entre as estratégias de aprendizagem trabalhadas com as crianças e o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens.**

No âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação, e conforme já referimos, considerámos fundamental verificar se as estratégias de aprendizagem

trabalhadas com as crianças contribuíram, ou não, para o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens. Ou seja, pretendíamos perceber se as atividades que fomos implementando com vista ao desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens estavam, de facto, a contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades nas crianças, tendo em consideração as fases do processo autorregulatório: planificação, execução e avaliação. Para isso, no processo de análise dos dados, optámos por nos focar na técnica de análise de conteúdo e na construção de um sistema de categorias, que explicitaremos no ponto seguinte.

#### **4.1.1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo**

Atendendo à natureza dos dados que recolhemos no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação, os mesmos foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo. Segundo Amado (2000), a análise de conteúdo é uma “[...] técnica que permite “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações [...]” (p. 53). Trata-se, por isso, de uma técnica que visa analisar o conteúdo das comunicações. Bardin (1994) acrescenta que esta técnica tem como principal objetivo a inferência. Ou seja, a análise de conteúdo permite que o investigador vá para além do evidente, correspondendo a inferência ao processo que permite ao investigador passar da descrição para a interpretação dos dados recolhidos, segundo determinadas regras. Esta passagem da descrição à interpretação possibilita-lhe uma melhor compreensão sobre o seu objeto de estudo e uma melhor organização da informação que possui, possibilitando-lhe a construção de um sistema de análise dos dados recolhidos através de um processo de categorização, tendo por base os objetivos que orientaram o processo investigativo.

Deste modo, numa primeira etapa, construímos o nosso corpus documental, isto é, escolhemos os documentos que seriam alvo de uma análise de conteúdo, sendo eles as transcrições das vídeo e áudio-gravações do projeto “Rapunzel”.

De seguida, fizemos várias leituras sucessivas e verticais do nosso corpus documental, com o intuito de identificar os temas relevantes que esses documentos possuíssem (Amado, 2000, p. 55). Tendo os temas relevantes que fomos identificando, assim como os nossos objetivos de formação e de investigação, a revisão da literatura efetuada e a grelha de observação que construímos, definimos as categorias, as subcategorias e os indicadores.

Posto isto, e relativamente às categorias de análise, definimos três grandes categorias, que foram determinadas tendo em conta as três fases do processo autorregulatório: A - Planificação, B - Execução e C - Avaliação. Para cada uma destas fases, e tendo por base a nossa intervenção, definimos um conjunto de estratégias de aprendizagem e de ações, que explicitaremos de seguida, e a partir das quais definimos para cada categoria as respetivas subcategorias.

Assim, na fase da planificação, que visava estabelecer um plano para alcançar o objetivo pretendido, procurámos trabalhar com as crianças estratégias de aprendizagem que passaram pela tomada de decisões relativamente (i) à escolha do local para o desenvolvimento das atividades, (ii) dos recursos necessários à execução da atividade em causa, (iii) das crianças que participariam nessa atividade, (iv) do que cada uma iria realizar e (v) quanto ao modo como iriam organizar o espaço.

Na fase da execução, que pressupunha colocar o plano estabelecido em prática com o intuito de alcançar o objetivo pretendido, considerámos importante estimular as crianças a desenvolverem um conjunto de ações que as ajudassem a sentirem-se mais capazes na execução das atividades, como (i) pedir uma orientação quando necessário, (ii) escolher a estratégia considerada mais adequada de acordo com a finalidade da atividade, (iii) não desistir ao primeiro obstáculo, (iv) empenhar-se na execução das tarefas, (v) ser capaz de finalizar o que começou e de (vi) cumprir as regras estabelecidas previamente.

Na fase de avaliação, que tinha como objetivo analisar a relação entre o produto final e as metas estabelecidas, procurámos que as crianças tivessem a oportunidade de (i) rever a tarefa realizada, de (ii) avaliar o seu desempenho e o (iii) desempenho das outras crianças e, por fim, de (iv) tomar consciência da importância de se planificar as atividades.

No Quadro 5 apresentamos o sistema de categorias utilizados na análise de dados.

**Quadro 5 - Sistema de Categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A. Planificação</b>	<b>(i)</b> Local onde se vai realizar a tarefa	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente ao local onde vão realizar a tarefa.
	<b>(ii)</b> Recursos necessários	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente aos recursos necessários para a concretização da tarefa.
	<b>(iii)</b> Escolha das crianças a participar nas atividades	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente as crianças que participarão na atividade.
	<b>(iv)</b> Distribuição das tarefas	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente ao que vão fazer na atividade.
	<b>(v)</b> Organização do espaço	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente à organização do espaço.
<b>B. Execução</b>	<b>(i)</b> Pedido de orientação	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças pedem orientação ou apoio quando necessário.
	<b>(ii)</b> Escolha de estratégias	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são capazes de escolher as estratégias mais adequadas para atingir o objetivo.
	<b>(iii)</b> Persistência	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças não desistem ao primeiro obstáculo.
	<b>(iv)</b> Empenho na tarefas	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças se empenham na execução das atividades.
	<b>(v)</b> Finalização da tarefa	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças finalizam o que começaram.
	<b>(vi)</b> Cumprimento de regras	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças cumprem as regras estabelecidas previamente.
<b>C. Avaliação</b>	<b>(i)</b> Revisão da tarefa	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são capazes de rever o que realizaram.
	<b>(ii)</b> Avaliação do desempenho	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças avaliam o seu desempenho na realização da tarefa.
	<b>(iii)</b> Avaliação do desempenho de outras crianças	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças avaliam o desempenho das outras crianças na realização da tarefa.
	<b>(iv)</b> Tomada de consciência da importância da planificação	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomaram consciência da importância em se planear as atividades com antecedência.

Após construirmos o sistema de categorias e definirmos os respetivos indicadores, efetuámos a distribuição das unidades de registo e efetuámos a sua distribuição pelas categorias / subcategorias (**cf. Anexo 5**).

Por fim, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo por base o sistema de categorias, o que nos permitiu organizar e sistematizar a informação recolhida, possibilitando-nos fazer inferências.

A categorização, segundo Máximo-Esteves (2008) é um processo “[...] de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise [...]” (p. 104). Amado (2000) acrescenta que para que as categorias sejam consideradas válidas têm de seguir um conjunto de regras: 1) *Exaustividade*: significa que cada categoria deve abranger todo o conjunto das unidades de registo que se relaciona com essa mesma categoria; 2) *Exclusividade*: uma unidade de registo nunca pode fazer parte de duas categorias simultaneamente; 3) *Homogeneidade*: “um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise”; 4) *Pertinência*: o sistema de categorias deve estar adaptado ao material em análise e aos objetivos de investigação; 5) *Objetividade*: definição sistemática dos critérios utilizados para que outros investigadores possam utilizar o mesmo sistema de categorias; 6) *Produtividade*: “deve oferecer a possibilidade de uma análise fértil, criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (p. 58).

No que se refere à regra da exclusividade, nem sempre foi possível cumpri-la, uma vez que, dada a natureza do nosso projeto, consideramos que possuímos unidades de registo que se inserem em mais do que uma categoria. Esta situação ocorre, na nossa perspetiva, devido ao facto da sequência do processo autorregulatório pressupor que cada fase operacionalize, em si mesma, o processo cíclico. Ou seja, a fase da planificação também pode ser executada e avaliada, o que leva a que cada fase deste processo seja atualizada (**cf. Figura 1, do capítulo dois**).

No ponto seguinte passaremos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.

#### **4.1.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Neste ponto pretendemos apresentar, analisar e interpretar os dados relativos ao processo autorregulatório, através do sistema de categorias apresentado anteriormente, com o intuito de verificar se as estratégias de aprendizagem trabalhadas com as crianças contribuíram, ou não, para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das

aprendizagens. Este ponto encontra-se organizado de acordo com as três fases do processo autorregulatório: Planificação, Execução e Avaliação.

#### **4.1.2.1. Fase da Planificação**

Conforme já referimos, a fase da planificação visa estabelecer um plano para alcançar o objetivo pretendido. Deste modo, sempre que planificávamos uma atividade em conjunto com as crianças procurávamos criar condições para as envolver no seu próprio processo de aprendizagem. Consideramos, assim, que durante esta fase trabalhámos algumas estratégias de aprendizagem com as crianças. Estas estratégias de aprendizagem passaram, então, pela tomada de decisões relativamente à escolha do local para o desenvolvimento da atividade, dos recursos necessários à execução da atividade em causa, das crianças que participariam nessa atividade, do que cada uma iria realizar e, ainda, quanto ao modo como iam organizar o espaço. Apresentaremos de seguida algumas evidências relativas a estas estratégias de aprendizagem trabalhadas com as crianças.

Assim, e no que diz respeito à subcategoria “local onde se vai realizar a tarefa”, consideramos que, no dia 15 de outubro de 2013, dia em que realizámos um ensaio improvisado com algumas das crianças mais velhas do grupo e, no dia 3 de dezembro, momento em que iniciámos os ensaios para a dramatização final da história “Rapunzel”, as crianças revelaram ser capazes de tomar este tipo de decisão, como podemos observar nos excertos que apresentamos de seguida, a título exemplificativo:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa à exploração da história e escolha das crianças a participar no teatro improvisado (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.*  
(...)

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

*Sandra:* (...) *E então, onde é que podemos fazer o teatro?*

*Uma criança*<sup>3</sup>: *Na sala do prolongamento.*

(...)

*Eduardo:* *No prolongamento.*

Verificámos, ao longo do processo, que as crianças costumavam sugerir o espaço destinado ao período do prolongamento como o local onde consideravam que poderiam desenvolver a atividade em causa. Assim, e apesar de termos tido a preocupação de criar condições para que fossem sempre as crianças a tomar esta decisão, houve momentos em que tal não chegou a acontecer dado que as crianças, em vários momentos e após a formação dos grupos, acabavam por ir espontaneamente para este local.

Passando agora para a subcategoria, “recursos necessários”, na nossa perspetiva, as crianças revelaram ser capazes de tomar este tipo de decisão, nomeadamente, nas várias atividades em que estavam envolvidas, como é possível observar no dia 18 de novembro de 2013, dia em que iniciámos a construção dos acessórios para a dramatização. Seguidamente apresentamos o momento em que este processo de tomada de decisão foi, para nós, notória:

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa à planificação dos acessórios a realizar para o projeto “Rapunzel” (18 de novembro de 2013):**

(...)

*Márcia:* (...) *O que é isto, as caixas? É para quê?*

*Cláudia:* *Para fazer a horta.*

(...)

*Márcia:* *Quem é que vai ser a pintar? É a Cláudia?*

*Cláudia:* *Eu e a Jéssica.*

(...)

---

<sup>3</sup> Não nos foi possível identificar a criança, através da áudio-gravação

- 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 com tinta precisam de quê?*
- Cláudia e Jéssica:** *Pincéis.*
- Márcia:** *Pincéis. E quantos pincéis precisam?*
- Cláudia e Jéssica:** *Dois.  
(...)*

Ainda no que se refere à escolha dos recursos necessários para a realização das atividades, de facto, ao longo do desenvolvimento das nossas intervenções, tivemos a preocupação de proporcionar intencionalmente momentos para que as crianças escolhessem os recursos a utilizar pois, e tal como referem Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) “[...] as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e escolhem os recursos para lhes fazer face” (p. 13). Assim, ao longo do desenvolvimento das atividades tivemos em consideração esta perspetiva dos autores, com a qual estamos inteiramente de acordo.

No que se refere à subcategoria, “escolha das crianças a participar nas atividades”, salientamos que no dia 22 de outubro de 2013, dia em que se realizou a atividade relativa à escolha dos cenários para a dramatização da história “Rapunzel”, um grupo constituído pelas crianças mais velhas, cerca de oito crianças, estiveram envolvidas nesta atividade. Durante a escolha dos cenários pensamos que as crianças mostraram-se bastante agitadas e desconcentradas e, como essa atividade coincidiu com a nossa primeira intervenção junto das crianças, consideramos que este facto influenciou o comportamento e a prestação das mesmas na atividade.

Este aspeto foi alvo de reflexão, como podemos verificar através do seguinte excerto, baseado nas nossas notas de campo.

**Excerto retirado das notas de campo efetuadas a 22 de outubro de 2013:**

“Considero, assim, que será fundamental trabalhar com um grupo constituído por menos elementos, mesmo sendo o grupo dos mais velhos. Deste modo, numa próxima atividade optarei por trabalhar com duas ou três crianças. Os grupos ao longo das atividades irão mudando, com o intuito de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de participar no projeto”

Como podemos verificar, à medida que esta atividade se foi desenvolvendo e, particularmente no momento em que realizámos a reflexão após a nossa intervenção, constatámos que se tornava impraticável a participação de um número tão elevado de crianças em simultâneo na execução de todas as atividades. Por um lado, considerámos que seria impraticável, pois a natureza das atividades exigia que os grupos fossem menores por forma a garantir a participação de todas as crianças envolvidas na atividade, facilitando a gestão da tarefa e diminuindo possíveis conflitos e, por outro, achámos que como era a nossa primeira experiência em educação pré-escolar, ao trabalhar com várias crianças ao mesmo tempo em atividades como a referida, não seríamos capazes de gerir a simultaneidade de acontecimentos que ocorreriam durante o desenvolvimento das atividades.

Assim, e para que as crianças também tivessem a possibilidade de se confrontarem com o facto de não ser possível estarem todas envolvidas na mesma atividade ao mesmo tempo, no dia 28 de outubro de 2013, no momento da planificação da atividade acerca da pintura do cenário relativo à torre, começámos por realizar em conjunto com as crianças a revisão da atividade relativa à escolha dos cenários, referida anteriormente, para que pudessem refletir sobre o sucedido e para que as próprias chegassem à conclusão de que seria necessário organizarmos grupos mais pequenos para funcionarem melhor e para que o resultado fosse mais produtivo.

Após a reflexão sobre o sucedido perguntámos às crianças se estas consideravam que deveríamos continuar o desenvolvimento das atividades com grupos do mesmo tamanho, tal como se pode verificar no excerto que se apresenta de seguida:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013):**

- (...)
- Márcia:** *Acham que devemos continuar com os grupos grandes?*
- Tiago:** *Não.*
- (...)
- 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).*
- (...)

Concluimos, deste modo, que seria necessário organizarmos grupos mais pequenos, sendo que as próprias crianças sugeriram que utilizássemos o mapa de presenças para a constituição desses grupos, permitindo, desta forma, que todas as crianças soubessem quais os próximos grupos a trabalhar nas posteriores atividades no âmbito do projeto “Rapunzel”. Assim, e a partir da análise dos dados, consideramos ter algumas evidências que nos levam a pensar que as crianças foram capazes de decidir quem deveria participar em cada atividade, tal como se pode observar no excerto seguinte:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao início 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 de 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:** *Então outro grupo é a Jéssica, o Filipe?*

**Crianças:** *Tiago.*  
(...)  
**Tiago:** *E outro grupo.*  
**Márcia:** *Só poderá haver mais um grupo.*  
**Tiago:** *A Micaela, a Sónia e a Patrícia.*  
(...)

Apesar de considerarmos que, de uma forma global, as crianças foram capazes de tomar decisões relativamente a quem participaria em cada uma das atividades, numa análise mais fina dos dados constatamos que algumas crianças se mostraram, nesta fase, mais capazes de tomar este tipo de decisão do que outras, como é o caso do Tiago.

Com efeito, ao cruzarmos estes resultados com os resultados relativos a outras atividades que realizámos com as crianças no âmbito do nosso projeto de intervenção e de investigação, mas que não são objeto de análise no presente Relatório Final de Estágio por não se inserirem no projeto “Rapunzel”, verificámos que o Tiago tem uma grande participação neste tipo de decisão, como podemos observar no excerto que apresentamos de seguida, a título meramente exemplificativo, do dia 12 de novembro de 2013, dia em que se realizou uma atividade relativa ao dia de São Martinho e que consistiu na realização de fantoches de vara para apresentação da história “Maria Castanha”.

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa ao levantamento das personagens da história “Maria Castanha” e decisão das crianças que realizariam os respetivos fantoches (12 de novembro de 2013):**

(...)  
**Márcia:** *Então quantos meninos é que vamos precisar para fazer os fantoches?*  
(...)  
**Eduardo:** *Cinco.*  
**Márcia:** *Cinco! Muito bem Eduardo.*  
(...)  
**Miguel:** *Começa por ali (apontando para o quadro de presenças).*  
(...)  
**Márcia:** *Então vou escrever. Quem é que vai participar?*  
**Tiago:** *(Coloca-se junto ao quadro de presenças para dizer quem são as crianças que vão participar) O Emanuel.*

*Márcia:* *É o Emanuel*  
*Tiago:* *Miguel.*  
*Márcia:* *É o Emanuel, o Miguel*  
*Tiago:* *E também é a Silvana.*  
*Márcia:* *A Silvana.*  
*Tiago:* *Sou eu.*  
*(...)*  
*Tiago:* *E a Sónia.*

Este facto não nos surpreende se tivermos em consideração que a criança em questão pertence ao grupo das crianças mais velhas e, a partir da observação que fomos realizando ao longo do processo, consideramos que esta criança, embora apresentasse um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, manifestava ser próativa, autónoma e bastante implicada no seu processo de aprendizagem.

Relativamente à subcategoria “distribuição das tarefas”, achamos que podemos salientar que as crianças revelaram ser capazes de tomar este tipo de decisões. Deste modo, no dia 2 de dezembro de 2013, dia em que iniciámos a confeção das roupas para a dramatização, após termos determinado, em grande grupo, quais as crianças que participariam nesta atividade, distribuímos os recursos pelas crianças que estavam envolvidas na mesma. Para esta distribuição tivemos de decidir o que cada uma ia realizar, com o intuito de cada criança ter a sua tarefa e, assim, permitir que a atividade fosse produtiva. O excerto que se segue é exemplificativo dessa distribuição das tarefas:

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa à planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelas crianças (2 de dezembro de 2013):**

*(...)*  
*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:** *Foi a Maria que disse primeiro do que vocês os dois.*  
(...)

**Márcia:** *Quem é que vai ficar com o vestido da Rapunzel?*  
(...)

**Filipe:** *Eu.*  
(...)

**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<sup>3</sup>:** *Eu.*  
(...)

Após verificarmos em que situações esta subcategoria “distribuição das tarefas” estava presente, consideramos que o facto de termos explicitado as atividades antes de as iniciarmos, tendo por base decisões anteriores tomadas em grande grupo, foi importante para que as crianças pudessem decidir mais facilmente o que cada uma ia realizar, pois ao saberem em que consistiria a atividade a realizar conseguiriam organizar-se melhor face à mesma, uma vez que, e tal como afirmam Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a), os educadores ao explicitar devidamente as atividades influenciarão o desenvolvimento da autonomia das crianças e a autorregulação das aprendizagens.

Deste modo, ao longo da implementação das atividades, tentámos criar um ambiente facilitador de aprendizagem, pois julgamos que este influencia o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e a própria autonomia das crianças.

---

<sup>3</sup> Não nos foi possível identificar a criança, através da áudio-gravação

Na nossa perspectiva, e tendo em consideração a observação e as reflexões que realizámos ao longo deste processo, achamos que ao explicitarmos devidamente as atividades possibilitou que as crianças, antecipadamente, as planificassem, como ocorreu em vários momentos em que as crianças tomaram a iniciativa de escolher alguns recursos materiais que consideravam necessários para o desenvolvimento de determinada atividade.

Quanto à subcategoria “organização do espaço”, constatamos que, no dia 5 de novembro de 2013, dia em que prosseguimos com a pintura do cenário fixo, uma criança revelou ser capaz de tomar a decisão de onde poderíamos colocar o cenário para que fosse mais fácil continuar com a pintura do mesmo. Este momento encontra-se presente na transcrição que se segue:

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa à apresentação do cenário às crianças e formação de grupos (5 de novembro de 2013):**

(...)

**Sandra:** (...) Onde é que vocês acham que devemos colocar o cenário para trabalhar?

**Tiago:** Eu acho que é aqui na manta.

(...)

Ao analisarmos de forma mais distanciada os dados relativos às oportunidades proporcionadas às crianças para tomarem decisões relativamente ao modo como iríamos organizar o espaço, percebemos que poderíamos ter promovido mais oportunidades para que estas participassem nas decisões relativas a essa mesma organização.

#### **4.1.2.2. Fase da Execução**

A fase da execução visa colocar o plano estabelecido em prática, implementando um conjunto de estratégias de aprendizagem, com o intuito de alcançar o objetivo pretendido. Deste modo, conforme já referimos, consideramos que ocorreram um conjunto de ações que permitiram que as crianças fossem capazes de executar as atividades, como: pedido de orientação quando necessário, escolha de estratégias mais adequadas de acordo com a finalidade da atividade, não desistir ao primeiro obstáculo, empenhar-se na execução das tarefas e, ainda, o de finalizar o que começavam e o de cumprir as regras estabelecidas

previamente. Assim, apresentaremos algumas evidências relativas a estas estratégias de aprendizagem trabalhadas com as crianças.

Atendendo à subcategoria “pedido de orientação”, e tendo em conta o dia 15 de outubro de 2013, dia em que realizámos um primeiro ensaio improvisado, podemos mencionar que uma das crianças que estava a participar neste ensaio mostrou ser capaz de pedir orientação quando assim achou necessário. Esta situação encontra-se presente no excerto que se segue:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao primeiro ensaio improvisado (15 de outubro de 2013):**

(...)

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

**Sandra:** *Finalmente, o Príncipe arranjou forma de entrar no castelo.*

**Miguel** *E agora?*

**OC:** *Agora sais outra vez.*

**Miguel:** *(sai da torre).*

(...)

Na nossa perspetiva, quando a criança pergunta ao educador, neste caso à nossa orientadora cooperante, “E agora?”, conforme se pode observar no excerto apresentado anteriormente, está a revelar interesse em alcançar o seu objetivo, levando-a a autorregular a sua aprendizagem pois, e tal como afirmam Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a), as crianças autorreguladoras da sua própria aprendizagem procuram apoio, sempre que acham necessário, com o intuito de alcançar satisfatoriamente os seus objetivos.

Quanto à subcategoria “escolha de estratégias”, pensamos que no dia 28 de outubro de 2013, dia em que iniciámos a pintura do cenário relativo à torre, as crianças revelaram ser capazes de escolher uma estratégia que consideravam mais adequada à atividade.

Após a escolha das crianças a participar nesta atividade, dirigimo-nos com o grupo de crianças e com os recursos materiais para a sala do prolongamento, local onde desenvolvemos várias atividades inerentes ao nosso projeto. Assim, na sala do prolongamento as crianças dividiram-se em dois grupos, tendo em conta a ordem do mapa de presenças, e organizaram o espaço de forma adequada ao desenvolvimento da atividade.

Posto isto, cada grupo, com a nossa orientação, organizou os seus recursos e iniciou a pintura do cenário relativo à torre, sendo que nos foi possível observar que cada grupo desenvolveu a sua própria estratégia. Um grupo decidiu que dois dos elementos iria pintar a parte amarela da torre e o terceiro elemento a parte azul da torre (cf. **Figura 5**), e o outro grupo optou estarem os três elementos a pintar a mesma cor da respetiva torre, ao mesmo tempo (cf. **Figura 6**). Este momento encontra-se presente nas figuras que se seguem:



**Figura 5** – Grupo que optou por pintar com a cor azul e a cor amarela ao mesmo tempo.



**Figura 6** – Grupo que optou por começar a pintar com a cor azul e depois com a cor amarela.

Como podemos observar nas imagens, os dois grupos estavam a realizar a mesma atividade e, apesar de se tratar de duas estratégias diferentes, ambas permitiram que as crianças alcançassem o objetivo pretendido para aquela atividade.

Achamos que as crianças optaram por estas estratégias uma vez que já estavam familiarizadas com a utilização do papel crepe, papel que utilizaram para a pintura do cenário relativo à torre, e sabiam que não podiam estar todos a trabalhar com este tipo de papel ao mesmo tempo, pois podiam facilmente tingir o restante papel cenário.

Passando agora para a subcategoria, “persistência”, durante a realização do primeiro ensaio improvisado, no dia 15 de outubro de 2013, consideramos que as crianças revelaram ser capazes de persistir na sua aprendizagem. Deste modo, o excerto que de seguida apresentamos parece-nos ser revelador dessa persistência:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao primeiro ensaio improvisado (15 de outubro de 2013):**

- 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:** (...) *O quê? Andas a a... (olha para a Sandra).*
- Sandra:** *A receber visitas de um Príncipe.*
- Miguel:** *Andas a receber (...) visitas de um Príncipe? (príncipe em tom mais alto).*  
(...)

Apesar de acharmos que, de uma forma geral, as crianças foram capazes de pedir orientação e/ou apoio sempre que achavam necessário e de persistir na sua aprendizagem, numa análise mais pormenorizada dos dados constatamos que o Miguel, nomeadamente na realização dos ensaios para a dramatização, empenhava-se na execução da sua tarefa, ou seja, na interpretação da sua personagem, destacando-se ao longo da dramatização.

Esta situação suscitou-nos uma reflexão, pois o Miguel apresentava sempre ao longo dos ensaios um grande entusiasmo no desempenho do seu papel. Assim, à medida que fomos observando esse desempenho fomos compreendendo que o mesmo se devia ao facto do Miguel estar a desempenhar a personagem que mais queria, a Bruxa.

No que diz respeito à subcategoria “empenho na tarefa”, consideramos que, no ensaio anteriormente referido, uma das crianças que estava envolvida nesse mesmo ensaio revelou estar empenhada na execução da sua tarefa. A criança em questão estava a interpretar a personagem principal da história, a Rapunzel, sendo que num dos momentos da história esta tinha de cantar. Inicialmente, a criança não se mostrou muito à vontade para cantar, no entanto, quando lhe mostramos que ela poderia cantar entoando apenas alguns sons, sem ser propriamente através de uma canção, esta mostrou-se bastante recetiva e assim fez. Pensamos que esta situação mostra que a criança se empenhou na execução da sua tarefa, como podemos observar no excerto que apresentamos de seguida a título exemplificativo:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao primeiro ensaio improvisado (15 de outubro de 2013):**

*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:* *Oh oh ooh ooh (a cantar).*  
(...)

Relativamente à subcategoria “Finalização da tarefa”, consideramos que as crianças revelaram ser capazes de finalizar o que começavam. Uma dessas situações corresponde à finalização do primeiro ensaio improvisado, no dia 15 de outubro de 2013. Assim, achamos que ao apresentarmos a finalização do ensaio para a dramatização estamos a revelar que as crianças foram capazes de terminar o que iniciaram, uma vez que não seria possível chegar ao fim do ensaio se todos os envolvidos não se empenhassem na interpretação da sua personagem. Deste modo, o excerto que se segue é exemplificativo da finalização do ensaio:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao primeiro ensaio improvisado (15 de outubro de 2013):**

- (...)
- Sandra:** *Juntos procuraram o caminho de regresso ao castelo do Príncipe, onde foram alegremente recebidos.*
- Márcia:** *Agora vão os dois em cima do cavalo.*
- Sandra:** *Rapunzel e o Príncipe viveram felizes para sempre.*
- Márcia:** *Os dois em cima da Micaela (Cavalo) (...)*
- Jéssica e Filipe:** *(montam no cavalo e vão embora).*

Achamos essencial mencionar que o ensaio improvisado que temos vindo a referir foi realizado por um grupo constituído pelas crianças mais velhas. Como referimos, no ponto 3.2.2. *Descrição do projeto de intervenção e de investigação*, este projeto surgiu a partir do interesse das crianças, nomeadamente das crianças mais velhas do grupo. Assim, consideramos que seria pertinente, e uma vez que estas já estavam familiarizadas com o que é uma dramatização, esta ser realizada pelas crianças mais velhas. Para além disso, esta situação permitiu que as crianças mais novas do grupo também se familiarizassem com a mesma, possibilitando trabalhar com estas crianças a aprendizagem por observação. Esta aprendizagem por observação permite que as crianças, ao observar um modelo, possam adquirir competências, atitudes, crenças e comportamentos (Schunk, 2000, citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a), o que leva ao desenvolvimento de competências autorregulatórias e a uma aprendizagem autónoma.

No que se refere à subcategoria “cumprimento de regras”, podemos salientar que no dia 2 de dezembro de 2013, dia em que iniciámos a confeção das roupas para a dramatização da história “Rapunzel” e terminámos alguns acessórios, apenas um grupo esteve envolvido nesta atividade. Deste modo, começámos por planificar a atividade com esse mesmo grupo, nomeadamente a seleção dos recursos necessários para a sua realização, e por distribuir as tarefas pelos elementos do grupo. Assim, ficou estipulado que uma criança ficaria responsável pela confeção da roupa da Bruxa, outra pela da Rapunzel, outra pelo recorte das luvas e das estrelas e, ainda, outra pelo chapéu da Bruxa, como se pode observar no excerto que já apresentámos no ponto 4.1.2.1. Fase da Planificação relativamente à subcategoria “distribuição das tarefas”.

Desta forma, consideramos ter algumas evidências que nos levam a pensar que as crianças foram capazes de cumprir as regras estabelecidas previamente, tal como se pode observar nas figuras seguintes:



**Figura 7** – Criança a quem ficou atribuído o recorte das luas e das estrelas.



**Figura 8** – Criança a quem ficou atribuído a realização do chapéu da bruxa.

Na figura 7 podemos verificar que o Tiago está a realizar o recorte das luas e das estrelas como tinha ficado definido e que na figura 8 a Maria está a realizar o chapéu da Bruxa, tarefa que tinha ficado encarregue de realizar.

Relativamente a esta fase de execução, e após termos efetuado a análise dos dados relativamente a esta fase, constatámos que não possuíamos evidências suficientes que nos permitissem realizar uma análise mais fundamentada sobre esta fase. Pensamos que isto poderá ter acontecido devido ao facto de estarmos demasiado envolvidas nas atividades e, no momento de execução das mesmas, o nosso principal objetivo ser o de orientar e acompanhar de forma adequada as crianças na execução das suas tarefas, o que não nos permitiu vídeo e/ou áudio-gravar grande parte desses momentos.

### 4.1.2.3. Fase da Avaliação

Conforme já referimos, a fase de avaliação visa analisar a relação entre o produto final e as metas estabelecidas. Assim, durante esta fase, consideramos que as crianças tiveram a oportunidade de rever a tarefa, avaliar o seu desempenho e o das outras crianças e, por fim, de tomar consciência da importância de se planificar as atividades. Deste modo, apresentaremos de seguida algumas evidências relativas a estas estratégias de aprendizagem.

Assim, e no que diz respeito à subcategoria “revisão da tarefa”, consideramos que, no dia 10 de dezembro de 2013, dia em que realizámos o último ensaio para a dramatização final, as crianças revelaram ser capazes de rever o que tinham realizado. Esta revisão ocorreu após a realização da dramatização com as crianças que participaram neste ensaio, sendo estas as que iriam apresentar ao grupo a dramatização final da história “Rapunzel”. No excerto seguinte que apresentamos a título exemplificativo podemos observar essa revisão:

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa à avaliação da dramatização (10 de dezembro de 2013):**

- Márcia:* O que é que nós estivemos a fazer agora
- Miguel:* O teatro
- Tiago:* O teatro.
- Márcia:* E como é que acham que correu?
- Miguel:* Bem.
- Micaela:* Bem.
- Crianças:* Bem.
- Tiago:* Bem que até eu (...) não conseguia passar, cá 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:* E tu Micaela?

(...)

**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! (...) 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:** *E tu, Miguel?*

(...)

**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:** *E vocês gostaram de fazer a dramatização?*

**Crianças:** *Sim.*

(...)

Como podemos verificar, no excerto que apresentámos anteriormente, as crianças foram revendo aquilo que realizaram na dramatização, identificando algumas situações que ocorreram enquanto estavam a interpretar os seus papéis e aquilo que tinham gostado de fazer. No entanto, ao analisar de forma mais distanciada a transcrição e ao refletir sobre a nossa intervenção, constatamos que poderíamos ter desenvolvido outro tipo de questionamento que suscitasse uma reflexão mais aprofundada. Neste sentido, achamos que

teria sido importante colocar às crianças perguntas do género “Por que é que acham que correu bem o ensaio?”, “O que acham que podemos melhorar?”, “Acham que estão todos empenhados na dramatização da mesma forma?”.

Na nossa perspetiva estas questões permitiriam que as crianças se confrontassem ainda mais com certas situações que ocorreram ao longo da realização do ensaio e permitiria que as próprias refletissem mais aprofundadamente sobre o sucedido.

Quanto à subcategoria “avaliação do desempenho”, no dia 28 de outubro de 2013, antes de iniciarmos a atividade da pintura do cenário relativo à torre, realizámos em conjunto com as crianças a revisão da atividade relativa à escolha dos cenários para a dramatização da história “Rapunzel”, já referida anteriormente. No momento em que estávamos a realizar esta revisão, uma das crianças que participou nesta atividade revelou ser capaz de avaliar o seu desempenho.

Para tal, questionámos as crianças que estiveram presentes na atividade da escolha dos cenários para a dramatização sobre como é que achavam que o grupo tinha funcionado. Este momento encontra-se presente na transcrição que se segue:

**Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação relativa ao início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013):**

(...)

**Márcia:** (...) 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.

(...)

A partir da análise do excerto consideramos que o Miguel referiu que achava que o grupo da semana anterior tinha funcionado bem uma vez que, apesar de estarem bastante

desconcentrados no momento em que se encontravam a realizar a atividade, acabaram por a desenvolver até a concluir. Para além disso, julgamos que quando o Miguel refere “*Porque portaram-se mal, todos*” se deve à mesma situação, uma vez que no momento da atividade, como estavam todos agitados e desconcentrados, todos foram chamados à atenção. No entanto, achamos que o Tiago compreendeu que apesar de terem sido todos advertidos, ele e o Miguel eram os que apresentavam, comparativamente às outras crianças, mais agitação e desconcentração.

Avançando para a subcategoria, “avaliação do desempenho de outras crianças”, consideramos que podemos mencionar que, no dia 2 de dezembro de 2013, dia em que realizámos os acessórios para a dramatização, as crianças que participaram nesta atividade revelaram ser capazes de avaliar o desempenho dos outros elementos do grupo. Esta avaliação aconteceu após as crianças terminarem a atividade em questão. O excerto que se segue apresenta o momento em que esta avaliação aconteceu:

**Excerto retirado da transcrição da áudio-gravação relativa à avaliação da realização dos acessórios (2 de dezembro de 2013):**

- (...)
- Sandra:** *Quem é que acham que trabalhou melhor?*
- (...)
- 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).*
- (...)

Ao refletir sobre este momento em concreto achamos que o Tiago foi capaz de referir quem considerava que tinha trabalhado melhor naquela atividade. No entanto, também foi capaz de mencionar que, apesar de achar que a Maria e a Cláudia tinham sido as que mais se empenharam na realização da atividade, a Maria se tinha distraído por breves momentos.

Contudo, consideramos que a Cláudia também mostrou com a sua afirmação “*Porque (...) eles estavam na brincadeira*” que considerava que ela e a Maria tinham sido as que mais se empenharam na atividade, uma vez que o Tiago e o Filipe tinham estado, por alguns momentos, na brincadeira.

Apesar de acharmos que, de uma forma geral, as crianças foram capazes de avaliar o desempenho das outras crianças também julgamos que esta avaliação poderia ter sido mais refletida se tivéssemos questionado mais as crianças colocando outro tipo de questões, como por exemplo, “Por que é que achas que foi a Maria e a Cláudia que mais trabalharam?”, “Por que é que estiverem na brincadeira?”, “O que é que numa próxima atividade não pode voltar a acontecer?”.

Relativamente à subcategoria “tomada de consciência da importância da planificação”, constatamos que, no dia 10 de dezembro de 2013, dia em que realizamos o ensaio final para a dramatização da história “Rapunzel”, as crianças que participaram nesse ensaio foram capazes de compreender a importância de se planificar com antecedência as atividades.

Esta reflexão sobre a importância da planificação ocorreu no fim do ensaio e apenas com as crianças que participaram nesse mesmo ensaio. Deste modo, o excerto que se segue é exemplificativo dessa tomada de consciência:

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

- (...)
- 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?*
- (...)
- Filipe:** *Avaliar*
- Márcia:** *Avaliar. E avaliar o quê?*
- Tiago:** *As nossas coisas.*
- Márcia:** *O que vocês fizeram.*
- Tiago:** *É como os meninos da primária que também avaliam a ficha para ver quem se portou melhor.*

A partir da análise da transcrição acima apresentada, consideramos que nos é possível referir que as crianças adquiriram o conhecimento declarativo sobre as fases do processo autorregulatório. Contudo, realizando uma reflexão mais aprofundada sobre o momento em que realizámos esta reflexão sobre a importância da planificação das atividades, achamos que deveríamos ter pedido ao Tiago para explicitar novamente por que é que achava que era importante planificar, pois apesar de compreendermos o que o Tiago queria referir talvez isso não tenha ficado tão explícito para as outras crianças. Para além disso, julgamos que teria sido importante questionar as crianças relativamente à importância de se avaliar a atividade e, face à afirmação do Tiago “*É como os meninos da primária que também avaliam a ficha para ver quem se portou melhor*”, questioná-las se consideravam que a avaliação servia unicamente para verificar quem tinha tido, ou não, um bom comportamento.

No entanto, consideramos que, de uma forma global, estas crianças compreenderam a importância da planificação e identificaram as fases do processo autorregulatório, nomeadamente a planificação e a avaliação, sendo que, na nossa perspetiva, é uma mais-valia para que estas sejam capazes de as colocar em prática.

Ainda sobre a fase da avaliação, e realizando uma análise mais distanciada sobre o nosso posicionamento ao longo da mesma, achamos que apesar de tentarmos formular questões que levassem as crianças a refletir sobre os resultados da sua aprendizagem, devíamos ter realizado outro tipo de questões, como por exemplo “*O que aprendeste com esta atividade?*”.

Ao longo do projeto “Rapunzel” tentámos promover um dos pilares da autorregulação, a escolha, de modo a criar condições para que as crianças tivessem uma participação ativa ao longo do projeto, que as levassem a tomar decisões e a responsabilizarem-se pelas suas ações. Para além disso, este pilar também assume, na nossa perspetiva, um papel decisivo na capacidade das crianças em regular e controlarem o seu próprio processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do processo autorregulatório, existiram momentos em que essa participação e a possibilidade de escolhas foi mais direcionada por nós. Contudo, consideramos que este direcionamento era essencial.

Achamos que a fase da planificação foi mais trabalhada do que as restantes fases, o que nos permite referir que as crianças desenvolverem mais capacidades autorregulatórias na dimensão da Planificação. Julgamos que esta situação também se deve ao facto de nos sentirmos mais à vontade com esta dimensão. No entanto, ao analisar a natureza das atividades e das aprendizagens que foram promovidas através das mesmas, consideramos que este projeto contribuiu para o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias.

#### **4.2. Análise da relação existente entre o desenvolvimento das capacidades de autorregulação das aprendizagens e a construção da autonomia das crianças.**

No âmbito deste projeto de intervenção e de investigação, também quisemos compreender e refletir sobre o modo como as estratégias de autorregulação das aprendizagens (Planificação, Execução e Avaliação) contribuíram, ou não, para o desenvolvimento nas crianças da capacidade para tomarem decisões relativas ao seu processo de aprendizagem de forma autónoma, aspeto sobre o qual nos debruçaremos neste ponto.

Deste modo, neste ponto, tendo em consideração o sistema de categorias apresentado anteriormente, realizaremos uma análise transversal dos dados, com o intuito de compreender de que modo as estratégias de aprendizagem contribuíram, ou não, para a construção da autonomia da criança.

Tal como referimos no enquadramento teórico, a autonomia é uma dimensão importante da autorregulação. Deste modo, a partir da promoção da autorregulação da aprendizagem podemos desenvolver a autonomia da criança.

A autonomia refere-se à capacidade da criança em dirigir, controlar, regular e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, de forma consciente. Neste sentido, consideramos que o desenvolvimento do processo autorregulatório possibilita esta autonomia, pois este processo requer que a criança tome decisões essenciais à sua aprendizagem. Ou seja, esta iniciativa da criança em controlar o que realiza e em mobilizar estratégias permite que esta vá desenvolvendo e dirigindo a sua própria aprendizagem.

Julgamos que para que a criança adquira uma certa autonomia na sua aprendizagem é necessário vê-la como o centro de todo o processo, permitindo que esta se assuma como agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, achamos que, no dia 5 de novembro de 2013, um dos dias em que realizámos a pintura do cenário fixo, as crianças que participaram na realização da atividade, assumiram-se como agentes ativos do seu processo de aprendizagem, como podemos observar no excerto que apresentamos a título exemplificativo:

**Excerto retirado da áudio-gravação da 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 na cor verde).*
- Sandra:** *Isso é que cor?*
- Tiago:** *Verde-escuro.*
- (...)
- Sandra:** *(...) Que vais pintar, Filipe?*
- Filipe:** *O castelo.*
- Sandra:** *(...) De que cor?*
- Filipe:** *Amarelo.*

(...)

Através da análise do excerto, podemos verificar que as crianças tiveram a oportunidade de realizar escolhas e de dirigir as suas aprendizagens. Deste modo, na nossa perspetiva, ao serem proporcionadas oportunidades às crianças de se assumirem como agentes ativos no seu processo de aprendizagem estas conseguirão controlar, regular e avaliar mais facilmente o seu processo de aprendizagem, uma vez que têm uma voz ativa ao longo do mesmo.

Além de considerarmos ser necessário que o educador acredite na importância da criança em se assumir como agente ativo do seu processo de aprendizagem, e de julgarmos que ao longo do desenvolvimento das nossas intervenções tivemos a preocupação de criar condições para que as crianças tivessem um posicionamento ativo ao longo da sua aprendizagem, achamos também que, para que ocorra um desenvolvimento da autonomia da criança em muito contribuem as interações que as crianças estabelecem com os seus pares e os seus educadores.

Assim, e ao analisar os dados, constatamos que, no dia 3 de dezembro de 2013, dia em que realizámos um ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel”, uma das crianças que estava a participar na mesma, sentiu-se confortável para nos questionar sobre se era a sua vez, ou não, de interpretar o seu papel. Deste modo, consideramos que esta situação revela que estabelecemos uma boa relação com esta criança, permitindo que a mesma nos questionasse quando, assim, achasse necessário. Seguidamente, apresentamos o momento em que esta situação ocorreu:

**Excerto retirado da vídeo-gravação relativa à realização do ensaio para a dramatização final (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? (dirige-se à torre)*

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

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

(...)

Pensamos que esta iniciativa, por parte da criança, revela-nos que a natureza das interações que se estabelecem com as crianças contribuem para o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias e da própria autonomia da criança.

Esta situação remete-nos para um dos pilares da autorregulação, o controlo. Se, por um lado, considerarmos que a criança ao pedir orientação está a contribuir para autorregular a sua aprendizagem, por outro, também achamos que esta mesma situação permite que a criança controle a sua aprendizagem pois, e tal como referem Rosário et al. (2007b) “[...] a promoção de ambientes de aprendizagem que ofereçam às crianças oportunidades efectivas de escolha e controlo sobre as atividades que desenvolvem é uma exigência da qualidade das aprendizagens na educação pré-escolar” (p. 290).

Na nossa perspetiva, o facto de a criança escolher e controlar a sua aprendizagem permite o desenvolvimento de capacidades autorregulatórias e da autonomia da criança, uma vez que é esta que está a dirigir, a controlar e a regular a sua própria aprendizagem. Apesar de explicitarmos a situação anteriormente referida como uma das que permitiu que a criança fosse desenvolvendo uma aprendizagem autónoma, consideramos que, globalmente, todo o projeto contribuiu para que as crianças fossem adquirindo autonomia.

Julgamos, ainda, que para o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma em muito contribuí as oportunidades de escolha que são dadas às crianças pois, segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) quando são dadas às crianças oportunidades de escolha e a possibilidade de assumirem as consequência dessas mesmas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas atividades e incrementem os seus níveis de autonomia. Neste sentido, achamos que ao longo desenvolvimento do projeto “Rapunzel” as crianças tiveram a oportunidade de tomar decisões de natureza diversa e de se responsabilizarem por essas mesmas decisões, possuindo uma voz ativa nas mesmas.

Deste modo, consideramos que a transcrição do dia 15 de novembro de 2013, dia em que explorámos a história “Rapunzel” e escolhemos algumas crianças para participar num ensaio improvisado relativo à história, se constitui como um exemplo onde podemos verificar que as crianças tiveram a oportunidade de tomar decisões, particularmente, acerca dos acessórios que poderíamos utilizar para a caracterização das personagens. Este momento encontra-se presente na transcrição que se segue:

**Excerto retirado da vídeo-gravação da exploração da história e escolha das crianças a participar no teatro improvisado (15 de outubro de 2013):**

- (...)
- Sandra:** (...) *Como é que podemos caracterizar a Rapunzel? (...)*
- (...)
- Jéssica:** *O cabelo.*
- (...)
- Sandra:** *E o Príncipe?*
- (...)
- Uma criança<sup>3</sup>:** *A coroa.*
- (...)
- Sandra:** (...) *E a Bruxa?*
- Tiago:** *Com o chapéu (...)*
- (...)

À medida que avançávamos no projeto e trabalhávamos com as crianças o processo autorregulatório foi visível que estas começaram a dirigir mais eficazmente as suas atividades, pois em vários momentos as crianças tomaram a iniciativa de escolher alguns recursos materiais que achavam necessários para a atividade em causa, bem como tomavam a iniciativa de se dirigirem para a sala do prolongamento que, como já referimos, as crianças, após a formação dos grupos, dirigiam-se espontaneamente para esse local. Supomos, assim, que as crianças estavam a incrementar os seus níveis de autorregulação e, conseqüentemente, de autonomia.

Relativamente ao facto de ser importante proporcionar momentos em que as crianças tivessem a oportunidade de realizar escolhas, através da literatura acerca do assunto lida por nós, consideramos também fundamental que essas oportunidades de escolha sejam limitadas, pois na perspetiva de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) uma das formas de promover a autonomia das crianças é através da possibilidade de escolha limitada. Assim, e a partir da análise dos dados, constatamos que, no dia 29 de outubro de 2013, dia em que iniciámos a pintura do cenário fixo, as crianças tiveram de realizar escolhas limitadas, uma vez que era essencial que as crianças que participariam nesta atividade comessem pelo início do cenário e escolhessem apenas uma parte do mesmo para pintar, podendo avançar

---

<sup>3</sup> Não nos foi possível identificar a criança, através da vídeo-gravação.

quando a sua tarefa estivesse terminada. Deste modo, a transcrição que se segue apresenta o momento em que esta escolha ocorreu:

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

- (...)
- Márcia:** *Primeiro, vamos sempre decidindo que cores vamos utilizar, tá bem?*
- (...) *Pode ser?*
- Crianças:** *Sim.*
- (...)
- Márcia:** *Como é que vamos pintar os pássaros?*
- (...)
- 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:** *(...) Quem pinta as árvores? Pintas as árvores, Gonçalo? De que cor é que pintas?*
- Daniela:** *Verde.*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *E castanha.*
- (...)

Na nossa perspetiva, e tendo em consideração a observação realizada ao longo do processo, as possibilidades de escolha limitada permitiram que as crianças desenvolvessem um melhor controlo pela atividade e/ou tarefas.

Como já referimos no ponto anterior, procurámos explicitar devidamente as atividades, pois consideramos que esta explicitação possibilita o desenvolvimento de

---

<sup>3</sup> Não nos foi possível identificar a criança, através da vídeo-gravação.

capacidades de autorregulação das aprendizagens e a própria autonomia da criança. Deste modo, achamos que a explicitação das atividades permitiria que as crianças se sentissem mais confiantes e predispostas a realizar escolhas e a assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, julgamos que no dia 28 de outubro de 2013, dia em que iniciámos a realização do cenário relativo à torre, explicitámos devidamente em que consistia a atividade. Esta explicitação foi realizada em conjunto com as crianças, sendo que só depois da mesma é que nos dirigimos com os grupos que participariam nesta atividade para a sala do prolongamento. Optámos por explicitar em grande grupo em que consistiria a atividade para que todas as crianças estivessem a par do que estava a ser desenvolvido para o projeto “Rapunzel”. O excerto que se segue é ilustrativo do momento onde explicitamos a atividade às crianças:

**Excerto retirado da vídeo-gravação relativa ao início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28 de outubro de 2013):**

- (...)
- 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.*
- (...)
- Márcia:** *Então, com que cor vamos começar a pintar a nossa torre?*
- Crianças:** *Azul.*
- Crianças:** *Amarelo.*
- (...)
- OC:** *O que é que a amarela tem?*
- (...)
- Crianças:** *Estrelinhas.*
- (...)
- OC:** *E o que é que o azul tem?*
- Tiago:** *Riscas castanhas.*
- OC:** *E que forma tem essas riscas?*
- Crianças:** *X.*
- (...)
- Márcia:** *Cada grupo vai pintar uma parte da torre (...)*

(...)

Do nosso ponto de vista, o facto de se explicitar devidamente as atividades contribuiu para um desempenho autónomo na monitorização das tarefas e permite que as crianças desenvolvem estratégias essenciais ao desenvolvimento da mesma.

Nas atividades que fomos desenvolvendo com as crianças proporcionávamos sempre um espaço para reflexão, de forma a promover a tomada de consciência das crianças sobre o vivido e sobre as atividades realizadas, com o intuito de fomentar a aprendizagem autónoma, pois consideramos que quanto mais se refletir sobre o vivido mais contribuimos para uma aprendizagem significativa e para o envolvimento das crianças nas atividades e na sua própria aprendizagem, começando assim a modificar os seus comportamentos e a criar estratégias de aprendizagem que lhes permitam desenvolver a sua autonomia. Contudo, e como já referimos anteriormente, ao analisar de forma mais distanciada as transcrições e ao refletir sobre as nossas intervenções, constatamos que poderíamos ter desenvolvido outro tipo de questionamento que suscitasse uma reflexão mais aprofundada, por parte das crianças.

Ao longo do processo procurámos que o nosso papel nas diversas atividades fosse de facilitador da aprendizagem. Para isso, tentámos promover oportunidades para que as crianças fossem planificando, executando e avaliando as suas atividades ou tarefas, para desse modo, fomentar a autonomia das mesmas, pois como já referimos, no ponto *Identificação e delimitação da problemática*, a autonomia pode ser considerada como a capacidade da criança em direcionar, executar e avaliar o seu processo de aprendizagem.

Para além disso, consideramos que para fomentar essa aprendizagem autónoma, em muito contribuiu o questionamento que esteve na base de todo este projeto, pois na perspetiva de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) “[a] formulação de questões é uma estratégia de aprendizagem muito poderosa e uma das que melhor equipa [as crianças] para a autonomia na aprendizagem” (p. 48).

Consideramos, assim, que ao longo do projeto as crianças tiveram a possibilidade de planificar, executar e avaliar as suas atividades, uma vez que foram capazes de escolher, aplicar o que planificaram e de avaliar determinadas atividades e/ou tarefas.

Deste modo, julgamos que podemos afirmar que o projeto “Rapunzel” permitiu promover a autonomia da criança, na sua capacidade para tomar decisões relativas ao seu processo de aprendizagem.

## **Síntese**

Com efeito, consideramos que as capacidades autorregulatórias podem ser promovidas através do processo autorregulatório, pois as crianças ao planificarem as suas atividades já estão a refletir sobre as estratégias de aprendizagem que necessitam para alcançar o objetivo, ao executarem essas mesmas as atividades estão a pôr em prática o estabelecido mas também estão a (re)criar estratégias, sendo que no fim avaliarão todo o processo desenvolvido e essa reflexão contribuirá para posteriores planificações ou até mesmo execuções, uma vez que o processo autorregulatório é um processo cíclico.

O processo autorregulatório e as estratégias de aprendizagem que provém desse processo permitem que as crianças se vão autorregulando. Estas a autorregularem-se estão a incrementar os seus níveis de autonomia. No entanto, achamos que é necessário que o educador estimule e desenvolva a autonomia da criança, apoiando a sua capacidade de iniciativa e as suas escolhas.



**CAPÍTULO QUINTO**  
**CONCLUSÕES FINAIS**



## **Conclusões Finais**

Com o nosso projeto de intervenção e de investigação pretendíamos compreender e refletir sobre como poderíamos promover capacidades de autorregulação das aprendizagens nas crianças e de que o modo o desenvolvimento destas capacidades contribuiriam, ou não, para a construção da sua autonomia.

De forma articulada com esta finalidade, definimos como objetivos de formação promover a aprendizagem de estratégias de autorregulação das aprendizagens ao nível da planificação, execução e avaliação e promover nas crianças a capacidade de assumir e se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem. Para além dos objetivos de formação, também tínhamos como objetivos de investigação analisar em que medida as estratégias de autorregulação das aprendizagens trabalhadas com as crianças contribuíram para o desenvolvimento das suas capacidades de autorregulação das aprendizagens e para o desenvolvimento da capacidade para tomar decisões relativas ao seu processo de aprendizagem. Com efeito, implementámos um conjunto de atividades, umas inseridas no âmbito do projeto “Rapunzel” e outras que, apesar de não serem alvo de análise no âmbito deste Relatório, integravam o nosso projeto, tendo sido, por isso mesmo, planificadas de forma intencional com vista a responder aos objetivos do nosso projeto de intervenção e de investigação.

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento da nossa prática pedagógica, procurámos ter uma postura de questionamento e de reflexão sobre as nossas intervenções, no sentido de promover o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens e da autonomia das crianças. Contudo, realizando uma análise retrospectiva das nossas intervenções e dos dados recolhidos, consideramos que apesar de as crianças terem adquirido capacidades autorregulatórias, poderíamos ter gerido este processo de outra forma.

Este facto prende-se, na nossa perspetiva, com o número de questões colocadas, que do nosso ponto de vista, foram reduzidas, particularmente durante a fase de execução das atividades, e com a natureza das questões efetuadas durante a fase da avaliação. Relativamente ao primeiro aspeto, apesar de não nos ser possível fazer uma análise aprofundada, percebemos que teria sido fundamental realizar mais questões durante a fase de execução, no sentido de averiguar e de ajudar as crianças a dirigirem mais eficazmente as suas estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito às questões elaboradas durante a fase da avaliação, consideramos que as nossas questões se prendiam muito com o “*Sentiste alguma dificuldade?*”, o que levou, inicialmente, as crianças a necessitarem de assinalar alguma dificuldade mesmo que não a tivessem sentido. Deste modo, poderíamos ter dirigido de outra forma as questões, como “*O que aprendeste com esta atividade?*”, “*O que gostaste mais? E menos?*”, “*Será que havia outra forma de desenvolveres a tua atividade?*”, permitindo que as crianças identificassem aspetos igualmente importantes que aconteceram no decorrer das atividades.

Centrando-nos agora nos resultados globais, e através da análise e da interpretação dos dados recolhidos, consideramos que a partir do processo autorregulatório pudemos promover capacidades de autorregulação das aprendizagens nas crianças e desenvolver a autonomia das mesmas, no sentido de as ajudar a aprender por elas mesmas, tomando decisões por si próprias. Isto porque, como já referimos, o facto de as crianças, tendo em conta os objetivos a alcançar, terem planificado, executado e avaliado as atividades, permitiu que estas pensassem, antecipadamente, em estratégias de aprendizagem essenciais para a concretização da atividade e colocassem em prática o estabelecido com o intuito de alcançar o objetivo e avaliar o produto. Ou seja, o processo autorregulatório e as estratégias de aprendizagem provindas desse processo permitiram que as crianças se fossem autorregulando e se responsabilizando pela sua própria aprendizagem, tornando-se cada vez mais autónomas.

Deste modo, e face ao exposto anteriormente, consideramos fundamental desenvolver nas crianças um conjunto de capacidades que lhes permitam aprender a aprender e lhes possibilitem adquirir novas formas de pensamento e de comportamento, de modo a conseguirem adaptar-se às características da sociedade atual. Atendendo ao desenvolvimento do nosso projeto, julgamos que poderíamos ter criado mais oportunidades para desenvolver a capacidade de aprender a aprender pois, e tal como afirmam Rosário et al. (2007b), “[...] 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). Contudo, e refletindo sobre o desenvolvimento do nosso projeto de intervenção e de investigação, achamos que o facto de algumas crianças terem adquirido o conhecimento declarativo sobre as fases do processo autorregulatório permitirá

que estas apliquem este processo nas suas futuras aprendizagens, possibilitando o desenvolvimento do aprender a aprender.

Assim, e tendo em conta as reflexões realizadas e o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, identificámos alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderão ser apresentados como limitações.

A primeira limitação refere-se à nossa inexperiência enquanto educadoras, uma vez que foi a nossa primeira experiência profissional em contexto de educação pré-escolar. Aliado a este aspeto, queremos referir que, apesar do suporte teórico que possuíamos sobre a autorregulação das aprendizagens, o desenvolvimento do projeto foi sempre ligado a alguma insegurança, pois sabíamos que para implementar um projeto que permitisse o desenvolvimento de capacidades essenciais para uma aprendizagem ao longo da vida seria necessário nortear, deliberadamente, a nossa prática no sentido de criar atividades que permitissem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e de capacidades autorregulatórias pois, e tal como referem Rosário et al. (2007b), para formar “[...] crianças estratégicas, precisamos de educadores estratégicos, capazes de reconceitualizar a sua função de adjuvantes no processo de aprendizagem” (p. 290).

Consideramos que outra limitação diz respeito ao reduzido período de tempo para a implementação do nosso projeto. Deste modo, julgamos que se continuássemos a desenvolver o projeto no mesmo contexto conseguiríamos analisar mais aprofundadamente a evolução das crianças no desenvolvimento de capacidades de autorregulação e da autonomia e, assim, retirar conclusões mais fidedignas, uma vez que as constantes análises reflexivas sobre as nossas práticas e a análise dos dados que teríamos nos permitiriam reformular a nossa prática pedagógica em tempo oportuno.

Visto que estamos a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pensamos que, como projeto futuro, poderia ser interessante implementar o nosso projeto de intervenção e de investigação em contexto de 1.º CEB, com o objetivo de percebermos de que forma, neste nível de ensino, as atividades que implementámos com as crianças contribuiriam, ou não, para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens e de que forma o desenvolvimento dessas capacidades de autorregulação contribuiriam, ou não, para a construção da autonomia da criança. Assim, refletindo sobre este aspeto, surgem-nos algumas questões que poderão ser mobilizadas para futuros projetos, como: “Será que as crianças do 1.º CEB desenvolvem as

mesmas estratégias de aprendizagem que as crianças do pré-escolar?”, “Em que fase do processo autorregulatório é que as crianças do 1.º CEB desenvolvem mais capacidades autorregulatórias?”, “Será que as crianças do 1.º CEB, por serem mais velhas, desenvolvem mais rapidamente a sua autonomia?”, “Será que as crianças do 1.º CEB necessitam de uma menor orientação ao longo das fases do processo autorregulatório, pelo facto de serem mais velhas?”.

Apesar destas questões e reflexões ficarem por responder esperamos que possam constituir-se como uma base para novos projetos quer para nós quer para outros profissionais de educação.

Neste sentido, torna-se necessário que o profissional de educação tenha consciência da importância do seu papel ao longo do desenvolvimento de capacidades de autorregulação das aprendizagens, pois um dos grandes desafios para os profissionais de educação consiste em encontrar as ferramentas adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, permitindo que estas aprendam a controlar e a regular a sua própria aprendizagem.

De facto, julgamos que o papel hoje atribuído aos educadores e professores é bastante complexo, sendo essencial que reflitam sobre as suas intenções educativas e realizem um trabalho deliberado e estratégico ao longo da sua vida profissional.

Para concluir, terminamos esta etapa do nosso processo de formação cientes de que a concretização deste projeto permitiu que fossemos ultrapassando alguns receios e dificuldades, como a gestão do grupo de crianças e o desenvolvimento de atividades potenciadoras da autorregulação da aprendizagem e da autonomia, alertando-nos para as dificuldades com as quais nos poderemos confrontar na nossa prática futura. Este projeto constitui-se assim como uma oportunidade bastante significativa para a nossa formação profissional, permitindo a (re)construção do nosso processo de aprendizagem e consciencializarmo-nos sobre a importância do papel do educador na organização do processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens nas crianças e da autonomia das mesmas.

Por fim, queremos referir que apesar da implementação de atividades que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de autorregulação e da autonomia das crianças ser uma tarefa bastante complexa, sentimo-nos estimuladas para na nossa futura prática desenvolvermos uma aprendizagem voltada para a autorregulação das aprendizagens.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Faculdade de Educação*, vol. 22, n.º 2, pp.11 - 42.

Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In: I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

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. Silva (2000). *A técnica de análise de conteúdo*. Referência, 5, 53-63.

Andrade, S., & Santos, P. C. (2011). A abordagem experiencial em educação de infância: crianças em acolhimento institucional. In *Livro de Atas - XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. 4, pp. 69-75 (Acesso em 23 de abril de 2013, Disponível em [http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas\\_SPCE2011\\_volume4.pdf](http://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf)).

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

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

Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: CNE.

Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 17, n.º 1, pp. 97-118. Minho: Universidade do Minho.

Delors, J. (Org). (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. (pp. 89 - 117). São Paulo: Cortez: Brasília. UNESCO.

Duarte, N. (2000). *Vigotsky e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas. Autores Associados.

Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 14, n.º 2, pp. 276-286. (Acesso em 7 de junho de 2013, Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/115/88>).

Frison, L. M. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares*. (Tese de Doutoramento em Educação). Porto Alegre: Faculdade de Pontifícia - Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. Brasil: Universidade de Santa Catarina: Florianópolis.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Miguéis, M. R. (2010). *A formação como actividade de aprendizagem docente*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Departamento de Ciências de Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n.º 2, pp. 57-68.

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

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

Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A., & Araújo, M. (2009). A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso. In Oliveira-Formosinho (Org). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. (pp. 79 - 97). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. (Acesso em 1 de julho de 2013, Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc)).

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? (Acesso em 13 de agosto de 2013, Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>)

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação (Acesso em 10 de setembro de 2013, Disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)).

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosário, P. (1997a). Aprendizagem auto-regulada: pensar o aprender, querer o aprender. A agenda dos anos 90?. In *Actas do I Congresso luso-espanhol de Psicologia de Educação*. (pp. 405- 414). Braga.

Rosário, P. (1997b). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, vol. 1, n.º 2, pp. 237 - 249.

Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Simões, F. (2005). Regulação da Aprendizagem e Emocionalidade no Aprender. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. (pp. 675-681). Braga.

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

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

Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação de e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, M. A. (2007). *Gestão da sala de aula: Crenças e práticas em Professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Santos, O., & Burochovit, E. (2011). Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: Concepções e Conhecimento de Professores. *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 31, n.º 2, pp. 284-295.

Silva, A. L., Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Revista do Mestrado em Educação*, vol. 10, n.º 19, pp. 58-74.

Silva, F. S. (2012). Autorregulação e processo de autonomização na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista UNIABEU*, vol. 5, n.º 11, pp. 19-31. (Acesso em 7 de junho de 2012, Disponível em [http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/633/pdf\\_260](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RU/article/view/633/pdf_260))

Silva, P. L., & Sperb, T. M. (1999). A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, vol. 7, n.º 1, pp. 65-77. (Acesso em 23 de abril de 2013, Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v7n1/v7n1a07.pdf>).

Sim-Sim, I. (2008). Preâmbulo. In Ministério da Educação (Ed.), *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância* (p. 7). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Tomaz, A. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. (Tese de Doutoramento em Didática). Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e promoção da coesão social. In Alarcão, I. (Coord). *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. (pp. 141-175). Lisboa: C.N.E.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.

Veiga, F., & Fernandes, A. (s.d.). Autorregulação em crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children. In *Actas do 12.º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação*. ISPA. Lisboa. (Acesso em 7 de junho de 2013, Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao\\_JI.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao_JI.pdf)).

Zeichner, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, vol. 29, n.º 103, pp. 535-554.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**



Decreto – Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto – Lei n.º 240/01 de 30 de agosto: Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto – Lei n.º 241/01 de 30 de agosto: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto – Lei n.º 270/09 de 30 de setembro: Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.



# **ANEXOS**



**Anexo 1**

**Fases de Implementação do Projeto e Técnicas e  
Instrumentos de Recolha de Dados**

Semanas de intervenção	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
<b>Fase I</b>	
<i>Período de observação e intervenções pontuais e de caracterização da realidade pedagógica</i>	
<b>23 a 25 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica;</li> <li>• Análise de documentos (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Trabalho de Grupo e os processos individuais das crianças).</li> </ul>
<b>30 a 2 de outubro</b>	
<b>7 a 9 de outubro</b>	
<b>Fase II</b>	
<i>Período de intervenções pontuais e alternadas</i>	
<b>14 a 16 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Vídeo-gravação da leitura da história “Rapunzel” (14/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação do levantamento das roupas e dos acessórios das personagens (14/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da exploração da história “Rapunzel” e escolha das crianças a participar no teatro improvisado (15/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação do primeiro teatro improvisado (15/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação do segundo teatro improvisado (15/10/2013);</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>Fase III</b>	
<i>Período de intervenções diárias de responsabilidade individual</i>	
<b>21 a 23 de outubro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação participante;</li> <li>• Vídeo-gravação da realização do terceiro teatro improvisado (21/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da leitura da história “Sarilhos do Amarelo” (22/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da continuação da escolha dos cenários (22/10/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28/10/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa à explicação da utilização do papel crepe (28/10/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da formação de grupos – cenário (29/10/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da realização do cenário (29/10/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do cenário (29/10/2013);</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>28 a 30 de outubro</b>	

**Fase IV***Período de intervenção semanal de responsabilidade individual***4 a 6 de novembro**

- 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 (4/11/2013);
- 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);

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho realizado pela Patrícia (5/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da pintura de um desenho realizada pelo Tiago (5/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da pintura do desenho realizada pelo Tiago (5/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da apresentação do cenário às crianças e formação de grupos (5/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da realização da pintura do cenário e respetiva avaliação (5/11/2013);</li> </ul>
<p><b>11 a 13 de novembro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação da planificação, execução e avaliação da ordenação das imagens relativas à Lenda de São Martinho (11/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação do levantamento das personagens da história “Maria Castanha” e decisão das crianças que realizariam os respetivos fantoches das personagens (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Sónia (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” do Emanuel e do Miguel (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Silvana (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Patrícia (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Sónia (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Silvana (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Matilde (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem relativa à história “Maria Castanha” da Patrícia (12/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” do Tiago (13/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” do Miguel (13/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação de outra avaliação da realização da personagem da história “Maria Castanha” da Patrícia (13/12/2013);</li> </ul>

<p><b>18 a 20 de novembro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo-gravação da apresentação do teatro com fantoches de vara da história “Maria Castanha” (18/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da apresentação da dramatização da história “Maria Castanha” (18/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do Miguel sobre a apresentação da dramatização da história “Maria Castanha” (18/11/2013);</li> <li>• 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);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação relativa ao acessório realizado pelo Miguel (18/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação de um desenho da Cláudia relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação de um desenho da Maria relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação de um desenho da Jéssica relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação de um desenho do Tiago relativo à visita de estudo realizada (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Cláudia (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Maria (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada da Jéssica (19/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho relativo à visita de estudo realizada do Tiago (19/11/2013);</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família do Tiago (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Cláudia (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Maria (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família do Tiago (25/11/2013);</li> </ul>

<p><b>25 a 27 de novembro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Cláudia (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação do desenho alusivo à família da Maria (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação de uma outra avaliação do desenho alusivo à família da Jéssica (25/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família do Tiago (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Cláudia (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Maria (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação da mensagem para a família da Jéssica (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família do Tiago (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Cláudia (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Maria (26/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da mensagem para a família da Jéssica (26/11/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da execução da aprendizagem da música “A Família” (27/11/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da música “A Família” (27/11/2013);</li> </ul>
<p><b>2 a 4 de dezembro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas – e escolha das crianças para a realização das roupas (2/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria (2/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da realização dos acessórios para o projeto “Rapunzel” (2/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” (3/12/2013);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo-gravação da realização do ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (3/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação relativa à realização do ensaio da história “Rapunzel” (3/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da planificação e da execução da aprendizagem do poema “O Boneco de Neve” (4/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação da avaliação da aprendizagem do poema “O Boneco de Neve” (4/12/2013);</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>9 a 11 de dezembro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áudio-gravação relativa à definição das personagens que constituíram o presépio (9/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa à definição das personagens a realizar pelas crianças (9/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa às caixas a utilizar para as personagens do presépio (9/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa à definição das cores de cada personagem e das crianças que as iriam construir (9/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa à avaliação acerca da construção do presépio (10/12/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final da história “Rapunzel” (10/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa à avaliação da dramatização da história “Rapunzel” (10/12/2013);</li> <li>• Áudio-gravação relativa ao projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo (10/12/2013);</li> <li>• Vídeo-gravação da dramatização final da história “Rapunzel” (11/12/2013);</li> <li>• Portfólio reflexivo e individual da prática pedagógica.</li> </ul>

**Anexo 2**  
**Instrumento de observação**

Data:	
Local:	
<b>Planificação</b>	
<b>1. As crianças planificam as atividades que vão desenvolver ao longo do dia</b> (As crianças são capazes de escolher, encadear uma sucessão de atividades a desenvolver e a ordem das mesmas)	
<u>Evidências:</u>	
<b>2. As crianças planificam as atividades orientadas antes de executá-las</b> (As crianças são capazes de fazer escolhas, como decidir como a vão realizar, onde a vão realizar, entre outras)	
<u>Evidências:</u>	
<b>3. As crianças são capazes de criar estratégias para alcançar o(s) objetivo(s) das atividades</b> (As crianças sabem quais são o(s) objetivo(s) que pretendem atingir e são capazes de criar estratégias para os alcançar bem como de monitorizar estratégias para combater os obstáculos)	
<u><b>Atividades livres</b></u>	<u><b>Atividades orientadas</b></u>
<u>Evidências:</u>	<u>Evidências:</u>

<b>4. As crianças são capazes de estabelecer regras para as atividades</b> (As crianças estabelecem quem faz o quê, onde faz, quem usa o quê, etc.)	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>5. As crianças organizam o espaço de forma adequada para as atividades</b> (As crianças são capazes de propor uma nova organização do espaço de acordo com as exigências das atividades e de adequar o espaço às atividades que estão a desenvolver)	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>6. As crianças são capazes de estar atentos às orientações dadas para a realização das atividades</b>	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>Execução</b>	
<b>1. As crianças são capazes de pedir ajuda quando necessário</b> (As crianças pedem orientação ou apoio quando necessitam)	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>

<p><b>2. As crianças executam estratégias para alcançar o(s) objetivo(s) estabelecidos para a(s) atividade(s)</b>  (As crianças são capazes de escolher as estratégias mais adequadas para alcançar o objetivo pretendido bem como de escolher as estratégias mais adequadas para ultrapassar os obstáculos)</p>	
<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades livres</u></b></p>	<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades orientadas</u></b></p>
<p><b>3. As crianças demonstram vontade em executar as atividades e persistir na aprendizagem</b>  (As crianças não desistiram ao primeiro obstáculo ou contrariedade, empenhando-se na execução das atividades e trazendo contribuições para as mesmas)</p>	
<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades livres</u></b></p>	<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades orientadas</u></b></p>
<p><b>4. As crianças comprometem-se com os objetivos das atividades</b>  (As crianças esforçam-se para realizar as atividades, envolvendo-se ativamente nas mesmas, tentando cumprir o objetivo previamente estabelecido e finalizar o que começaram)</p>	
<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades livres</u></b></p>	<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades orientadas</u></b></p>
<p><b>5. As crianças cumprem as regras estabelecidas até ao fim da(s) atividade(s)</b>  (As crianças são capazes de seguir instruções as regras e de respeitar as regras estabelecidas previamente)</p>	
<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades livres</u></b></p>	<p><u>Evidências:</u>                      <b><u>Atividades orientadas</u></b></p>

<b>Avaliação</b>	
<b>1. As crianças comparam as atividades aprendidas com aquelas já conhecidas previamente</b>	
<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>2. As crianças são capazes de rever o que realizaram e de refletir sobre essa realização</b>	
<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>3. As crianças são capazes de antecipar ou corrigir as suas atividades posteriores</b>	
<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>4. As crianças avaliam o seu desempenho na tarefa e o desempenho das outras crianças</b>	
<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u>  <b><u>Atividades orientadas</u></b>

<b>5. As crianças tomaram consciência do porquê de se planejar as atividades com antecedência</b>	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>
<b>6. As crianças refletem sobre situações que não podem voltar a acontecer no decorrer da(s) atividade(s)</b>	
<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades livres</u></b>	<u>Evidências:</u> <b><u>Atividades orientadas</u></b>

## **Anexo 3**

### **Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

Exmos. Pais e Encarregados de Educação,

**Assunto:** Pedido de autorização para fotografar e vídeo-gravar intervenções dos estagiários no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Data:

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 1º 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,

As \_\_\_\_\_ estagiárias: \_\_\_\_\_;

\_\_\_\_\_.



### **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 4**

### **Quadro de síntese da organização e tratamento dos dados referentes ao projeto “Rapunzel”**

<b>Projeto “Rapunzel”</b>			
<b>Data</b>	<b>Descrição</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Anexos</b>
<b>14/10/2013</b>	Dia em que realizámos a leitura da história “Rapunzel” e em que fizemos o levantamento das roupas e acessórios das personagens	– Grande grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.1. Vídeo-gravação da leitura da história “Rapunzel”</li> <li>– 4.2. Vídeo-gravação do levantamento das roupas e acessórios das personagens;</li> <li>– 4.3. Vídeo-gravação da continuação do levantamento das roupas das personagens;</li> <li>– 4.4. Registo fotográfico do levantamento das roupas e dos acessórios das personagens feitas pelas crianças.</li> </ul>
<b>15/10/2013</b>	Dia em que realizámos dois ensaios improvisados com algumas das crianças mais velhas do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grande grupo;</li> <li>– Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo, Silvana e Micaela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.5. Vídeo-gravação da exploração da história “Rapunzel” e escolha das crianças a participar no teatro improvisado;</li> <li>– 4.6. Vídeo-gravação do primeiro ensaio improvisado;</li> <li>– 4.7. Vídeo-gravação do segundo ensaio improvisado;</li> <li>– 4.8. Registo fotográfico da realização do primeiro ensaio.</li> </ul>
<b>21/10/2013</b>	Dia em que ocorreu um ensaio improvisado com as crianças mais novas do grupo	– Luís, Marisa, Susana, Mariana, Eduardo, Daniela e Beatriz	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.9. Vídeo-gravação do terceiro ensaio improvisado.</li> </ul>
<b>22/10/2013</b>	Dia em que realizámos o levantamento dos cenários para a dramatização	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grande grupo</li> <li>– Grupo constituído pelas 8 crianças mais velhas do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.10. Vídeo-gravação da continuação da escolha dos cenários;</li> <li>– 4.11. Registo fotográfico do levantamento dos cenários feito pelas crianças.</li> </ul>
<b>28/10/2013</b>	Dia em que iniciámos a realização do cenário relativo à torre	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grande grupo</li> <li>– Maria, Cláudia, Filipe, Miguel, Tiago e Jéssica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.12. Vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos;</li> <li>– 4.13. Áudio-gravação relativa à explicação da utilização do papel crepe;</li> <li>– 4.14. Registo fotográfico da execução da pintura da torre.</li> </ul>

<b>29/10/2013</b>	Dia em que iniciámos a realização do cenário fixo	– Cláudia, Maria, Gonçalo e Daniela	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.15. Áudio-gravação da formação de grupos – cenário;</li> <li>– 4.16. Áudio-gravação da realização do cenário;</li> <li>– 4.17. Registo fotográfico da torre no dia;</li> <li>– 4.18. Registo fotográfico da pintura do cenário;</li> <li>– 4.19. Áudio-gravação da avaliação do cenário.</li> </ul>
<b>4/11/2013</b>	Dia em que continuámos a pintura do cenário fixo	– Patrícia, Micaela, Sónia e Miguel	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.20. Áudio-gravação da formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação;</li> <li>– 4.21. Registo fotográfico da pintura do cenário;</li> <li>– 4.22. Áudio-gravação da avaliação do cenário;</li> </ul>
<b>5/11/2013</b>	Dia em que finalizámos a pintura do cenário fixo	– Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.23. Áudio-gravação da apresentação do cenário às crianças e formação de grupos;</li> <li>– 4.24. Áudio-gravação da realização da pintura do cenário e respetiva avaliação.</li> </ul>
<b>18/11/2013</b>	Dia em que iniciámos a realização dos acessórios	– Miguel, a Cláudia, a Jéssica e a Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.25. Áudio-gravação da planificação dos acessórios para o projeto “Rapunzel” com o Miguel, a Cláudia, a Jéssica e a Patrícia;</li> <li>– 4.26. Áudio-gravação da avaliação relativa ao acessório do Miguel.</li> </ul>
<b>2/12/2013</b>	Dia em que iniciámos a confeção das roupas e finalizámos os acessórios	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Grande grupo;</li> <li>– Filipe, Tiago, Cláudia e Maria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 4.27. Áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas – e escolha das crianças para a realização das roupas;</li> <li>– 4.28. Áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria;</li> <li>– 4.29. Registo fotográfico da confeção das roupas e acessórios;</li> <li>– 4.30. Áudio-gravação da avaliação da realização dos acessórios;</li> </ul>

<p><b>3/12/2013</b></p>	<p>Dia em que decidimos quais as crianças que integrariam na dramatização final e realizámos um ensaio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande grupo;</li> <li>- Tiago, Maria, Miguel, Filipe e Gonçalo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.31. Áudio-gravação da decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” ;</li> <li>- 4.32. Vídeo-gravação da realização do ensaio para a dramatização final;</li> <li>- 4.33. Registo fotográfico do cenário;</li> <li>- 4.34. Registo fotográfico do ensaio para a dramatização final;</li> <li>- 4.35. Áudio-gravação da avaliação acerca da realização do ensaio.</li> </ul>
<p><b>10/12/2013</b></p>	<p>Dia em que realizámos o último ensaio para a dramatização final</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Gonçalo e Micaela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.36. Vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final;</li> <li>- 4.37. Registo fotográfico do ensaio para a dramatização;</li> <li>- 4.38. Áudio-gravação da avaliação da dramatização;</li> <li>- 4.39. Áudio-gravação do Projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo.</li> </ul>
<p><b>11/12/2013</b></p>	<p>Dia em que ocorreu a apresentação da dramatização final da história “Rapunzel”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Beatriz e Silvana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4.40. Vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final;</li> <li>- 4.41. Registo fotográfico do ensaio para a dramatização.</li> </ul>

**Anexo 4.1.**  
**Transcrição da vídeo-gravação da leitura da história**  
**“Rapunzel”**

## Transcrição da vídeo-gravação da leitura da história “Rapunzel”

(14-10-2013)

- (...)
- 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<sup>3</sup>:** A bater.
- Márcia:** A palpitar. E o que é isso, palpitar?
- Miguel:** Bater.
- Márcia:** (...) E por que é 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.*

*(...)*

## **Anexo 4.2.**

### **Transcrição da vídeo-gravação do levantamento das roupas e acessórios das personagens**

**Transcrição da vídeo-gravação do levantamento das roupas e acessórios das  
personagens (14-10-2013)**

- 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?  
Um 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<sup>3</sup>:** *Chapéu.*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Vestido.*

(...)

**OC:** *Mais? (...)*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *Nariz.*  
(...)

**Tiago:** *Verruga.*  
(...)

**Márcia:** *Fica por enquanto assim a Bruxa, então? Depois de surgir novas ideias colocamos, tá bem?*  
(...)

**OC:** *Qual é a personagem que falta?*

**Márcia:** *O Príncipe.*  
(...)

**OC:** *Quem tem ideias pó Príncipe?*

**Eduardo:** *Cooa (coroa).*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Cavalo.*  
(...)

**OC:** *Então o Príncipe tem...*

**Márcia:** *A coroa.*  
(...)

**Márcia:** *E o cavalo.*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Roupa.*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Cabelo de Príncipe.*

(...)

**Márcia:**

*Então já temos coroa, o cavalo, a roupa e o cabelo do Príncipe.*

*Fica por enquanto assim?*

**Miguel:**

*Sim.*

### **Anexo 4.3.**

## **Transcrição da vídeo-gravação da continuação do levantamento das roupas das personagens**

**Transcrição da vídeo-gravação da continuação do levantamento das roupas das  
personagens (14-10-2013)**

- (...)
- OC:** *Olha, faltava qualquer coisa pa 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<sup>3</sup>:** *Uma t-shirt.*
- (...)

**Anexo 4.4.**  
**Registo fotográfico do levantamento das roupas das**  
**personagens feita pelas crianças**

**Registo fotográfico do levantamento das roupas das personagens feita pelas crianças (14-10-2013)**

**RAPUNZEL:**

- CABELO COMPRIDO AMARELO
- TROÇA AO CABELO
- VESTIDO COMPRIDO AZUL E AMARELO

**BAIXA:**

- Chapéu
- Vestido
- CABELO DE BAIXA
- Pintura para a cara
- Verruga no nariz
- Tesoura

**PRÍNCIPE:**

- CORDA
- CAVALO
- ROUPA
- CABELO DO PRÍNCIPE

**MÃE DA RAPUNZEL:**

- BARRICA
- VESTIDO
- CABELO COMPRIDO

**PAI DA RAPUNZEL:**

- ROUPA: CALÇAS, CAMIOLA, CASACO
- CESTO

**Anexo 4.5.**

**Transcrição da vídeo-gravação da exploração da história  
“Rapunzel” e escolha das crianças a participar no teatro  
improvisado**

**Transcrição da vídeo-gravação da exploração da história “Rapunzel” e escolha das crianças a participar no teatro improvisado (15-10-2013)**

- (...)
- 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<sup>3</sup>:** *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?*
- 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<sup>3</sup>:** *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 começamos por contar esta história, 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 caracterizar a Rapunzel? (...)*  
(...)

**Jéssica:** *O cabelo.*  
(...)

**Sandra:** *E o Príncipe?*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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)*

(...)

## **Anexo 4.6.**

### **Transcrição vídeo-gravação do primeiro ensaio improvisado**

## Transcrição vídeo-gravação do primeiro ensaio improvisado (15-10-2013)

- (...)
- 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).*
- Miguel (Bruxa):** *(vai embora).*
- Jéssica (Rapunzel):** *(desce da torre).*
- Márcia:** *Rapunzel, vai po sítio. Príncipe, co cavalo.*
- 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. Desapontado partiu.*
- Márcia:** *Anda (...) (dirige-se para o Filipe – Príncipe), tens que vir para trás agora.*
- Filipe (Príncipe):** *(sai do cavalo e vai-se embora).*
- OC:** *Opa, vai no cavalo (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*
- Márcia:** *No cavalo (dirige-se ao Filipe – Príncipe).*
- Filipe (Príncipe):** *(regressa no cavalo).*
- (...)
- 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 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 arranjou 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 (Rapunzel), 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 cavalo (...).*  
*(...)*

**Filipe (Príncipe):** *(aparece, montado no seu cavalo – 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 pó deserto.*

**Filipe (Príncipe):** *(monta o cavalo, 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 (Rapunzel), 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 (Cavalo) (...)*

**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.*

**Sandra:** *Rapunzel e o Príncipe viveram felizes para sempre.*

**Márcia:** *Os dois em cima da Micaela (Cavalo) (...)*

**Jéssica e Filipe:** *(montam no cavalo e vão embora).*

## **Anexo 4.7.**

### **Transcrição da vídeo-gravação do segundo ensaio improvisado**

**Transcrição da vídeo-gravação do segundo ensaio improvisado  
(15-10-2013)**

- (...)
- 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).*

## **Anexo 4.8.**

### **Registo fotográfico da realização do primeiro ensaio**

**Registo fotográfico da realização do primeiro ensaio (15-10-2013)**



## **Anexo 4.9.**

### **Transcrição da vídeo-gravação do terceiro ensaio improvisado**

**Transcrição da vídeo-gravação do terceiro ensaio improvisado  
(21-10-2013)**

- 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 a Marisa e 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)).  
(...)*

**Anexo 4.10.**

**Transcrição da vídeo-gravação da continuação da escolha dos  
cenários**

## Transcrição da vídeo-gravação da continuação da escolha dos cenários (22/10/2013)

(...)

**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.*

(...)

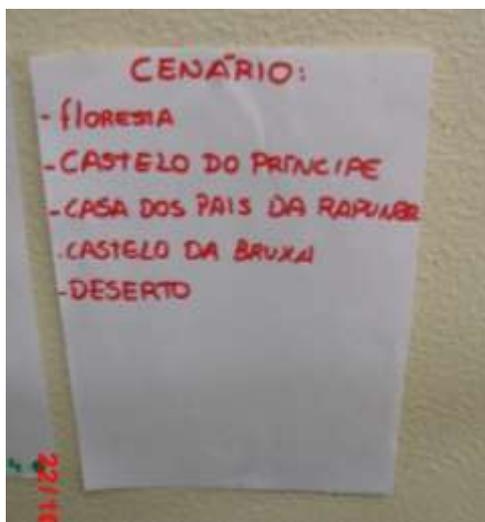
**Micaela:** *Esta casa é da mãe e do pai.*

**OC:** *Esta casa é a da mãe e do pai da Rapunzel.*

(...)

**Anexo 4.11.**  
**Registo fotográfico do levantamento dos cenários feito pelas**  
**crianças.**

**Registo fotográfico do levantamento dos cenários feito pelas crianças (22-10-2013)**



**ANEXO 4.12.**

**Transcrição da vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos**

**Transcrição da vídeo-gravação da iniciação da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos (28-10-2013)**

(...)

**Márcia:** *Hoje no projeto Rapunzel vamos começar a pintar o cenário. Mas que será?*

**Márcia:** *A semana passada o que estivemos...*

**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. 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 como 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, 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 Alzira. Pode ser?*

**Crianças:** *Sim.*  
*(...)*

**Márcia:** *Então o primeiro grupo pode ficar comigo, o segundo com a Sandra e o terceiro ciclo com a professora Alzira. 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 debaixo?*  
**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.*

**Anexo 4.13**  
**Transcrição da áudio-gravação relativa à explicação da**  
**utilização do papel crepe**

**Transcrição da áudio-gravação relativa à explicação da utilização do papel crepe  
(28-10-2013)**

(...)

**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.*

(...)

#### **Anexo 4.14.**

### **Registo fotográfico da execução da pintura da torre**

Registo fotográfico da execução da pintura da torre (28-10-2013)



**Anexo 4.15.**  
**Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos –  
cenário**

## Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos – cenário

(29-10-13)

**Sandra:** *Na nossa planificação de hoje, um dos aspetos que íamos trabalhar à tarde era o quê?*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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.*

**Anexo 4.16.**

**Transcrição da áudio-gravação da realização do cenário**

## Transcrição da áudio-gravação da realização do cenário (29-10-13)

- 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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *Castanho.*
- Márcia:** *Castanho? Serão que eles são castanhos?*  
(...)
- Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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 para a 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<sup>3</sup>:** *Sim.*

(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Toda a gente está a fazer tudo bem. (...) Nós estamos a fazer bem.*

**Anexo 4.17.**  
**Registo fotográfico da torre**

**Registo fotográfico da torre (29-10-13)**



**Anexo 4.18.**  
**Registo fotográfico da pintura do cenário**

**Registo fotográfico da pintura do cenário (29-10-13)**



## **Anexo 4.19.**

### **Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário**

## Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário (29-10-13)

**Márcia:** *Acham que correu bem? Correu bem o trabalho?*

**Daniela:** *Sim.*

*(...)*

**Márcia:** *Está a ficar giro, Daniela?*

**Daniela:** *Sim.*

**Anexo 4.20.**

**Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos a trabalhar no projeto “Rapunzel” e respetiva planificação**

**Transcrição da áudio-gravação da formação de grupos a trabalhar no projeto  
“Rapunzel” e respetiva planificação (4-11-2013)**

- 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.*

(...)

**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 Sarinha. 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.*

**Anexo 4.21.**  
**Registo fotográfico da pintura do cenário**

**Registo fotográfico da pintura do cenário (4-11-2013)**



## **Anexo 4.22.**

### **Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário**

## Transcrição da áudio-gravação da avaliação do cenário (4-11-2013)

- 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, Sarinha?*
- Sónia:** *(abana a cabeça, afirmando que sim)*
- Sandra:** *E tu, Miguel?*
- Miguel:** *(abana a cabeça, afirmando que sim).*  
*(...)*
- Sandra:** *Gostas, Micaela?*  
*(...)*
- Micaela:** *Sim.*

**Anexo 4.23.**

**Transcrição da áudio-gravação da apresentação do cenário às  
crianças e formação de grupos**

**Transcrição da áudio-gravação da apresentação do cenário às crianças e formação de grupos (5-11-2013)**

**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, Sarinha, 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.*

**Anexo 4.24.**

**Transcrição da áudio-gravação da realização da pintura do  
cenário e respectiva avaliação**

**Transcrição da áudio-gravação da realização da pintura do cenário e respetiva  
avaliação (5-11-2013)**

- (...)
- 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 na 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.*

**Anexo 4.25.**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação dos acessórios  
para o projeto “Rapunzel” com o Miguel, a Cláudia, a Jéssica e  
a Patrícia**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação dos acessórios para o projeto  
“Rapunzel” com o Miguel, a Cláudia, a Jéssica e a Patrícia  
(18 -11-2013)**

- (...)
- Márcia:** *Nós hoje vamos começar com os acessórios para a Rapunzel (...) e o que nós trouxemos hoje para fazer foi a coroa...*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *Para pintar.*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *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:** *Miguel, 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, pá coroa?*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *Eu gosto mais de castanho.*
- Márcia:** *Castanho, então?*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *Eu também gosto.*

(...)

**Márcia:** *Castanho. Mas olha, se calhar um castanho-escuro ou mais clarinho?*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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:** *Pincel.*

**Márcia:** *Será? Pa pintar isso achas que é pincel?*

**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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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?*

**Miguel:** *Não.*

**Márcia:** *Então? Marcadores não.*

**Miguel:** *Lápis...*

**Patrícia:** *Lápis de cera.*  
*(...)*

**Márcia:** *Miguel 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 pá uma mesa pá (...) 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 em 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.*

**Anexo 4.26.**  
**Transcrição da áudio-gravação da avaliação relativa ao**  
**acessório do Miguel**

**Transcrição da áudio-gravação da avaliação relativa ao acessório do Miguel  
(18 -11-2013)**

- 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 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.*

**Anexo 4.27.**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas e escolha das crianças para a realização das roupas**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas e escolha das crianças para a realização das roupas**

**(2 -12-2013)**

- 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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *E o filho.*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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.*

**Anexo 4.28.**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria**

**Transcrição da áudio-gravação da planificação dos recursos a utilizar para a  
confeção das roupas e distribuição dos recursos pelo Filipe, Tiago, Cláudia e Maria  
(2 -12-2013)**

- (...)
- Márcia:** *O que é que tínhamos dito que acessórios é que íamos fazer pra Rapunzel?*
- Filipe:** *A roupa.*
- Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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 Príncipe (Príncipe).*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *Príncipe.*

**Sandra:** *O Príncipe.*

**Márcia:** *E o que é que o Príncipe tem?  
(...)*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *Parece verde.*

**Tiago:** *Ééé...*

**Sandra:** *Diz, diz.*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** Verde.

**Sandra:** Verde.  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** São iguais (*Príncipe e pai da Rapunzel*)

**Filipe:** Pois são.

**Uma criança<sup>3</sup>:** 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<sup>3</sup>:** 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<sup>3</sup>:** Um vestido.

**Sandra:** Tem um vestido, boa. De que cor?  
(...)

**Tiago:** Amarelo.

**Uma criança<sup>3</sup>:** 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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:** *Tesoura.*

**Sandra:** *E que mais materiais é que vão precisar?*  
(...)

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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<sup>3</sup>:*

*Eu.*

*Sandra:*

*Queres fazer (...)?*

*Uma criança<sup>3</sup>:*

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

*(...)*

**Anexo 4.29.**

**Registo fotográfico da confeção das roupas e acessórios**

**Registo fotográfico da confeção das roupas e acessórios (2 -12-2013)**



**Anexo 4.30.**  
**Transcrição da áudio-gravação da avaliação da realização**  
**dos acessórios**

## Transcrição da áudio-gravação da avaliação da realização dos acessórios (2 -12-2013)

- Sandra:** *Como é que vocês acham que correu a realização das roupas...*
- Crianças:** *Bem.*
- Sandra:** *...prás 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 por que é que acham que elas é que trabalharam melhor?*
- Cláudia:** *Porque (...) eles estavam na brincadeira (Tiago e Filipe).*
- Sandra:** *É verdade, Tiago?*
- Tiago:** *É.*
- Sandra:** *Porquê?*
- Tiago:** *Mas a Maria também subiu à cadeira (para verem 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?*
- (...)*

**Anexo 4.31.**

**Transcrição da áudio-gravação da decisão das personagens para  
a dramatização final da história “Rapunzel”**

**Transcrição da áudio-gravação da decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” (3 -12-2013)**

- 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<sup>3</sup>:** *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 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 n[a] 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 L Miguel que é (...) a Bruxa e temos o Gonçalo que é o gato.*

**Uma criança<sup>3</sup>:** *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.*

(...)

**Anexo 4.32.**

**Transcrição da vídeo-gravação da realização do ensaio para a  
dramatização final**

**Transcrição da vídeo-gravação da realização do ensaio para a dramatização final  
(3 -12-2013)**

- 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 a 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 Rapunzel) 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 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).*

**Anexo 4.33**  
**Registo fotográfico do cenário**

**Registo fotográfico do cenário (3 -12-2013)**



**Anexo 4.34.**

**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização final**

**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização final  
(3 -12-2013)**



**Anexo 4.35.**

**Transcrição da áudio-gravação da avaliação acerca da  
realização do ensaio**

**Transcrição da áudio-gravação da avaliação acerca da realização do ensaio  
(3 -12-2013)**

- 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 não).*
- 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.*

**Anexo 4.36.**

**Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização  
final**

## Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final

(10 -12-2013)

- (...)
- 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):** *(entra na torre).*
- (...)

**Anexo 4.37.**

**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização**

**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização  
(10 -12-2013)**



**Anexo 4.38.**

**Transcrição da áudio-gravação da avaliação da dramatização**

**Transcrição da áudio-gravação da avaliação da dramatização  
(10 -12-2013)**

- 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, cai 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:** *Filipe, 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.*

*(...)*

**Anexo 4.39.**

**Transcrição da áudio-gravação do Projeto “Rapunzel” e às  
atividades implementadas em paralelo**

**Transcrição da áudio-gravação do Projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo (10 -12-2013)**

- Márcia:** *E quando nos costumávamos fazer uma atividade o que é que nos costumávamos fazer sempre primeiro, antes de fazer a atividade?*
- Jéssica:** *Ensaiai.*
- 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:** *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 perguntavam 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.*

**Anexo 4.40.**

**Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização  
final**

**Transcrição da vídeo-gravação do ensaio para a dramatização final**  
**(11 -12-2013)**

- 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:** *(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 paga 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:** *(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 4.41.**  
**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização**

**Registo fotográfico do ensaio para a dramatização  
(11 -12-2013)**



## **Anexo 5**

### **Sistema de Categorias e respectivas Unidades de registo**

## Legenda:

- ✓ **VG – Vídeo-gravação**
- ✓ **AG – Áudio-gravação**
- ✓ **OC – Orientadora Cooperante**

<b>Projeto “Rapunzel”</b>		
<b>Categoria A: Planificação</b>		
<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
<p><b>(i)</b> Local onde se vai realizar a tarefas</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente ao local onde vão realizar a tarefa.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <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><b>Tiago:</b> <i>Na sala do prolongamento.</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – exploração da história e escolha das crianças a participar no teatro improvisado – 15/10/2013 – grande grupo]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>São esses que vão connosco, comigo e com a Márcia, pra onde?</i></p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Pó prolongamento.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas – e escolha das crianças para a realização das roupas – 2/12/2013 – Grande grupo]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>(...) E então, onde é que podemos fazer o teatro?</i></p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>No prolongamento.</i></p> <p><b>Eduardo:</b> <i>No pongamento.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” – 3/12/2013 – Grande grupo]</p>
<p><b>(ii)</b> Recursos necessários</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Primeiro, vamos sempre decidindo que cores vamos utilizar, tá bem?</i></p> <p>(...) <i>Pode ser?</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Sim.</i></p>

<p>decisões relativamente aos recursos necessários para a concretização da tarefa.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Como é que vamos pintar os pássaros?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>Castanho.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Castanho? Serão que eles são castanhos?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Podemos pintar de branco?</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Então a Cláudia pinta os pássaros todos de branco, pode ser? Quem é que pinta o sol?</i></p> <p><b>Daniela e Gonçalo:</b> <i>Eu.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Têm que decidir. Um de vocês tem que pintar o sol. Quem pinta?</i></p> <p><b>Daniela:</b> <i>Eu.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Como é o sol, Daniela?</i></p> <p><b>Daniela e Gonçalo:</b> <i>Amarelo.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) Quem pinta as árvores? Pintas as árvores, Gonçalo? De que cor é que pintas?</i></p> <p><b>Daniela:</b> <i>Verde.</i></p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>E castanha.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>O que é que queres pintar? O que é que podes pintar? (dirigindo-se para a Maria). A casa? (...) Como é a casa por dentro? De que cor?</i></p> <p><b>Maria:</b> <i>Amarela.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AV – Realização do cenário – 29/10/2013 – Cláudia, Maria, Gonçalo e Daniela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>A Sandra foi buscar o cenário, ele é muito grande (...) E nós vamos trabalhar no cenário com lápis de...</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Cera.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>De que cor é que vais pintar o caminho, Sónia?</i></p> <p><b>Sónia:</b> <i>Amarelo.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Amarelo, boa Sarinha. E tu, Micaela? Que cor vais pintar as árvores?</i></p> <p><b>Micaela:</b> <i>Castanho.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Vais pintar isso de que cor, a parte de cima da árvore?</i></p>
--	---

		<p><b>Micaela:</b> Verde.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E tu, Patrícia? Que cor vais pintar o caminho?</p> <p><b>Patrícia:</b> Roxo.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E tu (dirigindo-se ao Miguel), vais pintar de que cor a cobra?</p> <p><b>Miguel:</b> Às cores.</p> <p><b>Sandra:</b> Às cores, que cores?</p> <p>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> Amarelo, azul, azul-escuro, roxo (...)</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Formação de grupos a trabalhar no projeto Rapunzel e respetiva planificação – 4/11/2013 – Patrícia, Micaela, Sónia e Miguel]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> Como é que vocês vão pintar?</p> <p><b>Tiago:</b> Ah, com lápis.</p> <p><b>Márcia:</b> E lápis de quê? (...)</p> <p><b>Filipe:</b> De cera.</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Apresentação do cenário às crianças e formação de grupos – 5/11/13 - Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Eu pinto isto (apontando para o jardim do cenário)</p> <p><b>Sandra:</b> O que vais pintar, Tiago, então?</p> <p><b>Tiago:</b> Posso pintar aqui, o jardim?</p> <p><b>Sandra:</b> E vais pintar de que cor?</p> <p><b>Tiago:</b> Desta (pegando na cor verde).</p> <p><b>Sandra:</b> Isso é que cor?</p> <p><b>Tiago:</b> Verde-escuro.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> (...) Que vais pintar, Filipe?</p> <p><b>Filipe:</b> O castelo.</p> <p><b>Sandra:</b> (...) De que cor?</p> <p><b>Filipe:</b> Amarelo.</p> <p>(...)</p>
--	--	--

		<p><b>Márcia:</b> <i>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?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Jéssica:</b> <i>Então vou só pintar este caminho (apontando para um dos caminhos do cenário).</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>(...) Mas isso é relva.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Tens que pintar da cor que já está.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Exatamente.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Tens que continuar o que os outros meninos começaram.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação – 5/11/2013 – Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <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>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> <i>(...) coroa do Príncipe.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Boa. A coroa do Príncipe.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Eu pinto a coroa.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Pintas a coroa sozinho, mas é assim, que cor é que vais (...) utilizar pa pintar a coroa?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> <i>Amarelo (...)</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) E vais utilizar o quê pa pintar a coroa?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Pincel.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Será? Pa pintar isso achas que é pincel?</i></p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Não, não vai dar jeito.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) Olha, ouve, diz Cláudia.</i></p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Não vai dar muito jeito.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) O que é que será que vais utilizar pa pintar? O que é que será que dá jeito?</i></p> <p>(...)</p>
--	--	---

		<p><b>Miguel:</b> Queria marcador.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> (...) Quando tu começaste a pintar o cenário (...) da Maria Castanha não te cansaste de pintar a marcador?</p> <p><b>Miguel:</b> Não, porque a coroa é que eu não me canso.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Achas que não? Oh Miguel tem de ficar muito bem, porquê isto é para apresentar a muita gente.</p> <p>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> Lápis...</p> <p><b>Patrícia:</b> Lápis de cera.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Com lápis de quê? Que lápis são esses que tens na mão?</p> <p>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> Vou utilizar lápis de cera.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> (...) O que é isto, as caixas? É para quê?</p> <p><b>Cláudia:</b> Para fazer a horta.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Quem é que vai ser a pintar? É a Cláudia?</p> <p><b>Cláudia:</b> Eu e a Jéssica.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> De que cor é que (...) acham que devem pintar a horta?</p> <p>(...)</p> <p><b>Cláudia:</b> Castanho.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> E vão pintar com quê? É com lápis de cera como o Miguel?</p> <p><b>Cláudia:</b> Com tinta, com tinta.</p> <p><b>Márcia:</b> Boa, e para pintarem com tinta precisam de quê?</p> <p><b>Cláudia e Jéssica:</b> Pincéis.</p> <p><b>Márcia:</b> Pincéis. E quantos pincéis precisam?</p> <p><b>Cláudia e Jéssica:</b> Dois.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> 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?</p> <p><b>Patrícia:</b> (abana a cabeça, dizendo que não)</p> <p><b>Márcia:</b> Não? Então vamos ver aqui à história.</p>
--	--	---

		<p>(...)</p> <p><b>Patrícia:</b> Fazer o chapéu da bruxa.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Mas o que é que ele tem?</p> <p><b>Patrícia:</b> Estrelas.</p> <p><b>Márcia:</b> Estrelas. Então vais desenhar estrelas? (...)</p> <p><b>Patrícia:</b> (abana a cabeça, dizendo que sim)</p> <p><b>Márcia:</b> E mais? O que é que o chapéu da bruxa tem mais?</p> <p>(...)</p> <p><b>Patrícia:</b> Lua.</p> <p><b>Márcia:</b> A lua, exatamente (...) O que vais utilizar para fazer o chapéu?</p> <p><b>Patrícia:</b> Amarelo.</p> <p><b>Márcia:</b> Amarelo e ... mais?</p> <p><b>Patrícia:</b> Preto.</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Planificação dos acessórios para o projeto “Rapunzel” – 18/11/2013 – Miguel, Cláudia, Jéssica e Patrícia]</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> O que é que tínhamos dito que acessórios é que íamos fazer pra Rapunzel?</p> <p><b>Filipe:</b> A roupa.</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> A roupa</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E o que é que tem essa roupa?</p> <p>(...)</p> <p><b>Filipe:</b> Tem, tem luas.</p> <p><b>Tiago:</b> Luas.</p> <p><b>Sandra:</b> E de que cor é o vestido da Rapunzel?</p> <p><b>Filipe:</b> Azul.</p> <p><b>Tiago:</b> Azul claro.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Então e a Bruxa? O que é que tem a...</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Estrelinhas.</p> <p><b>Márcia:</b> Tem estrelas.</p> <p><b>Sandra:</b> E também tem o quê? Um vestido.</p> <p><b>Crianças:</b> Sim.</p>
--	--	---

		<p><b>Márcia:</b> <i>E é de que cor?</i></p> <p><b>Algumas crianças:</b> <i>Azul.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>E mais, o que é que falta mais à Bruxa que tínhamos dito?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>Um chapéu com estrelas e uma lua.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>E o que é que falta à Rapunzel para além do vestido?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Crianças:</b> <i>O cabelo.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Mais personagens que disseram. Já vimos a Rapunzel e a Bruxa.</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>E o príncipe.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>E o que é que o Príncipe tem?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>Um casaco.</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>Um casaco...</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) E de que cor...é o casaco?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>As golas são brancas.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Mas o casaco em si é que cor?</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>O casaco.</i></p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> <i>Parece verde.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>É um esverdeado amarelado.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Boa. E o que é que ele tem na cabeça?</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>Uma co[r]oa.</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>A coroa.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Vamos procurar outras personagens.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>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?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Filipe:</b> <i>Tem um casaco...</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>(...) Tem casaco.</i></p>
--	--	--

		<p><b>Sandra:</b> Tem um casaco.</p> <p><b>Filipe:</b> E uma camisola.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> E é de que cor?</p> <p><b>Filipe:</b> Ve[r]de.</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Verde.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E o que é que tem a mãe da Rapunzel?</p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Um vestido.</p> <p><b>Sandra:</b> Tem um vestido, boa. De que cor?</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Amarelo.</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Amarelo.</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> É um amarelo alaranjado.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Como é que vamos fazer os vestidos, por exemplo?</p> <p>(...)</p> <p><b>Filipe:</b> Como fizemos para pintar aquilo (refere-se ao cenário)</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Vai-se pintar...em primeiro em primeiro vocês vão fazer o contorno depois nós recortamos e depois, depois pinta-se com tinta (...)</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E vocês acham que se calhar temos tempo pra fazer isso tudo?</p> <p><b>Crianças:</b> Não.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> Vocês querem ver o que é que nós trouxemos para sugerir?</p> <p><b>Crianças:</b> Sim.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> (mostra um saco de plástico)</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> O que é isto?</p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Um saco.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Tínhamos pensado nestes sacos...</p> <p>(...)</p>
--	--	---

		<p><b>Sandra:</b> Para fazer os vestidos.</p> <p><b>Márcia:</b> E o que é que os vestidos tinham, pra além de serem azuis?</p> <p><b>Filipe:</b> Estrelas.</p> <p><b>Sandra:</b> (...) Exatamente, tinha estrelas. E outro?</p> <p><b>Criança:</b> Luas.</p> <p><b>Sandra:</b> Então o que é que será que nós temos aqui, nesta saca?</p> <p><b>Crianças:</b> Estrelas e luas.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E será que só nos vestidos é que existem estrelas e luas?</p> <p><b>Crianças:</b> Não.</p> <p><b>Sandra:</b> Onde é que existem mais estrelas e luas?</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Chapéu.</p> <p><b>Sandra:</b> No chapéu de quem?</p> <p><b>Crianças:</b> Da Bruxa.</p> <p><b>Sandra:</b> (...) Então que temos de fazer no chapéu da Bruxa?</p> <p><b>Tiago:</b> Estrelas.</p> <p><b>Sandra:</b> Pôr estrelas e...</p> <p><b>Tiago:</b> Colar luas.</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelas crianças – 2/12/2013 –Filipe, Cláudia, Tiago e Maria]</p>
<p>(iii) Escolha das crianças a participar nas atividades</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente as crianças que participarão na atividade.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> O grupo tem de ser pelo menos três pessoas, mais se calhar não.</p> <p><b>Tiago:</b> Então é: Maria, Cláudia...</p> <p><b>Márcia:</b> E o?</p> <p><b>Tiago:</b> Filipe.</p> <p><b>Márcia:</b> Um grupo: a Maria, a Cláudia e o Filipe, são um grupo.</p> <p><b>Tiago:</b> O Emanuel, a Jéssica e a Silvana.</p> <p><b>Márcia:</b> A Silvana. não está. Então, o Tiago?</p> <p><b>Miguel:</b> Pois.</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> Então outro grupo é a Jéssica, o Miguel?</p> <p><b>Crianças:</b> Tiago.</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> E outro grupo.</p>

		<p><b>Márcia:</b> <i>Só poderá haver mais um grupo.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>A Micaela, a Sónia e a Patrícia.</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupos – 28/10/2013 – grande grupo]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Temos que fazer a roupa para as personagens. Então e que meninos é que vocês acham que devem participar na realização da roupa?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Filipe:</b> <i>A Maria, a Cláudia e o Filipe.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Não (...) Quantos é que vocês querem?</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Eu acho que podem ser quatro meninos. Quatro meninos já está ótimo.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>(levanta-se e dirige-se para o mapa das presenças) É a Cláudia., a Maria, o Filipe e sou eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Planificação do próximo passo a desenvolver no âmbito do projeto “Rapunzel” – confeção das roupas – e escolha das crianças para a realização das roupas – 2/12/2013 – Grande grupo]</p>
<p><b>(iv)</b> Distribuição das tarefas</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomam decisões relativamente ao que vão fazer na atividade.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Podemos pintar de branco?</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Então a Cláudia pinta os pássaros todos de branco, pode ser? Quem é que pinta o sol?</i></p> <p><b>Daniela e Gonçalo:</b> <i>Eu.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Têm que decidir. Um de vocês tem que pintar o sol. Quem pinta?</i></p> <p><b>Daniela:</b> <i>Eu.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AV – Realização do cenário – 29/10/2013 – Cláudia., Maria, Gonçalo e Daniela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>Eu pinto isto (apontando para o jardim do cenário)</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>O que vais pintar, Tiago, então?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Posso pintar aqui, o jardim?</i></p> <p>(...)</p>

		<p><b>Sandra:</b> (...) <i>Que vais pintar, Filipe?</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>O castelo.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação – 5/11/2013 – Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <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>(...)</p> <p><b>Miguel:</b> (...) <i>coroa do Príncipe.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Boa. A coroa do Príncipe.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Eu pinto a coroa.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> (...) <i>O que é isto, as caixas? É para quê?</i></p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Para fazer a horta.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Quem é que vai ser a pintar? É a Cláudia?</i></p> <p><b>Cláudia:</b> <i>Eu e a Jéssica..</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Planificação dos acessórios para o projeto “Rapunzel” – 18/11/2013 Miguel, Cláudia., Jéssica e Patrícia]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Então, agora temos que ver o que é que cada um vai fazer.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Quem é que vai colocar as estrelas?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Maria:</b> <i>Eu.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Quem é que vai trabalhar no chapéu da Bruxa?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>Sou eu.</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>Sou eu.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Houve alguém que disse primeiro.</i></p> <p>(...)</p>
--	--	---

		<p><b>Sandra:</b> Foi a Maria que disse primeiro do que vocês os dois. (...)</p> <p><b>Márcia:</b> Quem é que vai ficar com o vestido da Rapunzel? (...)</p> <p><b>Filipe:</b> Eu. (...)</p> <p><b>Sandra:</b> Quem é que quer recortar as luas? (...)</p> <p><b>Tiago:</b> Eu quero cortar (...)</p> <p><b>Sandra:</b> (...) E quem é que quer fazer o vestido da Bruxa? <b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> Eu. (...)</p> <p>[AG – Planificação dos recursos a utilizar para a confeção das roupas e distribuição dos recursos pelas crianças – 2/12/2013 –Filipe, Cláudia, Tiago e Maria]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> No prolongamento. Na sala do prolongamento. E vocês ainda se lembram dos meninos que participaram na primeira vez que fizemos o teatro?</p> <p><b>Miguel:</b> Fui eu, a Silvana e o Tiago...</p> <p><b>Gonçalo:</b> Também eu. (...)</p> <p><b>Filipe:</b> Eu. (...)</p> <p><b>Sandra:</b> O Filipe, a Jéssica, a Micaela, o Miguel, o Gonçalo, o Tiago e a Silvana. <b>Miguel:</b> Mas se a Silvana não está cá temos que escolher a Maria ou a Cláudia. (...)</p> <p><b>Miguel:</b> Pode ser a Maria. (...)</p> <p><b>Sandra:</b> Nós vamos ter então o Tiago que é o pai da Rapunzel, a Jéssica que é a Rapunzel...</p> <p><b>Miguel:</b> Eu sou a Bruxa. <b>Sandra:</b> O Filipe que é o Príncipe, o Miguel que é (...) a Bruxa e temos o Gonçalo que é o Gato. <b>Uma criança<sup>3</sup>:</b> E quem é que vai ser a mãe? (...)</p> <p><b>Tiago:</b> A Maria ou a Cláudia.</p>
--	--	--

		<p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Maria, tu queres?</i></p> <p><b>Maria:</b> <i>(abana a cabeça, dizendo que sim)</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Pronto, pode ser então a Maria. A Maria vai ser a mãe da Rapunzel.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Decisão das personagens para a dramatização final da história “Rapunzel” – 3/12/2013 – Grande grupo]</p>
(v) Organização do espaço	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças organizam o espaço de forma adequada para a atividade.	<p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>(...) Onde é que vocês acham que devemos colocar o cenário para trabalhar?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Eu acho que é aqui na manta.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AV – Apresentação do cenário às crianças e formação de grupos – 5/11/2013 – Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela]</p>

Categoria B: Execução		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
(i) Pedido de orientação	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças pedem orientação ou apoio quando necessário.	(...) <i>Miguel: Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.</i> <i>Sandra: Finalmente, o Príncipe arranjou forma de entrar no castelo.</i> <i>Miguel: E agora?</i> <i>OC: Agora sais outra vez.</i> <i>Miguel (Bruxa): (sai da torre).</i> (...) [VG – Primeiro ensaio improvisado – 15/10/2013 – Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo, Silvana e Micaela]
(ii) Escolha de estratégias	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são capazes de escolher as estratégias mais adequadas para atingir o objetivo.	<b>Registo fotográfico</b> da execução da pintura da torre no dia 28/10/2013 (cada grupo cria uma estratégias diferente para pintar).
(iii) Persistência	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças não desistem ao primeiro obstáculo.	(...) <i>Márcia: Andas a receber visitas de um Príncipe, diz (dirige-se ao Miguel – Bruxa).</i> <i>OC: (aproxima-se do Miguel – Bruxa) O quê, andas a receber visitas de um Príncipe, pergunta-lhe.</i> <i>Miguel (Bruxa): (...) O quê? Andas a a... (olha para a Sandra).</i> <i>Sandra: A receber visitas de um Príncipe.</i> <i>Miguel (Bruxa): Andas a receber (...) visitas de um Príncipe? (príncipe em tom mais alto).</i> (...) [VG – Primeiro ensaio improvisado – 15/10/2013 – Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo, Silvana e Micaela] (...) <i>Sandra: Quando a noite chegou, o homem saltou o muro. Rapidamente atravessou o jardim (...) e apanhou alguns rabanetes.</i> <i>Márcia: Rapidamente (dirige-se ao Tiago – pai da Rapunzel)</i> <i>Tiago (pai da Rapunzel): (sai da horta, mas não salta o muro)</i> <i>Márcia: Tens que voltar a saltar o muro)</i>

		<p><b>Tiago (pai da Rapunzel):</b> (volta à horta e sai, saltando o muro)</p> <p>(...)</p> <p>[VG – Realização do ensaio para a dramatização final – 3/12/2013 – Tiago, Maria, Miguel, Jéssica, Gonçalo e Filipe]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> O homem nem hesitou e foi buscar mais rabanetes.</p> <p><b>Tiago (pai da Rapunzel):</b> (vai buscar mais rabanetes, mas esquece-se de levar o cesto)</p> <p><b>Márcia:</b> Como é que vais buscar os rabanetes?</p> <p><b>Tiago (pai da Rapunzel):</b> (volta a casa, pega no cesto e regressa à horta)</p> <p>(...)</p> <p>[VG – Realização do ensaio para a dramatização final – 3/12/2013 – Tiago, Maria, Miguel, Filipe e Gonçalo]</p>
<p>(iv) Empenho na tarefa</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças se empenham na execução das atividades.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> Quando passou pela torre ouviu a Rapunzel a cantar e ficou encantando com a sua maravilhosa voz.</p> <p><b>Márcia:</b> Canta (dirigindo-se para a Jéssica – Rapunzel) (...).</p> <p><b>Jéssica (Rapunzel):</b> Oh oh ooh ooh (a cantar).</p> <p>(...)</p> <p>[VG – Primeiro ensaio improvisado – 15/10/2013 – Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo, Silvana e Micaela]</p> <p>(...)</p> <p><b>OC:</b> Sempre que a bruxa queria entrar punha-se debaixo da janela e chamava...</p> <p><b>Miguel (Bruxa):</b> Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.</p> <p>(...)</p> <p>[VG – Segundo ensaio improvisado – 15/10/2013 – Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo, Silvana e Micaela]</p> <p>(...)</p> <p><b>Luís (Pai da Rapunzel):</b> (pega no cesto e vai à horta da Bruxa buscar os rabanetes, saltando o muro).</p> <p>(...)</p>

		<p><i><b>Sandra:</b> Mal os deu à sua amada esposa, esta comeu uns atrás dos outros.”</i></p> <p><i><b>Marisa (Mãe da Rapunzel):</b> (come os rabanetes).</i></p> <p><i><b>Sandra:</b> Poucas semanas depois a mulher deu à luz uma linda criança. Imediatamente, a bruxa veio buscá-la. E deu-lhe o nome de Rapunzel.</i></p> <p><i><b>Susana (Bruxa):</b> (vem buscar a criança a Marisa e Luís).</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Terceiro ensaio improvisado – 21/10/2013 – Luís, Marisa, Susana, Mariana, Eduardo, Daniela e Beatriz]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da execução da pintura da torre no dia 28/10/2013.</p> <p>(...)</p> <p><b>Uma criança</b><sup>3</sup>: Toda a gente está a fazer tudo bem (...) Nós estamos a fazer bem.</p> <p>[AV – Realização do cenário – 29/10/2013 – Cláudia, Maria, Gonçalo e Daniela]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da pintura do cenário no dia 29/10/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da pintura do cenário no dia 4/11/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da confeção das roupas e acessórios no dia 2/12/2013.</p> <p>(...)</p> <p><i><b>Sandra:</b> Mas quando na noite seguinte o homem estava a colher os rabanetes apareceu uma bruxa.</i></p> <p><i><b>Márcia:</b> (dá indicação ao Miguel (Bruxa) para se levantar)</i></p> <p><i><b>Miguel (Bruxa):</b> (levanta-se e aproxima-se do Tiago – pai da Rapunzel)</i></p> <p><i><b>Sandra:</b> E gritou: quem se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?</i></p> <p><i><b>Miguel (Bruxa):</b> Quem se atreveu a saltar o meu muro e a roubar os meus rabanetes?</i></p> <p><i><b>Márcia:</b> Mas tens que olhar para o Tiago (pai da Rapunzel) enquanto estás a dizer isso. Olha diz outra vez.</i></p> <p><i><b>Miguel (Bruxa):</b> (volta a repetir)</i></p> <p>(...)</p>
--	--	--

		<p>[VG – Realização do ensaio para a dramatização final – 3/12/2013 – Tiago, Maria, Miguel, Filipe e Gonçalo]</p> <p>(...)</p> <p><i>Sandra: Sempre que a bruxa queria entrar na torre punha-se debaixo da janela e chamava Rapunzel.</i></p> <p><i>Miguel (Bruxa): Quem? Eu? (dirige-se à torre)</i></p> <p><i>Sandra: Sim. Como é que ele chamava a Rapunzel?</i></p> <p><i>Miguel (Bruxa): Rapunzel, Rapunzel, atira-me os teus cabelos.</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Realização do ensaio para a dramatização final – 3/12/2013 – Tiago, Maria, Miguel, Filipe e Gonçalo]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> do ensaio para a dramatização final no dia 3/12/2013.</p> <p>(...)</p> <p><i>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:</i></p> <p><i>Miguel (Bruxa): (dirige-se à torre). Rapunzel, Rapunzel! Atira-me os teus cabelos!</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Márcia: A jovem desfazia a sua trança e atirava o seu lindo e comprido cabelo.</i></p> <p><i>Jéssica (Rapunzel): (atira o seu cabelo).</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Ensaio para a dramatização final – 10/12/2013 – Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Gonçalo e Micaela]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> do ensaio para a dramatização do dia 10/12/2013.</p> <p>(...)</p> <p><i>Márcia: Esta quando os viu comeu-os todos...</i></p> <p><i>Tiago (pai da Rapunzel): (dá os rabanetes à Silvana – mãe da Rapunzel).</i></p> <p><i>Márcia: ...e enquanto comia dizia: hmm, que bom!</i></p>
--	--	--

		<p><i>Silvana (mãe da Rapunzel): Hmm, que bom (baixinho).</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Ensaio para a dramatização final – 11/12/2013 – Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Beatriz e Silvana]</p> <p>(...)</p> <p><i>Márcia: Imediatamente a Bruxa dirigiu-se à casa do homem para ir buscar a criança.</i></p> <p><i>Miguel (Bruxa): (vai buscar a criança).</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Miguel (Bruxa): Dá-me a criança.</i></p> <p><i>Tiago (pai da Rapunzel): (entrega-lhe a criança).</i></p> <p><i>Márcia: O homem entregou-lhe a criança e, agarrado à sua mulher, começaram a chorar.</i></p> <p><i>Silvana e Tiago (pais da Rapunzel): (choram agarrados).</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Ensaio para a dramatização final – 11/12/2013 – Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Beatriz e Silvana]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> do ensaio para a dramatização do dia 11/12/2013.</p>
(v) Finalização da tarefas	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças finalizam o que começaram	<p>(...)</p> <p><i>Sandra: Juntos procuraram o caminho de regresso ao castelo do Príncipe, onde foram alegremente recebidos.</i></p> <p><i>Márcia: Agora vão os dois em cima do cavalo.</i></p> <p><i>Sandra: Rapunzel e o Príncipe viveram felizes para sempre.</i></p> <p><i>Márcia: Os dois em cima da Micaela (Cavalo) (...)</i></p> <p><i>Jéssica (Rapunzel) e Filipe (Príncipe): (montam no cavalo e vão embora).</i></p> <p>[VG – Primeiro ensaio improvisado – 15/10/2013 – Miguel, Jéssica, Tiago, Filipe, Gonçalo e Silvana]</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da realização do primeiro ensaio no dia 15/10/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da torre no dia 29/10/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> do cenário no dia 3/12/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> do ensaio para a dramatização do dia 11/12/2013.</p>

<p>(vi) Cumprimento de regras</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças cumprem as regras estabelecidas previamente.</p>	<p><b>Registo fotográfico</b> da pintura do cenário no dia 29/10/2013.</p> <p><b>Registo fotográfico</b> da confeção das roupas e acessórios no dia 2/12/2013.</p>
-----------------------------------	--	--

Categoria C: Avaliação		
Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
(i) Revisão sobre a tarefa	É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças são capazes de rever o que realizaram e refletir sobre essa realização.	<p><b>Márcia:</b> <i>Acham que correu bem? Correu bem o trabalho?</i></p> <p><b>Daniela:</b> <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação do cenário – 29/10/2013 – Daniela, Gonçalo, Maria e Cláudia]</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Vocês gostaram de participar na pintura do cenário?</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Tu não gostaste, Miguel?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Queria ir para o computador.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>Mas vão haver mais oportunidades de ires para o computador</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Apesar de queres ir para o computador, não gostaste de estar aqui a trabalhar?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>(abana a cabeça, dizendo que sim)</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>E vocês gostaram, Patrícia e Sónia?</i></p> <p><b>Patrícia e Sónia:</b> <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação do cenário – 4/11/2013 – Patrícia, Sónia, Miguel e Micaela]</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Como é que vocês acham que correu a realização das roupas...</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Bem.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Bem. E sentiram alguma dificuldade?</i></p> <p><b>Maria e Cláudia:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>E tu, Tiago?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>(abana a cabeça, dizendo que não)</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Gostaram de participar?</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação da realização dos acessórios – 2/12/2013 – Maria, Cláudia, Filipe e Tiago]</p>

		<p><b>Márcia:</b> <i>O que é que nós estivemos a fazer agora?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>O teatro</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>O teatro.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>E como é que acham que correu?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Bem.</i></p> <p><b>Micaela:</b> <i>Bem.</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Bem.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Bem que até eu (...) não conseguia passar, caí com os rabanetes (...)</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) Isso prejudicou a dramatização? Ela correu mal por causa disso?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Não. Então o que é que tu gostaste mais de fazer na dramatização, Jéssica?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Jéssica:</b> <i>Estar na torre.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>E tu Micaela?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Micaela:</b> <i>Gostei mais de comer rabanetes.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Comer rabanetes?! E tu Gonçalo o que é que gostaste mais na dramatização? O que é que gostaste mais?</i></p> <p><b>Gonçalo:</b> <i>De miar.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>De miar?! Boa!</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Filipe, o que é que gostaste mais de fazer, Filipe?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>Salvar a Rapunzel.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>De salvar a Rapunzel?! Boa. E tu, Tiago, o que é que gostaste mais de fazer?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>(...) de pegar no cesto e apanhar rabanetes.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>E tu, Miguel?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Eu? Eu adorei fazer tudo. Adorei ver tudo e adorei fazer a da Bruxa que era o melhor.</i></p>
--	--	--

		<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>E o que é que na dramatização, em tudo o que vocês fizeram, o que é que gostaram menos?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>No teatro?</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Sim. Alguma coisa que não gostem no teatro?</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>O meu cavalo ficou sem cabeça e eu não gosto disso.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) Olha, é bom, é verdade. Ele como príncipe é normal que queira um bom cavalo.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Como é que vocês sabem que o público, quem esteve aqui a assistir, gostou? Como é que nós podemos saber que eles gostaram?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Jéssica:</b> <i>As palmas.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>E vocês gostaram de fazer a dramatização?</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Sim.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação da dramatização – 10/12/2013 - Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Gonçalo e Micaela]</p>
<p>(ii) Avaliação do Desempenho</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças avaliam o seu desempenho na realização da tarefa.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>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?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Achas que resultou? Tantos meninos na sala do prolongamento? Achas que resultou?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>OC:</b> <i>Porquê Tiago?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Portamo-nos mal.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Porque portaram-se mal, todos.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Nós os dois portamo-nos mal, quer dizer.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Todos.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Nós os dois é que ficamos de castigo, não te lembras?</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupo – 28/10/2013 – Grande grupo]</p>

		<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Acham que hoje correu bem? O que é que acham que correu mal?</i> <i>Será que correu tudo tudo tudo bem, hoje?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>(abana a cabeça, dizendo que não)</i></p> <p><b>Sandra:</b> <i>O que é que não correu bem, então?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>Eu e o Filipe tivemos uma discussão.</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>(explica que foram um contra o outro enquanto pintavam)</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Não houve nada nada que corresse mal, para além de vocês irem ao encontro um do outro?</i></p> <p><b>Filipe:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Não se distraíram muitas vezes?</i></p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> <i>Foram poucas.</i></p> <p>[AG – Realização da pintura do cenário e respetiva avaliação – 5/11/2013 – Tiago, Filipe, Jéssica e Micaela]</p> <p><b>Márcia:</b> <i>Tu gostaste de pintar a coroa do Príncipe?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Só só mais ou menos.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Porquê mais ou menos? É bom que tu tenhas consciência disso.</i> <i>Porquê mais ou menos?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Porque adoro ir às vezes pó computador, à segunda-feira.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>(...) E o que é que acaba por acontecer quando estamos a trabalhar? Tu queres ficar ou não?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Quero ficar.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Mas muito tempo ou pouco tempo?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Pouco tempo.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Mas será que tem que ser assim?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Tu não tens que acabar sempre tudo o que comesças?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Mas eu quera ir ce, eu quera ir ce[do] pra ir embora, pra...</i></p>
--	--	--

		<p><b>Márcia:</b> <i>Mas esforçaste-te para fazer a coroa? (...) Achas que te esforçaste?</i> <i>Tens que me responder senão eu não sei.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Então pá próxima como é que achas que tens que fazer?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Tudo bem.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Tudo bem. E achas que tens que estar com essa pressa toda? (...)</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Não.</i></p> <p>[AG – Avaliação relativa ao acessório – 18/11/2013 – Miguel]</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Vocês gostaram de fazer o teatro?</i></p> <p><b>Crianças:</b> <i>Siiiiim.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Eu fiz o meu papel bem.</i></p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação relativa à realização do ensaio – 3/12/2013 - Tiago, Maria, Miguel, Jéssica, Gonçalo e Filipe]</p>
<p>(iii) Avaliação do desempenho de outros</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças avaliam o desempenho das outras crianças na realização da tarefa.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> <i>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?</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Márcia:</b> <i>Achas que resultou? Tantos meninos na sala do prolongamento? Achas que resultou?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Não.</i></p> <p><b>OC:</b> <i>Porquê Tiago?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Portamo-nos mal.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Porque portaram-se mal, todos.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Nós os dois portamo-nos mal, quer dizer.</i></p> <p><b>Miguel:</b> <i>Todos.</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>Nós os dois é que ficamos de castigo, não te lembras?</i></p> <p>(...)</p> <p>[VG – Início da realização do cenário relativo à torre e respetiva formação de grupo – 28/10/2013 – Grande grupo]</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> <i>Quem é que acham que trabalhou melhor?</i></p> <p><b>Tiago:</b> <i>(aponta para a Maria e a Cláudia).</i></p>

		<p><b>Sandra:</b> Diz Tiago, quem é que são elas.</p> <p><b>Tiago:</b> A Maria e a Cláudia..</p> <p><b>Sandra:</b> E porquê que acham que elas é que trabalharam melhor?</p> <p><b>Cláudia:</b> Porque (...) eles estavam na brincadeira (referindo-se ao Tiago e ao Filipe).</p> <p><b>Sandra:</b> É verdade, Tiago?</p> <p><b>Tiago:</b> É.</p> <p><b>Sandra:</b> Porquê?</p> <p><b>Tiago:</b> Mas a Maria também subiu à cadeira (o Tiago e a Maria queriam ver os senhores que estavam a trabalhar no exterior da escola).</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> Mas isso não se deve fazer, os senhores estavam a trabalhar e vocês também. Pra próxima vamos ter isso em atenção, está bem?</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação da realização dos acessórios – 2/12/2013 – Maria, Cláudia, Filipe e Tiago]</p> <p><b>Sandra:</b> Vocês gostaram de fazer o teatro?</p> <p><b>Crianças:</b> Siiiiim.</p> <p><b>Miguel:</b> Eu fiz o meu papel bem.</p> <p>(...)</p> <p><b>Sandra:</b> E acham que estiveram todos bem?</p> <p><b>Algumas crianças:</b> Sim.</p> <p>(...)</p> <p>[AG – Avaliação relativa à realização do ensaio – 3/12/2013 - Tiago, Maria, Miguel, Jéssica, Gonçalo e Filipe]</p>
<p>(iv) Tomada de consciência da importância da planificação</p>	<p>É onde se enquadram as afirmações que demonstram que as crianças tomaram consciência da importância em se planear as atividades com antecedência.</p>	<p>(...)</p> <p><b>Márcia:</b> 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>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Planificar.</p> <p><b>Márcia:</b> Íamos planificar, exatamente. E o que é que é planificar, vocês lembram-se?</p> <p><b>Filipe:</b> É pensar.</p> <p><b>Márcia:</b> É pensar. E é pensar quando? Antes ou depois de fazermos as coisas?</p> <p><b>Crianças:</b> Antes.</p>

		<p><b>Márcia:</b> Antes. E por que é que será importante pensar antes?</p> <p>(...)</p> <p><b>Tiago:</b> Por exemplo, estamos a fazer o cavalo e depois estamos a fazer mal é por isso que temos de planificar em primeiro.</p> <p><b>Márcia:</b> Boa, muito bem. E depois no fim de vocês realizarem as atividades o que é que eu costumava fazer convosco?</p> <p>(...)</p> <p><b>Filipe:</b> Avaliar.</p> <p><b>Márcia:</b> Avaliar. E avaliar o quê?</p> <p><b>Tiago:</b> As nossas coisas.</p> <p><b>Márcia:</b> O que vocês fizeram.</p> <p><b>Tiago:</b> E como os meninos da primária que também avaliam a ficha para ver quem se portou melhor.</p> <p>[AG – Projeto “Rapunzel” e às atividades implementadas em paralelo – 10/12/2013 – Tiago, Miguel, Filipe, Jéssica, Gonçalo e Micaela]</p>
--	--	--