

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II**

### **O jogo como promotor de competências autorregulatórias da aprendizagem na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Jéssica Vanessa Fernandes Gouveia**

**Orientadora:**

**Isabel Piscalho**

**2020, março**

## **Agradecimentos**

Esta página nunca será suficiente para agradecer a todas as pessoas que fizeram com que este percurso académico se realizasse.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais por todo o esforço e coragem para que tudo fosse possível. Sempre foi o seu lema darem aos filhos o que não foi possível terem, devido não só às condições financeiras, mas também pelo facto de os tempos serem outros, tempos esses onde era mais difícil conseguir algum apoio financeiro para estudar, e assim realizar um sonho.

Quero agradecer ao meu irmão que, apesar de ser muito mais novo do que eu, faz com que eu me sinta sempre especial e a mulher da vida dele.

Agradecer ao meu namorado que apesar de tudo nunca deixou de me apoiar nas minhas decisões e tinha sempre palavras de apoio para que me tornasse uma mulher de força e guerreira, pronta para enfrentar mais um ano de ensino superior.

Às minhas colegas, Rita Laranginha e Maria Abalroado por todo o apoio que me deram ao longo deste caminho, sem elas não era possível ter passado os fins-de-semana tão divertidos como os que nós tivemos. Todos os momentos que partilhamos foram muito importantes para que a nossa amizade crescesse cada vez mais, podendo neste momento afirmar que são amigas com que posso contar sempre.

À minha colega Diana por ter sido o meu par de estágio durante este percurso e ter vivenciado comigo todos os momentos da minha prática. Todos os momentos que passamos juntas, bem como as aprendizagens que foram feitas em conjunto, fizeram com que os estágios, mesmo os mais desafiantes e, por vezes, difíceis, se tornassem mais acessíveis.

Ao meu amigo, colega de casa e afilhado académico Francisco Rodrigues, que me encorajou sempre que possível a vencer cada dificuldade que surgia ao longo deste caminho.

Por fim, e não menos importante à professora Isabel Piscalho que me orientou, estando sempre pronta para auxiliar. Aproveito assim também para agradecer aos restantes docentes da ESES que, ao longo deste caminho académico, transmitiram os seus conhecimentos fazendo com que estes se tornassem em aprendizagens e conhecimentos... “em mim”.

## **Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II**

### **O jogo como promotor de competências autorregulatórias da aprendizagem na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Jéssica Vanessa Fernandes Gouveia**

**Orientadora:**

**Isabel Piscalho**

**2020, março**

## Resumo

Este relatório final foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contempla o meu percurso formativo e as minhas experiências e aprendizagens adquiridas nos contextos de prática profissional. Na primeira parte deste trabalho podemos encontrar uma síntese das experiências e práticas pedagógicas realizadas no decorrer das práticas de ensino supervisionada nos contextos de creche, jardim-de-infância (JI) e 1.º CEB, incluindo: caracterização das instituições e os seus contextos educativos; a descrição dos projetos das instituições; a descrição dos projetos de sala desenvolvidos em par de estágio nestes contextos, evidenciando algumas atividades ilustrativas destes; e uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional ao longo das práticas educativas supervisionadas. Na segunda parte deste relatório, descreve-se um exercício investigativo sobre a promoção da autorregulação das aprendizagens a partir de um jogo criado para o efeito e implementado no ensino do 1.º CEB. É nesta parte que se dá conta da revisão da literatura, das questões de investigação e dos objetivos do estudo, das metodologias utilizadas, da análise e apresentação dos dados recolhidos e por fim, das considerações finais do estudo. Este exercício investigativo contempla três estudos. No primeiro estudo, recorreu-se a questionários a 4 educadoras de infância do pré-escolar e 3 professoras do 1.º CEB e a 1 investigadora na área da autorregulação da aprendizagem. No segundo estudo realizou-se um *focus group* com aprendentes do JI (5) e do 1.º CEB (10). No terceiro estudo, testou-se um jogo de tabuleiro com 15 aprendentes do 1.º CEB, que consistia na realização de uma tarefa matemática ao longo do percurso do tabuleiro do jogo através das fases da autorregulação das aprendizagens. Como principais resultados destacamos o papel impulsionador do docente no que toca à divulgação de novas estratégias bem como de orientador na aprendizagem dos aprendentes de forma a promover a autorregulação das aprendizagens. Por outro lado, devemos dar importância à caracterização de cada criança adaptando as atividades ao progresso da sua aprendizagem. O recurso ao jogo é uma estratégia que é cada vez mais utilizada nas salas de aula utilizando os próprios brinquedos dos aprendentes ou da sala para a aprendizagem de novos conteúdos. Assim sendo, o jogo apresentado faz uma ligação entre o jogo e a aprendizagem com o objetivo de facilitar do raciocínio e desenvolver a autorregulação das aprendizagens das crianças.

**Palavras-chave:** autorregulação da aprendizagem, competências autorregulatórias, estratégias, jogos educativos com tarefa, papel do docente.

## **Abstract**

This final report was prepared within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE), and it includes my formative path, as well as my experiences and learning acquired in professional practice contexts. In the first part of this work we can find a synthesis of the experiences and pedagogical practices carried out during the supervised teaching practices in the nursery, kindergarten (JI) and 1st CBE contexts, including: characterization of the institutions and their contexts. educational; the description of the projects of the institutions; the description of room projects developed in pair of internship in these contexts, highlighting some illustrative activities of these; and a reflection on professional development throughout supervised educational practices. The second part of this report describes an investigative exercise on promoting self-regulation of learning from a game created for that purpose and implemented in the teaching of the 1st CBE. It is in this part that the literature is reviewed, the research questions and objectives of the study are presented, the methodologies used, the analysis and presentation of the data collected and, finally, the final considerations of the study. This investigative exercise includes three studies. In the first study, we used quizzes from 4 preschool teachers and 3 teachers from the 1st CBE and 1 researcher in the area of self-regulation of learning. In the second study there was a focus group with learners from JI (5) and 1st CBE (10). In the third study, a board game was tested with 15 1st CBE learners, which consisted of performing a mathematical task along the course of the game board through the stages of self-regulation of learning. As main results we highlight the driving role of the teacher regarding the dissemination of new strategies as well as guiding the learning of learners in order to promote self-regulation of learning. On the other hand, we must give importance to the characterization of each child by adapting the activities to the progress of their learning. Game play is a strategy that is increasingly used in classrooms using learners' own or classroom toys to learn new content. Thus, the presented game makes a connection between the game and the learning in order to facilitate the reasoning and develop the self-regulation of the children's learning.

**Key words:** educational games with task, self-regulation of learning, self-regulatory skills, strategies, teacher's role

*“Se ensinares ao teu aluno aquilo que deve pensar, ele será um escravo do teu conhecimento. Se lhe ensinares como pensar, torna-lo senhor de todo o conhecimento.”*  
(Henry Taitt, citado por Veiga Simão, 2004, p. 98)

<b>Índice Geral</b>	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I - PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	3
<b>1. Caraterizações Dos Contextos De Estágio</b> .....	3
<b>1.1 Caraterização do estágio em contexto de Creche</b> .....	3
<b>1.2. Caraterização do estágio em contexto de Jardim-de-infância</b> .....	6
<b>1.3. Caraterização do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º ano de escolaridade</b> .....	10
<b>1.4. Caraterização do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos de escolaridade</b> .....	15
<b>1.5. Desenvolvimento profissional</b> .....	19
<b>PARTE II - EXERCÍCIO INVESTIGATIVO</b> .....	22
<b>2. Sobre o Exercício Investigativo</b> .....	22
<b>2.1. Percurso de desenvolvimento investigativo</b> .....	22
<b>2.2. Questões de investigação</b> .....	23
<b>2.3. Objetivos</b> .....	23
<b>3. Revisão Da Literatura</b> .....	25
<b>3.1. Autorregulação da aprendizagem</b> .....	25
<b>3.2. Autorregulação das aprendizagens em idades precoces</b> .....	27
<b>3.3. Papel do docente</b> .....	28
<b>4. Aspetos Metodológicos</b> .....	29
<b>4.1. Estudo 1: Perspetivas de educadoras de infância, professoras de 1.º CEB e especialista na área de autorregulação sobre o papel do jogo na promoção da autorregulação das aprendizagens</b> .....	30
<b>4.2. Estudo 2: Aprendizagem autorregulada das crianças no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	35
<b>4.3. Estudo 3: Apresentação do jogo “ Os reinos ARA”</b> .....	37
<b>5. Considerações Finais</b> .....	46
<b>PARTE III - REFLEXÃO FINAL</b> .....	50
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	52
<b>Anexos</b> .....	54
Anexo I:Grelha de avaliação do envolvimento de Laevers.....	55
Anexo II: Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD) .....	56
Anexo III :Análise de conteúdo dos questionários (Estudo 1) .....	58
Anexo IV: Guião de entrevista do <i>focus group</i> (Estudo 2).....	72
Anexo V: Análise de conteúdo do <i>focus group</i> realizado na sala de Jardim-de-infância (Estudo 2) 74	
Anexo VII: Análise de conteúdo do <i>focus group</i> da turma do 3.º e 4.º ano do 1.º CEB (Estudo 2)...	80
Anexo VIII: Reflexões sobre as testagens do jogo “Os Reinos ARA” .....	83
Anexo IX: Manual de procedimentos para uso do jogo “Os reinos ARA” .....	84

## Índice de figuras

Figura 1: Atividade da dança do rato Vitorino.....	5
Figura 2: Atividade da construção de puzzle sobre os animais.....	6
Figura 3: Atividade da leitura da história “O lobo que descobriu o país dos contos.....	9
Figura 4: Atividade da confeção do bolo de maçã.....	9
Figura 5: Placar com os desenhos da interpretação da história “Orelhas de borboletas”.....	9
Figura 6: Atividade da construção da árvore da vida.....	14
Figura 7: Representação da árvore da vida.....	14
Figura 8: Atividade de pesquisa.....	14
Figura 9: Apresentação dos trajes típicos dos países e regiões da sala.....	14
Figura 10: Atividade da dobragem do $dm^3$ .....	18
Figura 11: Esquema do exercício investigativo.....	24
Figura 12: Ciclo da aprendizagem autorregulada.....	27
Figura 13: Tabuleiro do jogo “Reinos ARA”.....	40
Figura 14: Cartas do reino Pla.....	41
Figura 15: Cartas do reino Exe.....	42
Figura 16: Cartas do reino Ava.....	42
Figura 17: Primeira testagem do jogo.....	44

## Índice de tabelas

Tabela 1: Jogos mencionados pelos entrevistados.....	34
--	----

## Lista de abreviaturas

ARA- Autorregulação das aprendizagens

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CHILD – Lista de desenvolvimento da Aprendizagem Independente

ESES - Escola Superior de Educação de Santarém

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI - Jardim de Infância

NE - Necessidades Educativas

PLEA - Planificação, Execução e Avaliação

## INTRODUÇÃO

O presente relatório está inserido na unidade curricular “Práticas do Ensino Supervisionadas”, no âmbito da obtenção de grau de mestre do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém.

Neste relatório será dado a conhecer o percurso educativo realizado ao longo do mestrado e um exercício investigativo desenvolvido a partir da prática pedagógica. Este percurso educativo abrange os períodos de estágio em quatro contextos educativos: creche, jardim-de-infância (JI), 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – 2.º ano de escolaridade, 1.º CEB - 3.º/4.º anos de escolaridade. Quanto ao exercício investigativo, este incide sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem a partir do jogo na educação pré-escolar e no 1.º CEB.

Este relatório está dividido em três partes.

A primeira parte diz respeito à caracterização das práticas de ensino supervisionadas em que são caracterizados os contextos de estágio: a instituição, a sala, o grupo, os projetos e algumas atividades que se destacaram pela positiva e pela aprendizagem. No final desta parte é realizada uma reflexão sobre o meu desenvolvimento profissional, refletindo sobre as minhas práticas e experiências vivenciadas. No que respeita às práticas foi possível aprender a importância que o docente tem na vida do aprendiz e, é por isso, que a escola deverá saber valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e conhecimentos, de modo a permitir, aos aprendentes, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. Como tal, durante a minha prática tentei sempre que possível estimar cada aprendiz, transmitindo palavras de motivação e confiança, e fazer com que este enfrente as suas dificuldades, como desafios, ao longo do seu processo de aprendizagem.

Na segunda parte do relatório explicitamos o exercício investigativo que envolveu três estudos. Nesta parte são então mencionados: o percurso de desenvolvimento investigativo, as questões investigativas, os objetivos, a revisão da literatura sobre o tema e aspetos metodológicos sobre os três estudos realçando o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados, os procedimentos e a apresentação e análise de dados. Por fim, podemos encontrar as considerações finais do exercício investigativo.

Na terceira parte, encontramos uma reflexão final sobre todo o percurso, refletindo assim sobre as aprendizagens adquiridas com esta investigação e um balanço do desenvolvimento profissional e investigativo.

Em conclusão, este relatório faz uma interligação entre a teoria pesquisada e adquirida ao longo do mestrado com a prática, contribuindo assim de uma forma mais profícua para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Como nota prévia gostaríamos de referir que, ao longo desta investigação, e pela natureza do tema, sempre que possível optaremos pelo conceito de “aprendente”, por assumirmos que é a pessoa que aprende, que se envolve na aprendizagem e que está em constante busca pelo conhecimento (ativo), ao invés do uso do conceito “aluno” que é quem (passivo) recebe instrução do/a docente, ou “estudante”, que é um termo que consideramos mais abrangente mas que não implica, *a priori*, que se esteja inserido num estabelecimento de ensino.

Frequentemente, empregaremos o conceito “docente” com base no paradigma de habilitação do docente generalista, quando tencionamos mencionar conjuntamente “educadores/as de infância e professores/as do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

## **PARTE I - PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **1. Caraterizações Dos Contextos De Estágio**

Os meus estágios realizaram-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as práticas contaram com a colaboração de uma professora supervisora do mestrado, bem como a cooperante responsável pela sala em que estagiei.

#### **1.1 Caraterização do estágio em contexto de Creche**

O primeiro contexto de estágio realizou-se numa instituição de solidariedade social sem fins lucrativos, na valência de creche. Este estágio foi realizado no período de 6 de dezembro 2017 a 19 de janeiro de 2018 no distrito de Santarém, freguesia de Almeirim.

##### **1.1.1 Caraterização da instituição**

A primeira instituição onde iniciei as práticas de ensino supervisionadas, como aprendente do mestrado, foi numa instituição de solidariedade social sem fins lucrativos (IPSS), que tinha como principal objetivo prestar serviços às famílias da comunidade como: fins educativos, sociais e promocionais da pessoa humana. Este contexto era composto por cinco valências: centro de dia, apoio domiciliário, ATL, jardim-de-infância e creche.

No que diz respeito à valência de creche, tinha a capacidade para quarenta crianças. Esta valência tinha quatro salas, designadamente uma sala das crianças na faixa etária dos 4 aos 12 meses (berçário), a sala das crianças com 1 ano, a sala com crianças de 2 anos e a sala familiar que engloba crianças com idades entre 1 e 2 anos. Na valência de jardim-de-infância desta instituição, esta era composta por três salas relativa a uma faixa etária entre os 3 e os 5 anos. Cada sala da creche e do jardim-de-infância contava com uma auxiliar e uma educadora de infância, à exceção da sala do berçário que devido ao número reduzido de crianças apenas tinha uma auxiliar de educação.

Para além das salas educativas, a IPSS tinha no mesmo edifício uma casa de banho na ala da creche e do jardim-de-infância e outra na ala da sala familiar juntamente com uma sala de convívio. Também tinha uma cantina com cozinha e um pátio interior coberto onde era realizado as aulas de ginástica.

Quanto ao espaço educativo exterior, a instituição tinha na sua posse um espaço amplo e descoberto comum às duas valências (creche e JI) com materiais educativos como baloiços, escorregas e um comboio imóvel.

### **1.1.2. Caraterização da sala**

O meu estágio realizou-se na sala dos 2 anos. Esta sala era pouco ampla, no entanto, apresentava muita iluminação pois tinha uma porta para o espaço exterior. A sala era composta por quatro áreas: área da casa, área da leitura, área da conversa em grande grupo, área de trabalhos individuais, jogos e área da fantasia. Continha também um móvel de bancada com um armário para arrumar as fraldas e outros bens de higiene pessoal necessários de cada criança com a sua respetiva identificação. Existia também um armário que ocupava uma parede do fundo da sala que era utilizado para arrumação de brinquedos no centro do armário. Nas partes inferiores das extremidades deste armário tinham as camas para as sestras das crianças, numa das extremidades superiores os lençóis das crianças e na outra alguns materiais de expressão plástica como tintas, cartolinas etc.

### **1.1.3. Caraterização do grupo**

O grupo era composto por 18 crianças, sendo que, uma estava a frequentar a creche pela primeira vez. A faixa etária deste grupo era compreendida entre os 2 e os 3 anos. A maioria das crianças já tinha como competência adquirida o controlo das suas necessidades fisiológicas. O grupo apresentava competências no controlo do seu equilíbrio a nível motor, no entanto, a nível das competências de expressão linguísticas, não estavam desenvolvidas em algumas crianças, principalmente nas mais novas. No que diz respeito às competências de compreensão da linguagem, competências cognitivas e comportamentais, estas eram visíveis durante a rotina da creche neste grupo.

### **1.1.4. Projetos educativos**

O projeto educativo da instituição onde estagiei tinha como tema os animais. Este tema era trabalhado com o grupo e era também visível através das imagens que estavam a identificar cada sala desde o berçário até ao JI. Cada sala estava então identificada com um animal, sendo a sala dos dois anos a sala dos patos.

O projeto pedagógico, elaborado em conjunto com o meu par de estágio, foi ao encontro do projeto de sala/instituição, na medida em que o ponto de partida eram as histórias compostas por personagens que fossem animais ou que ao longo desta tivessem animais. O objetivo do projeto baseava-se em conhecer novas histórias, comunicar através das histórias ouvidas, identificar as personagens de outras histórias, identificar os animais da selva e os animais da quinta, identificar os sons e a locomoção dos animais, identificar partes do corpo humano e obter novos conhecimentos.

O projeto denominava-se "*A magia das histórias*" e surgiu da observação ao contexto da primeira visita ao local e das atividades realizadas pela educadora de infância na primeira semana de estágio. Nesta observação, verifiquei em conjunto com a minha colega de estágio que este grupo de crianças demonstrava muita satisfação e motivação para a leitura de

histórias, o que fez com que o nosso projeto se baseasse nas diferentes formas de contar uma história. Segundo Fernando (2007) este realça a importância das histórias para as crianças realçando que estas desenvolvem a estrutura da língua escrita, a organização do material impresso, desenvolvem o vocabulário, capacidade de atenção e concentração e melhoram também a sua capacidade de interação com os adultos e pares.

Assim, para a concretização deste projeto partimos da leitura e dramatização de histórias de formas diversificadas, realização de jogos (puzzles), realização de mobiles e painéis, realização de concertos musicais, danças, criação de momentos e exploração livre de materiais musicais.

Das diversas atividades que foram realizadas no âmbito deste projeto, destaco uma realizada por mim, a dança do rato Vitorino, na qual foi notório o interesse demonstrado, por parte das crianças. A atividade iniciou com a audição da música denominada “O rato Vitorino” uma primeira vez. De seguida, em conjunto com as crianças, reproduzi os movimentos que a música menciona mais lentamente e sem a utilização da música fazendo com que o grupo reproduzisse de seguida. Estes movimentos consistiam na identificação de algumas partes do corpo, através do toque. Num momento posterior, e após a minha heteroavaliação sobre a identificação das partes do corpo mencionadas na letra da música, as crianças realizaram a atividade com a música.



**FIGURA 1: ATIVIDADE DA DANÇA DO RATO VITORINO**

Considero também que a atividade desenvolvida no decorrer deste projeto que correu menos bem foi a construção de puzzles. Esta atividade implicava que os puzzles fossem construídos com o máximo de três ou quatro peças. Na sala onde me encontrava as crianças não possuíam capacidade e competência de construção de puzzles com mais peças, o que dificultou a realização da atividade. Por solicitação da educadora de infância cooperante, dirigi-me até à sala dos 5 anos do JI do qual uma criança conseguiu realizar esta mesma tarefa o que me fez comparar as situações e por fim refletir. Em jeito de correção da atividade, voltei a realizar o puzzle com as mesmas imagens mas divididas em menos partes para que as crianças da sala atingissem o objetivo pretendido.



FIGURA 2: **ATIVIDADE DA CONSTRUÇÃO DE PUZZLE SOBRE OS ANIMAIS**

Com este projeto, trabalhei com as crianças o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima, competências sociais e comunicacional e desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório. Assim englobei a área de formação social e pessoal, a área de expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

Para avaliar este projeto utilizei como ferramentas de avaliação as grelhas de bem-estar e envolvimento de Laevers (1994, p.50 Anexo I), grelhas de registo, diálogo com as crianças após cada atividade, registo fotográfico e vídeo. Foi possível constatar que as crianças desenvolveram a sua exploração do mundo sensorial e musical, conheceram novas histórias e novos sons de alguns animais até então não trabalhados como algumas características física destes.

Como forma de divulgar o projeto à comunidade escolar, essencialmente aos encarregados de educação, decidimos expor semanalmente fotografias das atividades realizadas. Essa exposição foi realizada no *hall* da entrada da ala da creche ao pé do quadro expositor onde a educadora de infância colocava os trabalhos das crianças. Esta divulgação tinha como principal objetivo dar a conhecer aos pais/encarregados de educação as atividades realizadas do par de estágio.

## **1.2. Caracterização do estágio em contexto de Jardim-de-infância**

O segundo estágio realizou-se numa instituição no centro da cidade de Santarém na valência de Jardim-de-infância (JI). Este estágio foi realizado no período de 20 de abril de 2018 a 1 de junho de 2018.

### **1.2.1. Caracterização da instituição**

Sendo que é uma IPSS, a instituição tem capacidade para acolher 115 crianças estando organizada em quatro salas de creche e três salas de educação pré-escolar, nomeadamente

a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e por fim a sala dos 5 anos. Cada sala de JI tem uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

### **1.2.2. Caracterização da sala**

A sala onde realizei o meu estágio era espaçosa e com boa luminosidade devido às janelas que continha. Um ponto negativo desta sala era o excesso de materiais que a sala apresentava, o que fazia com que o espaço para as atividades que não eram realizadas nas mesas de trabalho fosse reduzido. Nesta sala podíamos encontrar diferentes áreas de brincadeira tais como: área da pintura, da garagem, do faz de conta, de grande grupo e jogos de tabuleiros/legos, da informática e por fim a área da escrita. Ao longo da sala, cada área mencionada anteriormente estava identificada, o que permitia às crianças ter acesso à escrita. Também podíamos encontrar, um armário com materiais de expressão plástica mas também três placares na sala. Estes placares continham respetivamente informações para os encarregados de educação, seguidamente da exposição de trabalhos realizados pelas crianças e por fim o placar das presenças, do tempo e da organização do grupo no momento da brincadeira livre. Nesta sala não existia casa de banho individualizada, mas sim partilhada com a sala dos 3 anos.

### **1.2.3. Caracterização do grupo**

Este estágio foi realizado na sala dos 4 anos, na qual frequentavam 17 crianças das quais 7 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Algumas destas crianças já tinham os 5 anos de idade, o que era notório em algumas situações da rotina do JI. Neste grupo de crianças existia uma criança que estava a frequentar a educação pré-escolar pela primeira vez.

Este grupo de crianças demonstrava uma grande capacidade de se relacionar com os outros, apresentando um grande desenvolvimento a nível da linguagem e da socialização. Estas crianças são, na sua grande maioria muito curiosas, empenhadas nas tarefas que efetuam, autónomas, gostam de brincar, cantar, dançar e de ouvir histórias.

### **1.2.2. Projetos educativos**

O projeto educativo desta instituição/sala denominava-se "*Brincar... descobrir...*" prevalecendo assim o lema de que através da brincadeira as crianças descobrem o mundo que as rodeia. Esta ideologia de projeto surge na medida em que a instituição inspira-se no modelo educativo *High Scope*, em que a aprendizagem ativa da criança melhora a partir da ação desta nas atividades. Gomes menciona à luz de Epstein (2003) que este modelo é "centrado no desenvolvimento da criança em termos de estádios sequenciais, considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete." (p.57)

Juntamente com o meu par de estágio, tentámos ir ao encontro do projeto da sala. Este projeto, *Vamos descobrir os valores a brincar*, surgiu no decorrer da primeira semana de estágio, a partir do momento que nos apercebemos que no período em que iria ocorrer o mesmo haviam algumas festividades como o dia da mãe, o dia da família e o dia da criança. Assim, e em conversa com a cooperante, foi realçada a importância que esta deu a estes dias. Deste modo, e tendo a aprovação da educadora de infância responsável pela sala, decidimos implementar o projeto que fosse ao encontro da transmissão de alguns valores.

Com este projeto, tínhamos como objetivos promover os valores em sociedade e reconhecer e interiorizar vários valores como o amor pela família, a discriminação, a diferença, o respeito pelo outro, o partilhar, o cuidar do ambiente e do meio que nos rodeia. Segundo Marques (2001), tanto as crianças como os adultos, para conseguirem incorporar os vários valores, têm que se encontrar num ambiente onde esses valores são transmitidos e apresentados, sendo apresentados por uma pessoa que cause algum impacto à criança, daí se falar do/a educador/a de infância. No entanto, este deverá explicar e justificar os valores às crianças, pois é importante que estas percebam o valor apresentado para o conseguir incorporar.

Para que este projeto se concretizasse, realizamos várias atividades recorrendo à organização de atividades para todo o grupo como a confeção de um bolo de maçã, o contar de histórias como “Mãe, querida mãe”, “Orelhas de borboleta” e “O lobo descobre o país dos contos”. Também as atividades em grupo, como o jogar o jogo da memória, o realizar o cartaz dos sentidos, jogar o jogo das boas e más ações, o pintar a figura feminina com carimbos e lápis de cor e construir um pictograma. Por fim, também realizámos atividades individuais, como o desenhar a interpretação das histórias e das atividades, o pintar com o dedo o marcador para o dia da mãe, o desenhar a família, o realizar a roupa da família com tecidos e o desenhar o seu autorretrato.

Tendo por base este projeto, posso destacar positivamente a atividade da confeção do bolo de maçã. Esta atividade partiu de uma sequência de atividades sobre a história “O lobo que descobriu o país dos contos”. Para esta atividade em específico, elaborei com as crianças uma receita, para que tivessem a oportunidade de contactar com o seu formato, e para que no dia seguinte confeccionássemos o bolo. Iniciei a atividade através da pergunta do que estava dentro do cesto para que as crianças relemberrassem quais eram os ingredientes que precisávamos para a confeção do bolo. Assim, e à medida que ia ouvindo as respostas, ia colocando os ingredientes em cima da mesa. Esta confeção passou por todo o grupo de crianças presentes na sala, através da divisão de tarefas, no entanto, reparei que as crianças que liam as receitas não colocavam os ingredientes na tigela, o que para aquele grupo, tal situação não foi bem aceite. Para solucionar o problema, decidi dividir as restantes maçãs por aquelas crianças que tinham lido a receita. Para finalizar a confeção, expliquei às crianças

que quando o forno fizesse um barulho era sinal que o bolo estava pronto e que após o lanche já o podíamos comer.



FIGURA 3: **ATIVIDADE DA LEITURA DA HISTÓRIA "O LOBO QUE DESCOBRIU O PAÍS DOS CONTOS"** FIGURA 4: **ATIVIDADE DA CONFEÇÃO DO BOLO DE MAÇÃ.**

Mediante o decorrer do período de estágio, contrariamente à atividade anterior, a atividade da interpretação da história "Orelhas de borboleta" não correspondeu às minhas expectativas. Após a leitura foi necessário desenvolver muito a história para que as crianças conseguissem compreender o seu conteúdo. Embora fosse uma história com uma moral muito importante, a sua interpretação poderia ser mais bem-sucedida se fosse noutra ciclo educativo. Porém, as crianças não conseguiram atingir o valor moral que a história transmitia que era a discriminação e o aceitar a diferença. Após esta interpretação, em conjunto com as crianças foi realizado um desenho sobre o que compreenderam da história e percebi que houve pequenos apontamentos das imagens da história que foram lembrados pelas crianças, bem como de situações mencionadas ao longo da conversa em grande grupo.



FIGURA 5: **PLACAR COM OS DESENHOS DA INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA "ORELHAS DE BORBOLETA".**

Para avaliar o nosso projeto, utilizámos o método da avaliação por fases considerando que, no início do nosso estágio, as crianças utilizavam muito a mão em situações de conflito. Ao longo do nosso estágio, conseguimos observar que esses episódios eram cada vez menos frequentes e, quando aconteciam, existia sempre uma ou mais crianças que conseguiam identificar essa situação como algo que não era bom. No final do nosso estágio, ao realizarmos o jogo das boas e más ações analisámos que a maior parte das crianças conseguiram distinguir as boas das más ações. Para realizar esta avaliação, utilizamos grelhas de observação direta, registo fotográfico e diálogo com as crianças.

Tendo por base os objetivos que traçamos no início do projeto, consideramos que existiu um progresso nas crianças com o decorrer do tempo. O nosso principal foco foi estabelecer desenvolvimento no que toca à área de conhecimento de formação pessoal e social, desenvolvendo assim a construção da identidade e da autoestima, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania. Estabelecemos conexões com a área de expressão e comunicação, através do domínio da educação artística, da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita. Também estabelecemos conexões com a área do conhecimento do mundo, através do conhecimento do mundo físico e natural.

Para divulgarmos o nosso projeto, elaborámos semanalmente um cartaz em cartolina com fotografias das atividades bem como, frases ditas pelas crianças sobre o que gostaram mais da semana. Este cartaz semanal teve como título “Com as estagiárias brincámos...”, interligando-se deste modo com o projeto de sala. O nosso projeto foi divulgado para que a comunidade escolar e pais / encarregados de educação pudessem ter acesso ao que os seus educandos realizaram com as estagiárias no decorrer do estágio destas, para este efeito, o cartaz foi exposto no placar à entrada da sala.

No final do nosso estágio, compilámos estes cartazes para que fosse elaborado um livro, sendo posteriormente entregue à sala.

### **1.3. Caracterização do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - 2.º ano de escolaridade**

O terceiro estágio foi realizado entre o período de 20 de novembro de 2018 a 18 de janeiro de 2019 numa escola de 1.º CEB de um concelho do distrito de Santarém. Neste estágio tive a oportunidade de exercer a minha prática educativa numa turma de 2.º ano de escolaridade do CEB.

#### **1.3.1. Caracterização da instituição**

Esta escola estava situada neste local há pouco tempo, pois este estabelecimento era anteriormente a escola de 2.º e 3.º ciclos do mesmo agrupamento.

A instituição era constituída por dois pisos, sendo que no piso superior estavam situadas as salas de aulas e as salas de apoio bem como a biblioteca escolar. No piso inferior, podíamos encontrar duas salas de aula, a unidade de apoio das crianças com NE, as casas de banho, a reprografia e a sala dos professores com cantina. Em edifícios separados tínhamos a cantina dos alunos e noutra o pavilhão. Em redor no edifício principal, tínhamos o ambiente educativo exterior com muito espaço livre.

### **1.3.2. Caraterização da sala**

A sala onde decorreu o nosso estágio era, na minha opinião, uma sala espaçosa e que apresentava uma boa exposição solar. No fundo da sala podíamos encontrar os armários com materiais; o cabide para as crianças colocarem os casacos ou sacos e um painel de cortiça para colocar trabalhos realizados pelos alunos.

Nas laterais da sala, podíamos encontrar no lado direito duas mesas com a fotografia da turma, um globo que gira através do uso de uma pilha bem como, os livros do professor. Também existia na sala, neste lado, um painel de cortiça com a exposição de informações dos aniversários das crianças da turma, a roda dos alimentos, o verbo e os adjetivos bem como, informações sobre como agir em casos de evacuação do edifício. No lado esquerdo, tínhamos uma mesa com lápis de cor, outra mesa com histórias, um canário numa gaiola e por fim, a secretária do professor do 1.º CEB com um computador. As mesas das crianças estavam distribuídas em “L” invertido e no interior três grupos de duas mesas. Ao lado deste grupo de mesas, tínhamos duas mesas em forma de “T” com as duas crianças que apresentam NE. Neste caso, não concordo com o facto destas duas crianças estarem separadas da restante turma porque estas tinham que conviver com a restante turma para que não as diferenciem mas sim auxiliassem na sua interação na sala e nas respetivas atividades mesmo que, as suas tarefas fossem diferenciadas da restante turma. Esta falta de inclusão na turma era notório aquando da realização de trabalhos de grupo ou pares a que a turma foi solicitada a realizar com a intervenção das estagiárias. Na frente da sala, encontrava-se um quadro de caneta e um quadro interativo que era utilizado para projetar. Nas laterais desses quadros constava o horário, a lista de nomes da turma e no outro lado as regras da sala.

### **1.3.3. Caraterização do grupo**

A turma onde estagiámos era constituída por 20 aprendentes, existindo 2 casos de NE na mesma. Nesta turma, podemos encontrar crianças numa faixa etária dos 6 e 8 anos em que 7 são rapazes e 13 raparigas.

Este grupo de crianças era muito participativo nas aulas, no entanto, em determinadas situações como na exposição em grande grupo, tornavam-se um pouco tímidos, tornando

assim difícil, para o professor do 1.º CEB, perceber se os mesmos estavam ou não a compreender os conteúdos abordados. Nestas situações, era necessário existir um questionamento, feito pelo professor do 1.º CEB a esses mesmos aprendentes, para verificar o grau de compreensão dos conteúdos dos mesmos. Esta, era uma turma calma, empenhada nas atividades propostas pelas docentes, carinhosa, acolhedora e espontânea a nível das situações que surgem na vida deles, e que tem a necessidade de partilhar com a turma.

A nível das capacidades de aprendizagem, a turma na sua grande maioria já tinha adquirido as capacidades básicas de leitura e escrita, de contagem e de relação dos números.

As duas crianças que apresentavam NE, utilizavam o método das 28 palavras por ser o método que mais se adequava ao seu estilo de aprendizagem a nível da leitura e da escrita. Estes dois aprendentes estavam pouco integrados na turma mas participavam nas atividades que conseguissem realizar sem dificuldade. Durante o dia, estas duas crianças ausentavam-se da sala, deslocando-se para a unidade onde tinham um apoio personalizado por docentes especialistas em educação especial.

### **1.3.2. Projetos educativos**

A turma apresentava um projeto anual em desenvolvimento no âmbito da área de oferta complementar englobando as turmas do 2.º ano de escolaridade. Este projeto denominava-se preservação ambiental, do qual tinha como objetivo principal levar aos aprendentes uma forma de aprendizagem holística, fortalecendo valores e atitudes a fim de permitir o desenvolvimento global do ser humano, proporcionando conceitos básicos de meio ambiente de forma a oferecer aos aprendentes ferramentas de aprendizagem adequadas e motivadoras.

O projeto pedagógico desenvolvido por mim e pelo meu par de estágio focalizou-se no tema da interculturalidade e teve como nome “Viajar pela interculturalidade”. Decidimos escolher este tema devido ao facto de existirem crianças de várias nacionalidades na turma onde nos encontrávamos a estagiar, e também pelo facto de se aproximar as épocas festivas e outras tradições que se costumam festejar na estação do inverno. Estas atividades nesta altura do ano promoveram a transmissão da importância da interculturalidade como sendo um “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural.” (Padilha, 2004, p. 154, citado por Walesko, 2006, p.26).

Como objetivos deste projeto educativo, pretendíamos que os aprendentes fossem capazes de reconhecer e valorizar a diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos. Aprender características e tradições de outras nacionalidades e reconhecer o que é comum e o que é diferente foram outros objetivos que traçamos. Por fim, perceber que as diferenças não impedem que se viva em harmonia e valorizar a diversidade

linguística e cultural, tendo em consideração diferentes línguas, alfabetos, nomes, formas de vestir e de comer.

Para concretizar o nosso projeto, propusemos às crianças atividades com que desenvolvessem os objetivos pretendidos com o projeto:

- ⇒ *Brainstorming* sobre o Inverno e as tradições existentes;
- ⇒ Postal de boas festas;
- ⇒ Debate sobre as tradições de natal/festas;
- ⇒ Trabalho de pesquisa sobre os trajes típicos dos países e regiões de Portugal relacionados com as nacionalidades existentes na sala;
- ⇒ Apresentação da pesquisa dos trajes típicos;
- ⇒ Exploração do mapa e do globo fazendo correspondência dos trajes com a localização geográfica;
- ⇒ Degustação de doces típicos sobre os países relacionados com as nacionalidades existentes na sala.

Realizei uma atividade onde foram abordados conteúdos de estudo do meio e cidadania. Tinha como objetivo conhecer e aplicar regras de convivência social e identificar as boas maneiras de um cidadão. Esta atividade iniciou com uma simples conversa com as crianças sobre o que era que os fazia felizes e bons cidadãos, sendo que, à medida que os aprendentes iam mencionando as palavras, eu ia escrevendo no quadro as mesmas. Posteriormente, distribuí uma folha em forma de folha de árvore e por ordem, solicitei que cada criança escolhesse uma palavra ou conjunto de palavras que tivesse no quadro, para que todos tivessem uma palavra diferente. À medida que acabavam de escrever, os aprendentes vinham até ao quadro colar a folha na árvore, denominada “árvore da vida”, e mencionavam qual tinha sido a palavra que escolheram e justificavam o porquê de ter escolhido aquela e não outra. Conforme iam colando consegui formar uma conversa em que todos participassem e se envolvessem na atividade. Uma das crianças que tinha NE não participou ao mesmo tempo na atividade com a turma, pois a docente cooperante aproveitava esses momentos em que a aula era dedicada aos conteúdos do 2.º ano de escolaridade para trabalhar com as crianças com NE, desenvolvendo outro tipo de atividades. No entanto, essa criança participou posteriormente na atividade, escrevendo através da cópia a palavra “justiça” (figura 7). Em jeito de reflexão, futuramente pretendo que estas situações não aconteçam pois a criança não teve a oportunidade de participar na atividade por completo. Num momento futuro, o aprendente permanecerá na sala enquanto a atividade decorre e ao mesmo tempo o apoio é realizado ao longo da atividade estando sempre em conformidade com as atividades realizadas na sala.



FIGURA 6: **ATIVIDADE DA CONSTRUÇÃO DA ÁRVORE DA VIDA.**



FIGURA 7: **REPRESENTAÇÃO DA ÁRVORE DA VIDA.**

Uma das atividades que considero que não tenha correspondido às minhas expectativas foi a apresentação dos trabalhos realizados sobre os trajes típicos dos países das crianças da sala. Considero que tenha corrido menos bem, por ser uma atividade que os aprendentes, até ao momento, não tinham realizado. Para solucionar o problema, sugerimos às crianças que a sua apresentação fosse baseada na descrição das imagens e, no final da apresentação, mencionassem quais foram as dificuldades que sentiram durante a realização do trabalho. Este tipo de trabalhos nesta turma é muito importante, pois ainda têm alguma dificuldade em trabalhar em grupos não respeitando ainda todas as ideias dos outros colegas do grupo. Após o decorrer da atividade, considero que deveria ter realizado um guião para facilitar esta tarefa de forma a apoiar e orientar os aprendentes.



FIGURA 8: **ATIVIDADE DE PESQUISA.**



FIGURA 9: **APRESENTAÇÃO DOS TRAJES TÍPICOS DOS PAÍSES E REGIÕES DA SALA.**

Para avaliar este projeto, recorreremos à análise dos trabalhos executados pelos aprendentes, ao preenchimento das grelhas de observação/avaliação, à observação direta e questionamento/conversas em grande grupo às crianças. No fim do estágio, e tendo por base estes recursos mencionados anteriormente, considerámos que a maioria dos aprendentes conseguiram alcançar os objetivos traçados com o projeto bem como as atividades.

Pra divulgarmos o nosso projeto aos encarregados de educação era realizado pelas estagiárias um jornal semanal com as várias atividades ao longo do estágio. Eram destacadas, no final da semana, em conjunto com os aprendentes, quais foram as atividades que tinham realizado connosco, manifestando o que tinham aprendido. No final do estágio, foi realizado com as crianças um balanço de todas as atividades que realizaram connosco, escrevendo numa cartolina essas mesmas para que recordássemos o que tinham aprendido com a nossa intervenção.

#### **1.4. Caraterização do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º anos de escolaridade**

O quarto e último estágio foi realizado entre o período de 23 de abril de 2019 a 31 de maio de 2019, numa escola de 1.º CEB do concelho e do distrito de Santarém. Neste estágio tive a oportunidade de exercer a minha prática educativa numa turma de 3.º e 4.º ano do ensino básico.

##### **1.4.1. Caraterização da instituição**

A instituição encontrava-se dividida em dois pisos, o rés-do-chão e o primeiro piso. A mesma era composto por seis salas de aulas: uma sala de primeiro ano, duas salas de segundo ano, uma sala de terceiro ano, uma sala de quarto ano e uma sala de terceiro e quarto anos. Ainda na instituição podíamos encontrar duas casas de banho que eram usadas pelos aprendentes do 1.º CEB, uma casa de banho destinada ao pessoal docente e não docente, o gabinete das auxiliares, o refeitório dos aprendentes do 1.º CEB, uma sala de arrumos, o polivalente e a sala de professores.

No espaço exterior existe um pátio que era usado pelas crianças do 1.º CEB e que também permite a realização de atividades ao ar livre com os mesmos.

Nesta escola, para além dos professores titulares de turma, também existiam vários professores exteriores à mesma, tais como: dois professores do 1.º CEB de ninho, uma professora de inglês e um professor de xadrez.

Ainda nesta instituição, existem os ninhos<sup>1</sup>, de português e de matemática, que decorriam nos corredores das salas de aulas, e tinham como objetivo principal combater as

---

<sup>1</sup> <https://www.dge.mec.pt/fenix>

dificuldades dos aprendentes e proporcionar um acompanhamento mais individualizado aos mesmos.

#### **1.4.2. Caracterização da sala**

A sala onde decorreu o nosso estágio, sala do 3.º e do 4.º anos do Ensino Básico, era composta por um quadro sintético e um quadro interativo, um destinado às crianças do 3.º ano e outro ao 4.º ano do 1.º CEB e vários conjuntos de mesas. Deparávamos também com um computador, a secretária da professora titular, e três armários que serviam para guardar os manuais escolares dos alunos bem como os seus materiais.

#### **1.4.3. Caracterização do grupo**

A turma onde conclui a minha prática pedagógica era composta por dois anos de escolaridade, 3.º e 4.º anos.

No 3.º ano de escolaridade faziam parte 7 aprendentes dos quais 1 com NE e, no que diz respeito ao 4.º ano, este era composto por 10 aprendentes, no qual também se encontrava 1 criança com NE.

O grupo de crianças era participativo nas atividades, na sua maioria, e gostava de questionar algumas situações no momento de aula. Era uma turma agitada e com alguns problemas de comportamento o que, por vezes, condicionava algumas o sucesso de algumas atividades. No entanto, as atividades mais lúdicas e exploratórias eram muito bem-recebidas pela turma, sendo visível o interesse e empenho dos aprendentes pelas mesmas.

A nível das capacidades cognitivas, a turma apresentava grandes dificuldades, maioritariamente na área de português, sendo recorrente a existência de muitos erros ortográficos, más construções frásicas e má coerência textual em alguns casos. Neste aspeto, existia uma criança que estava ao nível do 1.º ano de escolaridade, mas que para não desmotivar realizava trabalhos iguais aos colegas, mas quando eram realizados exercícios ortográficos esta não os realizava fazendo outro tipo de tarefas, muito mais facilitada para o desenvolvimento da sua aprendizagem. A par desta situação, encontrava-se outra criança que tinha apoio especial, no entanto, não aceitava esse apoio de forma assertiva recusando, por vezes, essa ajuda por este se sentir especial e diferente dos colegas.

Os dois aprendentes com NE não eram diferenciados a nível do trabalho de sala de aula, pelo facto do nível das suas necessidades não influenciarem o tipo de trabalho de sala de aula.

Nesta turma, podíamos encontrar várias nacionalidades, que pelo que observei enriquecia a aprendizagem dos outros aprendentes a nível social, contactando assim com outras culturas. Estes falavam a língua portuguesa, no entanto, existia um aprendente que por vezes recorria à língua inglesa para a compreensão das atividades ou dos conteúdos. Por

outro lado, este aprendiz era esforçado e tentava perceber o que lhe era solicitado e, quando manifestava dúvidas, exponha-as.

#### **1.4.4. Projetos educativos**

A turma apresentava-se inserida em alguns projetos exteriores à escola, no entanto, esta tinha um projeto a decorrer todas as quintas feiras, relacionado com o jogo do xadrez, aprendendo assim com momentos teóricos e momentos práticos.

Tendo por base as características dos aprendentes, eu e a minha colega de estágio deparámo-nos, em conversa com a professora titular, que todos os aprendentes tinham dificuldades na disciplina de português, principalmente na escrita. Após este alerta, e de seguida com uma observação e verificação da dimensão do problema, decidimos intitular o nosso projeto de estágio como Uma viagem pela escrita, de forma a conseguir combater o número elevado de erros ortográficos. Assim, deveremos enquanto docentes descobrir o motivo do erro. Para isso, devemos ter em consideração que, segundo Azevedo (2000), o erro poderá ser indicador de processos que não funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas.

Decidimos implementar o nosso projeto indo ao encontro de atividades que diminuíssem o número de erros ortográficos na turma, recorrendo a atividades de pré-leitura; leitura e pós-leitura, percebendo assim a justificação do erro. Também recorreremos a outras atividades da área da escrita, como a elaboração de textos narrativos a partir de imagens ou de temas, complementando com a realização de exercícios ortográficos. Com a implementação deste projeto, tivemos como objetivo principal que os aprendentes diminuíssem o número de erros ortográficos e que valorizassem cada momento de sala como sendo um momento de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos. Também pretendíamos que a comunidade escolar tivesse acesso às atividades que foram realizadas pelas estagiárias.

O processo de identificação do erro deve ser, segundo Morais (2002), enfatizar a ideia de que o aprendiz não consegue chegar sozinho à regra ortográfica, precisando de exemplos, segundo os quais, se façam reflexões sistemáticas acerca das características dessa mesma regra. Villas-Boas (2003) completa a ideia de Morais referindo também que uma das causas destes mesmos erros ortográficos se devem há inexistência do hábito de rever, rescrever ou aperfeiçoar os textos que escrevem por não ter o acompanhamento individual de um adulto, fazendo com que o interesse seja cada vez menor e que condicione uma melhoria nesta aprendizagem.

Ao longo deste percurso de estágio, realizei uma atividade, a construção do decímetro cúbico ( $\text{dm}^3$ ), que superou as minhas expectativas iniciais. O facto de ter entregado uma planificação de um cubo para cada par fez com que estes desenvolvessem o trabalho aos pares, pois a turma era muito impulsiva e criava por vezes barreiras conflituosas entre os colegas. Ter iniciado a aula com uma atividade mais lúdica, também fez com que estes se interessassem mais pela aula até ao ponto de questionar como era o nome do material que estava a utilizar para representar  $1\text{dm}^3$ . A utilização deste material, bem como a forma como desconstrui as medidas de volume através do cálculo da área de uma face do cubo e da medida de cada aresta do cubo, contribuiu para o sucesso da aprendizagem destes aprendentes. Assim, os aprendentes tiveram a oportunidade de rever o conteúdo relativo às áreas bem como, relacionar a área de cada face do cubo com as medidas de cada aresta conjuntamente com a revisão da relação entre a área e o volume.



FIGURA 10: **ATIVIDADE DA DOBRAGEM DO  $\text{DM}^3$ .**

A nível de uma atividade que não tenha correspondido às minhas expectativas, incidiu sobre a iniciação da dízima. Sendo este um conteúdo abstrato para estes aprendentes que tinham muitas dificuldades, era difícil a compreensão deste conteúdo. Porém, a minha insegurança no conteúdo não contribuiu para que a aprendizagem fosse realizada com sucesso e fez com que, ao realizassem a grelha das unidades para explicar a transformação da fração para número decimal, não dividi por parte inteira e parte decimal indicando assim somente a unidade, décima, centésima e milésima. A par desta situação, a docente responsável pela turma tentou alertar-me para este facto, mas fez-me ficar ainda mais confusa o que me fez sentir nervosa pois estava certa mas incompleta a grelha. Futuramente irei estar com mais atenção aos conteúdos, estudando-os de forma a ter mais segurança e confiança na aprendizagem que lecionarei.

Para avaliar este projeto, recorreremos à análise dos trabalhos executados pelos aprendentes, aos preenchimentos das grelhas de observação/avaliação e da observação direta. No fim do estágio, e tendo por base estes recursos mencionados anteriormente, considerámos que a maior parte dos aprendentes conseguiram alcançar o objetivo proposto.

Observámos este aspeto em dois momentos: primeiramente durante o nosso período de observação e primeira avaliação sobre o número de erros ortográficos, bem como o seu motivo e no final do estágio, aquando a realização de uma comparação entre o momento anterior verificando se houve uma evolução ou não. Num primeiro momento, todos os aprendentes manifestavam um elevado número de erros ortográficos e não destacavam, nem procuravam o significado de palavras desconhecidas. Num momento seguinte, os aprendentes conseguiram reduzir o número de erros ortográficos, e já manifestavam algum interesse em procurar no dicionário o significado das palavras que não conheciam.

Para divulgarmos o nosso projeto, dramatizámos a história “O gigante egoísta” com as crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade. A dramatização foi realizada com a compilação da gravação do áudio e da manipulação das personagens por parte dos aprendentes, tendo como suporte a maquete construída previamente pelos mesmos. Posteriormente, solicitámos à professora cooperante que apresentasse essa mesma dramatização aos encarregados de educação, através da sua divulgação no endereço eletrónico ou caso existisse a possibilidade o mostrasse aos encarregados de educação numa reunião com os mesmos.

### **1.5. Desenvolvimento profissional**

Tal como menciona Silva (2002), “a ênfase crescentemente atribuída à reflexão, como dimensão estruturante das práticas docentes, permite o enriquecimento das mesmas, possibilitando a construção de saberes indispensáveis ao desenvolvimento do professor e da instituição escolar” (p.9). Considero que seja importante para cada docente, após a sua prática pedagógica, realizar uma reflexão sobre a mesma, para que nos momentos posteriores, exista uma melhoria naqueles que correram menos bem.

Refletindo sobre o meu percurso e evolução profissional durante a frequência no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, considero que foi um período de grandes aprendizagens e de aquisição de novas competências que, até ao momento, não tinham sido experienciadas. Foi ao longo deste percurso profissional que consegui observar, comprovar e refletir sobre algumas afirmações que eram mencionadas ao longo das aulas e dos seminários pelos docentes.

Analisando este percurso de uma forma global, considero que fui alcançando novas aprendizagens, fruto das experiências que realizava ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas. As dificuldades foram sentidas, mais especificamente, nas práticas correspondentes ao 1.º CEB, sendo este um ciclo mais exigente e a base do ensino para o futuro escolar de cada criança. Os imprevistos aconteciam todos os dias e faz parte do meu papel, como futura docente, improvisar quando era necessário, de forma a beneficiar ou estimular os aprendentes para uma boa aprendizagem. Também surgiram imprevistos, no que diz respeito à gestão do tempo, que era uma grande dificuldade que tinha mas, que com a

prática e à medida que vamos conhecendo as características da turma e o seu ritmo de trabalho vamos ultrapassando-as.

Ao longo das minhas práticas pedagógicas, essencialmente no 1.º CEB, a dúvida e a insegurança de como transmitir os conteúdos foi a principal dificuldade que tive de ultrapassar neste percurso. Assim sendo, o apoio dos docentes cooperantes foi fundamental, para que existisse uma maior confiança da minha parte.

Cada criança é uma criança diferente e cada uma tem as suas próprias características. Eu, como futura docente, e durante o meu percurso pedagógico percebi que temos de ter sempre em consideração esta ideia, para que cada aprendiz se sinta especial na sala. Este facto implica que o docente tenha que desenvolver estratégias específicas para cada criança, tendo sempre em conta as suas características cognitivas, psicológicas e físicas, mas essencialmente compreender que cada um tem o seu próprio ritmo de trabalho. O docente poderá apresentar uma postura de professor com uma grande responsabilidade na sala, mas o aprendiz também deverá apresentar um papel de promotor da sua própria aprendizagem fazendo com que a motivação e o interesse influenciem neste percurso educativo. Como foi citado por Oliveira (1999) a motivação "deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar" (citado por Simão, 2005, p.10).

A aprendizagem é um processo individualizado que está em constante mudança e que, com motivação e interesse por parte do aprendiz, o enriquece e leva a adquirir novas estratégias que o ajudarão a ultrapassar as dificuldades encontradas, promovendo a aquisição de conhecimentos. Segundo Pentead (1979, p.43), o termo aprendizagem é "o processo pelo qual o indivíduo sofre mudanças em seu comportamento, modifica o seu desempenho, reorganiza as estruturas do seu pensamento, ou descobre novas maneiras de agir, novas ideias e informações".

Existem várias estratégias que beneficiam as aprendizagens das crianças tanto no JI como no 1.º CEB. Todavia, no pré-escolar temos tendência a recorrer ao jogo para dinamizar e trabalhar alguns temas mas, no 1.º CEB o jogo é visto como um divertimento e não um recurso de aprendizagem. Para Pellegrini e Boyd, citado por Spodek (2002), quando as crianças transitam da educação pré-escolar para o ensino básico, entram numa instituição onde o jogo é pouco valorizado e onde as oportunidades das às crianças para praticarem atividades lúdicas autodirigidas são poucas. Desta forma, o jogo constitui, segundo Valentim (2002) um "instrumento pedagógico", devido ao facto deste auxiliar o aprendiz a construir novas ideias e desenvolver a sua personalidade, sendo segundo o autor um recurso indiscutível nas salas de aula.

Para além do jogo, existem outras atividades lúdicas que contribuem para a aprendizagem de cada criança. Um momento de aula em que exista movimento e recurso a outros materiais que captem a atenção do aprendiz, fará com que esse período de aprendizagem seja apreendido e que o aprendiz retenha a informação transmitida. À luz

de Dohme (2003) este tipo de atividades podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.

O jogo também pode ser um guia para desenvolver a criatividade na investigação, ajudando os aprendentes a refletir sobre as suas experiências e motivando-as para alcançar novos objetivos através de um novo jogo. É a partir destas vivências que a criança desenvolve em si uma maior confiança e capacidades individuais (Wassermann, 1990).

## PARTE II - EXERCÍCIO INVESTIGATIVO

### 2. Sobre o Exercício Investigativo

#### 2.1. Percurso de desenvolvimento investigativo

Este exercício investigativo nasceu com o intuito de responder a questões e dificuldades que surgiram ao longo dos estágios realizados. Em todos os contextos em que realizei o estágio, verifiquei que a autorregulação das aprendizagens não é promovida intencionalmente, sendo que esta deve ser trabalhada precocemente e é transversal aos contextos de JI e 1.º CEB. Outro aspeto que me apercebi foi que os aprendentes privilegiam o jogo nas atividades extra escolares. Assim sendo, foi a partir destas duas constatações que o meu interesse e motivação para a realização de uma investigação surge. Posto isto, pretendi verificar até que ponto, através do jogo, podemos promover a autorregulação das aprendizagens no JI e no 1.º CEB.

Segundo Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) o aprendente, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens, sendo que o meio deve disponibilizar métodos e ambientes de aprendizagem que lhes proporcionem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa. Ao longo das minhas práticas tive a oportunidade de observar, analisar e refletir sobre as ações e pensamentos dos aprendentes do pré-escolar e do ensino do 1.º CEB bem como a pertinência do aprendente como sujeito principal no seu processo de aprendizagem.

Spodek (1972), que citado por Ticli e Calvetti (2010) diz-nos que o professor, durante a sua prática, não deve apenas passar conteúdo, deve ser um orientador e ter sobretudo “consciência do valor das atividades lúdicas, reconhecimento dos objetivos que as crianças deveriam adquirir através de determinadas aptidões” (p.22). Como os docentes também devem ter um papel fundamental para que este processo seja promovido e desenvolvido ao longo do percurso educativo do aprendente também procurei conhecer as suas perspetivas e estratégias utilizadas para promover a autorregulação das aprendizagens, com ou sem recurso de um jogo. Assim sendo, foi importante a participação de todos os intervenientes dos focus group e nos questionários para que este seja o mais completo e vivenciado possível.

Estes estudos refletem um processo de construção de um jogo em que deveremos ter em conta várias etapas que proporcionem ao aprendente uma ferramenta que desenvolva a autorregulação das aprendizagens. Sintetizando este exercício investigativo, este é composto por três estudos, sendo que no primeiro estudo questionou-se alguns docentes e uma especialista na área da autorregulação das aprendizagens as perspetivas destas sobre o papel do jogo na promoção da autorregulação das aprendizagens. Num segundo estudo questionou-se os aprendentes de JI e 1.º CEB, através do recurso ao jogo, analisando a

autorregulação das aprendizagens dos mesmos e num terceiro estudo construiu-se um jogo com o objetivo de promover a autorregulação das aprendizagens. Deste modo, a promoção da autorregulação das aprendizagens fará com que os aprendentes desenvolvam a sua autonomia.

Resumidamente, a pertinência deste estudo deu-me mais conhecimento através do recurso a pesquisas, a leituras, a observações na prática educativa e de reflexões sobre a área da autorregulação das aprendizagens, sendo estes processos de um exercício investigativo essencial para uma melhor prática pedagógica futura.

## **2.2. Questões de investigação**

“Para que os estudantes estejam ativamente envolvidos no processo educativo, é necessário que valorizem a aprendizagem e o desempenho bem-sucedido mesmo relativamente a atividades que não consideram interessantes” (Sá *et al.*, 2004, p. 64). Assim, considerando que as crianças devem ter um papel ativo no seu processo educativo, conhecer os processos da autorregulação da aprendizagem poderá influenciar nos seus resultados finais por permitir ao docente aprender ferramentas que desenvolvam as suas competências.

Tendo em conta os factos mencionados em cima, definimos como questão orientadora do exercício investigativo a seguinte:

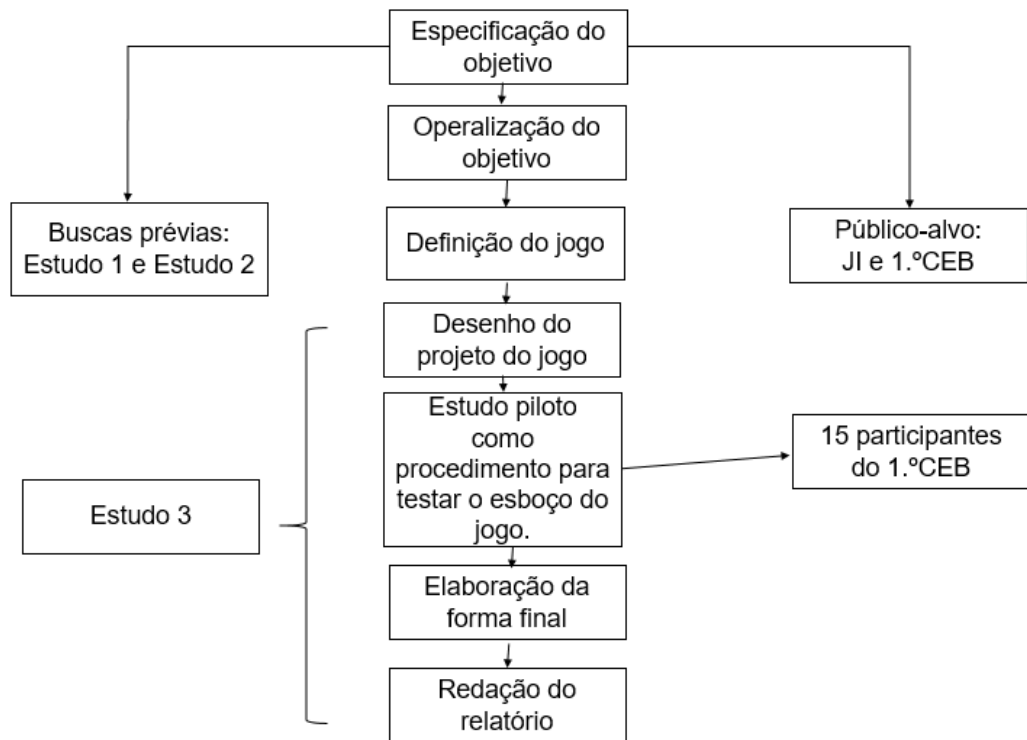
***Como pode o jogo ser promotor de competências autorregulatórias da aprendizagem no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico?***

## **2.3. Objetivos**

Os objetivos definidos foram:

- ⇒ Compreender o contributo da autorregulação da aprendizagem nas crianças que frequentam o JI e o 1.º CEB (Estudo 1);
- ⇒ Estudar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em JI e no 1.º CEB (Estudo 2);
- ⇒ Construir um jogo promotor da aprendizagem autorregulada com enfoque nas suas fases: planificação, execução e avaliação (Estudo 3);
- ⇒ Analisar o papel do jogo na promoção da aprendizagem autorregulada no JI e no 1.º CEB (Estudo 3).

Para alcançar os nossos objetivos formulados anteriormente, organizamos o nosso trabalho através do segundo esquema:



Adaptado de: Piscalho e Veiga Simão (2011)

FIGURA 11: **ESQUEMA DO EXERCÍCIO INVESTIGATIVO**

### 3. Revisão Da Literatura

#### 3.1. Autorregulação da aprendizagem

A oportunidade de aprender nas crianças passa por um desejo de descobrir o conhecimento, conhecimento esse que deve ser aplicável em diferentes situações. Os educadores e professores são responsáveis pelo processo de aprendizagem, fortalecendo-o através de um desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

Segundo Shunk, e Zimmerman (2011), autorregulação das aprendizagens é “o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais” (p.2).

Para completar a definição anterior de Zimmerman, Pintrich (2000), segundo Veiga Simão, Manuel Duarte, Lopes da Silva, Antunes de Sá e Sá (2004), é:

Um processo ativo e construtivo através do qual os estudantes estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento, guiados e constringidos pelos seus objetivos e pelas características do contexto envolvente. (p.67).

Para Lopes da Silva e Sá (2003), a definição de autorregulação é realçada como “um conjunto de ações que se dirigem para modificar o estado atual dos acontecimentos” (p.95). A autonomia do aluno também está na base deste conjunto de ações, tal como o desenvolvimento do seu pensamento estratégico para que estes saibam quando e porquê utilizar uma estratégia que leve a cabo outra.

Este processo é desenvolvido sempre que a criança enfrenta uma realização de uma tarefa, aplica a estratégia, monitoriza a mesma, interpreta-a de forma autónoma e centrada na tarefa que realizou.

Segundo Veiga Simão, esta cita os autores Zimmerman e Schunk (2011, p. 7) que mencionam as fases da autorregulação das aprendizagens referindo que esta:

Envolve dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação e poderá ser conceitualizada ciclicamente: fase prévia (forethought), fase do controle volitivo (performance/volitional control) e fase de autorreflexão (self-reflection), estando cada uma das fases interconectada de modo recíproco.

Assim, este processo torna-se um ciclo de ações em que os aprendentes estão em constante avanços e recuos de formas diversificadas, porque é através deste ciclo que eles enriquecem as suas experiências e ganham novos conhecimentos que depois se refletem nos resultados que alcançam (Zimmerman, 2000). Assim sendo, esta sequência de ações cíclicas abrange três grandes fases que podem ser concretizadas de forma temporal, intencional, planeada, complexa e dinâmica.

Segundo Lopes da Silva et al. (2004) citado por Veiga Simão (2014), a ação intencional diz respeito à necessidade de ter um objetivo a atingir ou a restringir, que pode ser definido com precisão e a critério da criança. A ação planeada é apelar a um planeamento que, através de estratégias de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais consigam atingir o objetivo pretendido. O tempo varia tendo em conta o tempo esperado para atingir o nosso objetivo. A dinâmica refere-se às mudanças que poderão ocorrer nas diferentes fases tendo que voltar à fase anterior, alterando-a. Estas ações são complexas porque não permitem que sejam lineares, existindo variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioeconómicas que vão mediar ou moderar de forma positiva ou negativa.

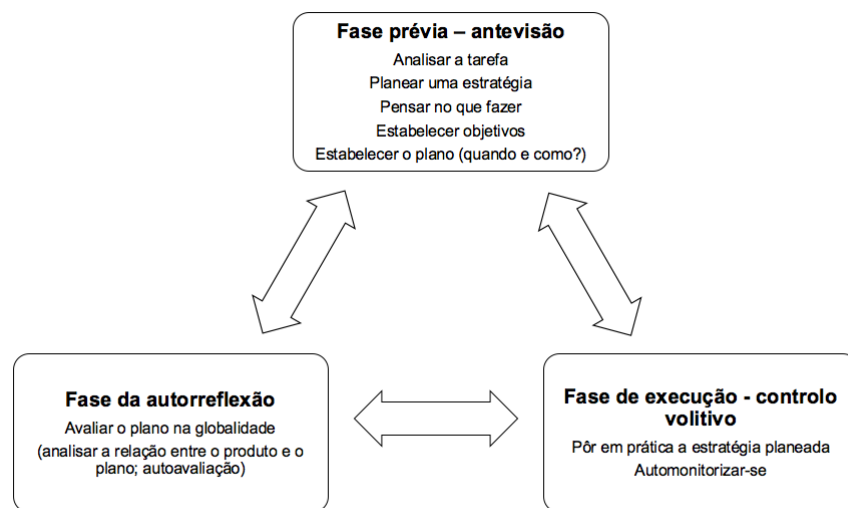
Estas ações vão ao encontro das fases da autorregulação das aprendizagens, como a Planificação, a Execução e Avaliação.

Na primeira fase, denominada Fase da **Planificação**, a criança mediante a tarefa, pensa realizando um questionamento sobre o que quer fazer, como e quando. De seguida, elabora um plano que transformará em algo concreto.

A segunda fase, Fase de **Execução**, consiste na realização do seu plano delineado na fase anterior. Mediante estratégias de aprendizagem, controlo da atenção, esforço, registo e autonomia em todo o percurso, a criança realiza a fase mais complexa e exigente deste processo. Durante esta fase, o aprendiz poderá efetuar mudanças quando considerar pertinente para que assim atinja os seus objetivos.

A fase seguinte, fase da **Autorreflexão/Autorreação**, a criança autoavalia o plano que traçou na primeira fase e a execução da tarefa mediante esse plano.

Este conjunto de fases são retratadas como um processo cíclico visto que, segundo Zimmerman (2013) e reforçado por Piscalho e Veiga Simão (2018, p. 49) “A aprendizagem é um processo aberto, interdependente e dinâmico que requer uma atividade cíclica por parte da criança na medida em que enfrenta tarefas, aplica as estratégias, monitoriza a sua realização e interpreta os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa” (Figura 11).



(adaptado do modelo PLEA da aprendizagem autorregulada, Piscalho e Veiga Simão, 2008, p. 49)

FIGURA 12: **CICLO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA.**

Segundo Bronson (2000), existem quatro categorias de autorregulação da aprendizagem entre a faixa etária dos 5 aos 7 anos de idade, sendo as mesmas:

**Motivação para a autorregulação:** é através das capacidades pessoais e do sucesso nessas áreas que a motivação vai contribuir para uma melhor aprendizagem. Ao atingir um nível elevado de motivação, a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

**Controlo emocional e comportamental:** o comportamento das crianças quanto ao respeito pelo cumprimento das regras, a utilização das estratégias e dos planos para organizar o seu comportamento, fará com que estas consigam controlar a sua frustração e os seus comportamentos agressivos.

**Atitudes pré-sociais:** a criança já consegue comunicar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver a compreensão dos pensamentos das outras pessoas.

**Controlo cognitivo:** o aprendente deve ser capaz de controlar e resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, desenvolver o seu progresso e por fim atingir o objetivo com sucesso.

### 3.2. Autorregulação das aprendizagens em idades precoces

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014, p.175), “as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem, apelando à urgência da promoção destas competências intencionalmente no contexto escolar, não só pelos benefícios imediatos mas, também, pelos percursos que se abrem para a autonomia e aprendizagem futura”, desta forma é de concluir que devemos promover a autorregulação das aprendizagens na educação pré-escolar.

A participação da criança no delineamento do seu cotidiano e nas suas rotinas fará com que esta adquira competências autorreguladoras que permitam prever o que irá acontecer ao longo do seu dia, como irá fazer a sua execução e refletir sobre as consequências que advêm dessas planificações, bem como de discrepâncias dessas mesmas planificações. Assim, Rosário et al. (2007, p.29) defendem que “a sequencialidade autorregulatória (pensar antes, durante e depois da tarefa) deve ser trabalhada recorrentemente e intencionalizada em diferentes tarefas e domínios de aprendizagem, analisando sempre situações concretas”.

Rosário et al. (2010), referido por Piscalho e Veiga Simão (2014), salientam que os docentes devem promover as competências autorreguladoras, proporcionando aos alunos a escolha da sua própria aprendizagem ou seja, “não devem, (...) esperar que as transferências de aprendizagem ocorram espontaneamente, devem promovê-las ensinando exatamente aos alunos o que querem que eles aprendam, ou seja, proporcionar aos seus alunos o incentivo de assumirem a responsabilidade pelo seu aprender “ (p. 174).

É nesta fase da educação pré-escolar que as crianças tendem a reproduzir o que os adultos realizam, seguindo assim padrões de comportamento que guiam as suas ações, mesmo que não exista a presença do adulto. Estas reproduções tendem a auxiliar à promoção de competências autorreguladoras fazendo com que se o adulto manifestar estas competências perante a criança esta tende a copiar, transmitindo assim competências autorregulatórias involuntariamente. Segundo Morgan, Harmon e Maslin-Cole (1990, p.28) “A criança regula o seu comportamento, comparando-o com representações ou padrões de realização e é motivada para alcançar ou mesmo exceder esses níveis”.

A organização do ambiente de aprendizagem das crianças é importante para o desenvolvimento destas, pois segundo Siraj-Blatchford e Sylva (2004) estes devem ser organizados de forma a permitir o desenvolvimento intencional da ordem, da responsabilidade, da cooperação, da partilha, da resolução de problemas, da antecipação de consequências dos atos a curto e a médio prazo. Desta forma devemos também adequar esta organização ao nível do desenvolvimento das crianças.

Nesta fase precoce da vida da criança, o/a educador/a de infância, ensinando a questionar e a monitorizar as questões aquando da realização das tarefas efetuadas na escola, do seu comportamento e nas relações sociais permitirá que fomentem o aparecimento de novas soluções para os problemas, promovam a aprendizagem autónoma, o pensamento divergente e a resolução de problemas (Casey & Lipman, 1991; Lambert, 2000).

### **3.3. Papel do docente**

O docente tem um papel importante na promoção da autorregulação das aprendizagens nas crianças. O docente, para promover a autorregulação das aprendizagens nos

aprendentes, precisa de ter um papel reflexivo e investigativo sobre os processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais das crianças.

Fisher (1990) menciona modelos que levarão o docente a estabelecer o seu papel no alcance da promoção da autorregulação das aprendizagens. No modelo a que chama “modelo de transmissão”, o papel do docente é meramente transmitir os seus conhecimentos e ideias às crianças, fazendo-os posteriormente reproduzi-las. O modelo que considera importante e que levará a uma melhor promoção da autorregulação das aprendizagens é o “modelo de ensinar a pensar”. Este modelo, segundo Fisher, coloca o docente num papel reflexivo sobre a sua prática tendo em conta a curiosidade cognitiva que provoca nos aprendentes fazendo uma análise da sua experiência, realidade, resolve os problemas que advém e em que medida as estratégias que utilizou fez com que os aprendentes atingissem os objetivos pretendidos pelo docente, ou seja, que pensa em, sobre e para a ação.

As estratégias de aprendizagem são as principais ferramentas que o docente deve ter em conta, para que determine o sucesso escolar dos aprendentes. Assim sendo, Silva e Sá (1997, p.16) mencionaram que:

O uso apropriado de estratégias de aprendizagem que permitam ao aluno mais facilmente adquirir, organizar e reter a informação necessária à construção do seu conhecimento e à realização das tarefas escolares, paralelamente à utilização de outras estratégias, que facilitam o próprio planear e avaliar a realização dessas tarefas, surgem como determinantes do sucesso escolar.

Segundo Veiga Simão (2013, p.14), o docente deve:

- ⇒ “Desenvolver atividades/experiências de aprendizagem/metodologias/instrumentos/propostas de trabalho, ao longo dos anos de escolaridade que contribuam para desenvolver competências autorregulatórias, pois elas estão relacionadas com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem.”
- ⇒ “Ensinar os alunos a autorregularem as suas aprendizagens e os processos utilizados, através do conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo.”
- ⇒ “Estruturar ambientes de aprendizagem que permitam aos estudantes, contruir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferiam e aplicarem na sua futura atividade.”

#### **4. Aspetos Metodológicos**

Para responder à questão orientadora e aos objetivos delineados levamos a cabo três estudos que iremos de seguida apresentar.

## **4.1. Estudo 1: Perspetivas de educadoras de infância, professoras de 1.º CEB e especialista na área de autorregulação sobre o papel do jogo na promoção da autorregulação das aprendizagens.**

### **4.1.1. Tipo de Estudo**

Este primeiro estudo é considerado exploratório, de natureza qualitativa, onde vão ser analisados os inquiridos por questionários de resposta aberta efetuados aos docentes de educação pré-escolar e 1.º CEB bem como a uma investigadora do tema da autorregulação da aprendizagem.

Segundo Fortin (2003), este afirma que o método de investigação qualitativa permite ao investigador observar, descrever, interpretar e apreciar o meio e o fenómeno tal como este se apresenta sem controlá-los. Desta forma, a ferramenta de recolha de dados que foi utilizada permitiu uma maior amostra de respostas num curto espaço de tempo. Após esta recolha foi possível observar, descrever e interpretar as respostas às questões dos inquiridos de forma a organizá-las em categorias e subcategorias (Bardin, 1977).

Os questionários tinham como objetivo perceber a perspetiva dos docentes e da especialista na área do tema em investigação sobre a promoção da autorregulação das aprendizagens nas crianças de idade precoce e, especialmente, através do jogo.

### **4.1.2. Participantes**

Para recolher dados que respondam aos objetivos e às questões orientadoras, focalizamos esta primeira recolha na realização de questionários adaptados a cada docente da valência de pré-escolar, 1.º CEB e investigadora do tema em estudo.

Apenas, foi igualmente solicitado a uma investigadora de autorregulação das aprendizagens que desse o seu parecer acerca do tema em estudo, relativamente às duas valências em questão, de uma forma mais técnica e investigativa, tendo já em conta as investigações realizadas pela mesma.

### **4.1.3. Instrumentos de recolha e análise de dados**

Na recolha de dados, para a realização deste exercício investigativo, utilizou-se o inquirido por questionário de resposta aberta, tendo vantagens que facilitam o trabalho do investigador pois, à luz de Natércio Afonso (2005) “(...) converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (p.101). Neste estudo foram selecionados intencionalmente sete docentes, sendo que o critério para esta seleção consistia a sua experiência profissional.

Este instrumento de recolha de dados foi adaptado consoante a experiência profissional do docente, sendo diferenciado para o questionário da investigadora em autorregulação das

aprendizagens em que as questões eram dirigidas nas duas valências, educação pré-escolar e 1.º CEB.

Após a receção das respostas aos questionários, por parte dos inquiridos, o tratamento destas respostas consistiu na seleção da informação que correspondia aos meus objetivos com aquele questionário. Este tinha por base identificar o papel do docente: compreender a definição de autorregulação das aprendizagens, compreender se as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem, compreender o papel do/a docente na promoção da autorregulação das aprendizagens e estudar o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada.

#### **4.1.4. Procedimentos**

Para obter informações e conhecimentos dos docentes, sobre a promoção da autorregulação das aprendizagens através do jogo, foram enviados questionários *online* às participantes do estudo.

O estudo 1 procedeu-se em 2 fases:

Na primeira fase, foram selecionadas, intencionalmente, docentes de educação pré-escolar e de 1.º CEB que estivessem no ativo e que tivessem anos de experiência consideráveis, de seguida, foi enviado o questionário *online* para as selecionadas. Ao mesmo tempo, foi enviado um questionário adaptado para a investigadora da autorregulação da aprendizagem, com questões relevantes às duas valências, educação pré-escolar e 1.º CEB.

Após a receção das respostas, inicia-se a segunda fase do estudo, tendo sido construída uma grelha de análise de conteúdo com os respetivos blocos, categorias e, por fim, as respostas às questões dividindo-as por educação pré-escolar, 1.º CEB e investigadora.

#### **4.1.5. Apresentação e análise de dados**

Para a organização e análise de dados, decidiu-se estruturar e apresentar os dados tendo em conta as categorias da análise de conteúdo realizada. As dimensões posteriores foram definidas a partir dos blocos do guião da entrevista: compreender a definição de autorregulação das aprendizagens na perspetiva dos docentes, compreender se as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem, compreender o papel do docente na promoção da autorregulação das aprendizagens e estudar, na perspetiva do docente, o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada.

#### ***Compreender a definição de autorregulação das aprendizagens na perspetiva dos docentes***

No que diz respeito à definição de autorregulação das aprendizagens na perspetiva do docente, constatou-se que todas as profissionais de educação têm conceções semelhantes

sobre este conceito base da presente investigação. Compreendem-na como uma capacidade processual, em que o aprendiz poderá adquirir ferramentas e estratégias que promovam a sua autonomia, a sua própria aprendizagem, a motivação, a gestão do seu próprio conhecimento, avaliando este processo no final.

A educadora 1 entende que a autorregulação das aprendizagens diz respeito a “o aprendiz conseguir gerir o seu processo de aprendizagem autonomamente, avaliando processos e resultados”.

A professora 3 diz que “A autorregulação da aprendizagem é o meio pelo qual o ritmo, interesse e individualidade da criança é respeitada, ao construir ativamente o seu conhecimento do mundo, deliberando o que quer aprender de acordo com o meio que se insere, indaga o porquê das coisas, desenvolvendo uma consciência e um pensamento crítico, e sobretudo cria as relações necessárias com os seus pares, num ambiente democrático, empático e dialogante”.

Para completar estas conceções a profissional de investigação 1 diz que “a autorregulação da aprendizagem (ARA), enquanto conteúdo teórico, pode ser analisado de acordo com diversas fases, dimensões e processos”.

### ***Compreender se as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem***

No que diz respeito a se as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem, todas as profissionais afirmaram que sim.

A educadora 4 após afirmar que sim, deu como exemplo uma tarefa como a resolução de uma situação problemática recorrendo à utilização dos dedos das mãos ou a alguns objetos de contagem presentes na salas como tampas ou peças de legos).

A professora 1 salienta ainda que “uma estratégia que leve o aluno a refletir sobre o seu desempenho, percurso e avaliá-lo, consegue com facilidade identificar e compreender o que correu melhor e menos bem e o que tem de fazer para melhorar”.

A profissional de investigação 1 na área em estudo, focaliza a sua resposta mencionando que “as crianças... são capazes de antecipar soluções, estratégias e recursos para as suas tarefas diárias, procurando ajuda quando necessário. São também capazes de se autoavaliarem, face a critérios próprios e externos e estabelecer metas de futuro”.

### ***Compreender o papel do/a docente na promoção da autorregulação das aprendizagens***

O docente tem um papel na promoção da autorregulação das aprendizagens, assim sendo este deve segundo a educadora 1 “estimular a participação da criança na planificação

e avaliação; promover a autonomia de aprendizagem, apoiando a criança no processo de autoavaliação, tanto em trabalhos individuais como de grupo”.

A educadora 2 completa a afirmação da educadora 1 mencionando que o docente deve proporcionar contextos e ambientes de aprendizagem, centrados no brincar com estímulos desafiantes, que envolvam as crianças em atividades da sua iniciativa ou do grupo e com significado para as mesmas.

Em termos do papel do docente de 1.º CEB, a professora 1 afirma que o seu papel é “criar estratégias que promovam a reflexão sobre o processo de aprendizagem e de estimular essa reflexão nos alunos de modo a desenvolverem competências de autorregulação”.

A professora 2 salienta que o papel do professor na promoção da autorregulação das aprendizagens é de “criar estratégias de motivar/apelar os alunos para a aprendizagem, responsabilizando-o sempre por todo esse processo”.

A profissional de investigação 1 menciona que o “educador tem um papel primordial na medida em que permita às crianças ter oportunidades para se autorregularem nas atividades do quotidiano. Eles deverão prever momentos de modelagem e ensino explícito, dando progressivamente mais espaço para que, no seu desenvolvimento pessoal, as crianças se percecionem como agentes ativos da sua aprendizagem”. Quanto ao papel do professor, a profissional de investigação 1 salienta que deveremos ter “(...) particular atenção ao aspeto de reforço emocional e motivacional que tendem a ficar para “segundo plano”, mas continuam a ter um papel primordial na perceção de autoeficácia no âmbito da autorregulação pelas crianças”.

### ***Estudar, na perspetiva do docente, o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada***

De forma unívoca, todos os profissionais questionados confirmaram que podemos promover a autorregulação das aprendizagens intencionalmente através do jogo.

Assim, sendo, os docentes deram exemplos de algumas estratégias de promoção da autorregulação das aprendizagens através do jogo de forma intencional, tal como a educadora 3 que menciona que “num jogo de pequenos grupos, promove-se a autorregulação ao dar tarefas para que as crianças atinjam o objetivo do jogo sozinhas”.

A educadora 1 realça que “planeando o jogo com a criança, discutir os (in) sucessos que vão decorrendo, levando a criança a refletir e a procurar as respostas autonomamente” também é uma estratégia que promove a autorregulação das aprendizagens, sendo que nesta perspetiva o jogo é criado pela criança em discussão com o docente.

A educadora 4 sugere outra estratégia, “previamente explorar diferentes estratégias para a realização do jogo, de preferência em grande grupo, dando-lhes espaço para darem

também as suas sugestões. Também a realização de hétero e autoavaliação poderá promover uma reflexão sobre os aspetos menos bons e estratégias a melhorar”.

A professora 2 realça que qualquer que seja o tipo de jogo, as crianças aprendem alguma coisa com ele, uma vez que o jogo pressupõe a partilha, o respeito, o cumprimento de regras, o envolvimento do par ou grupo. Com o jogo, a criança aprende sem sentir que está a ser obrigada a aprender, isto é, aprende naturalmente.

A professora 3, após explicar que utiliza a estratégia dos brinquedos que as crianças brincam para motiva-las para a compreensão de novos conceitos curriculares, menciona que o professor necessita de ajudar os alunos a encontrar dinâmicas com os seus brinquedos, mas depois a criança tem ideias fantásticas e o jogo deixa de ser orientado, para um jogo espontâneo em que a curiosidade por novos conceitos curriculares os leva a compreender nomenclaturas tão difíceis, tal como o raciocínio lógico.

A profissional de investigação 1 realça que “o jogo, enquanto recurso didático e lúdico, é um meio privilegiado de promoção da ARA, dependendo dos objetivos de avaliação e intervenção na área. A tipologia e qualidade do jogo pode apresentar muitas *nuances* que conduzam a diferentes resultados”.

Para explorar atividades/jogos que promovam a autorregulação das aprendizagens, todos os docentes e a investigadora questionadas exemplificaram os seguintes jogos:

**Tabela 1:** *Jogos mencionados pelos entrevistados*

<b>Tipo de jogos</b>	<b>Jogos de mesa</b>	<b>Jogos de movimento</b>	<b>Jogos tecnológicos</b>	<b>Outros jogos</b>
<b>Exemplos de jogos</b>	Puzzles	Mimica	Jogos digitais	Jogos cooperativos
	Casinha das letras	Estafetas		Jogos tradicionais
	Caça à palavra intrusa	Jogo do Par ou ímpar		
		Jogo da lateralidade		
		Jogo do descobre quem falta		
		Jogo do tira e põe		
		Jogo do comboio dos números		
		Roda do exterior/interior /fronteira		
		Roda das estações do ano/ dias da semana		
		Caça ao verbo/nome /adjetivo		
		Caça às vogais ou consoantes		
		Caça às sílabas		

## **4.2. Estudo 2: Aprendizagem autorregulada das crianças no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **4.2.1. Tipo de estudo**

O segundo estudo também é considerado exploratório, de natureza qualitativa. Realizaram-se três *focus group* com aprendentes a frequentar o JI e o 1.º CEB.

Para Ketele e Roegiers (1999) esta ferramenta de recolha de dados consiste em conversas orais com várias pessoas selecionadas com o objetivo de obter informações sobre factos ou representações, cuja pertinência, validade ou fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos pretendidos com a recolha da informação bem como com a investigação. Deste modo, estas conversas orais tiveram como objetivo estudar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças que participaram no estudo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994) a entrevista é um processo que requer flexibilidade. Assim, estes *focus group* consistiram numa entrevista a aprendentes que, por vezes, era necessário a formulação de algumas perguntas por outras palavras de forma a adaptar a linguagem ao público-alvo. Deste modo a flexibilidade esteve presente ao longo da entrevista.

### **4.2.2. Participantes**

Para este segundo estudo acerca da autorregulação da aprendizagem, com o intuito de estudar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em JI e no 1.º CEB, foi decidido realizar um *focus group* durante a realização dos estágios. Este *focus group* foi realizado numa sala de 4 anos em jardim-de-infância, numa sala de 2.º ano de escolaridade do ensino básico e numa sala de 3.º e 4.º anos de escolaridade do ensino básico.

### **4.2.3. Instrumentos de recolha e análise de dados**

Para a concretização desta ferramenta de recolha de dados foram selecionadas cinco crianças, tendo em conta os critérios do Instrumento de apoio à prática pedagógica na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009). Em simultâneo com a observação direta realizada, selecionou-se crianças que estivessem nos três estados (verifica-se; verifica-se parcialmente e não se verifica).

### **4.2.4. Procedimentos**

Durante as minhas práticas pedagógicas utilizei como recurso a lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD)<sup>2</sup> como ferramenta de registo da observação direta dos aprendentes ao longo dos percursos de estágio de pré-escolar e 1.º CEB. Também recorri ao *focus group* a cinco aprendentes de cada valência, à exceção da creche realizando assim este tipo de recolha de dados com o recurso ao jogo da memória realizado por mim. Foi através deste *focus group* que tive oportunidade de perceber a importância da autorregulação das aprendizagens, bem como a necessidade da sua promoção nestes contextos.

O *focus group* foi dividido em três categorias: apreciação da tarefa; planeamento estratégico da tarefa; avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa. Cada categoria foi subdividida em subcategorias: como vai iniciar a jogada, indicando assim a descrição da jogada e como avalia previamente a jogada, a caracterização psicológica. Na categoria do planeamento estratégico, as subcategorias são objetivos da criança sobre o jogo, as dificuldades da criança e como vai ultrapassar sem solicitar ajuda. Na categoria da avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa as subcategorias são autoavaliação da criança no jogo, reflexão sobre as jogadas e como ultrapassou as dificuldades.

Em simultâneo com o *focus group*, foi realizado o jogo da memória do tema dos animais para a sala do jardim-de-infância e outro do tema dos frutos para as crianças do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade do ensino básico. A finalidade da escolha deste jogo foi por já ser conhecido por todos os participantes e de fácil compreensão.

#### **4.2.5. Apresentação e análise de dados**

Quanto à categoria da apreciação da tarefa o aprendente 1 mencionou que tinha que “virar o par e o outro par ficar certo.”. O aprendente 4 também mencionou que tinha que “ver se as cartas são iguais quando virá-las.”. O aprendente 10 referiu que “vou concentrar-me e pensar”. O aprendente 12, sendo mais velho menciona que tem que “tentar encontrar os pares os mais possíveis que conseguir”. O aprendente 13 menciona “vou tentar memorizar a carta e depois apanhar o par dela”.

Quanto à categoria planeamento estratégico da tarefa, a subcategoria realça os objetivos dos aprendentes com o jogo realizado ao longo do *focus group*. Assim sendo, o aprendente 4 realça que o seu objetivo é “aprender a jogar”. O aprendente 6 mencionou que iria aprender o interior dos frutos “porque alguns frutos estão cortados ao meio e eu posso ver como é que é lá por dentro”. O aprendente 12 realça que vai “aprender a memorizar mais

---

<sup>2</sup> A Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente contém uma lista de itens descritivos de processos a serem observados, segundo objetivos determinados, para se identificar a ocorrência ou não dos comportamentos.

coisas, ensinamentos de frutos que estão aqui ou de outras coisas que eu posso não saber e a professora explicar-me o que é e ficar a saber”.

A subcategoria da estratégia de jogo realça os passos que os aprendentes iriam realizar ao longo das jogadas. Assim sendo, o aprendente 12 mencionou que a sua estratégia é “esperar que eles virem as duas cartas e depois memorizar a outra.” O aprendente 14 mencionou que “vou tentar lembrar-me de quais são as cartas que os outros jogadores jogaram para eu depois usá-las”.

Quanto à categoria da avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa, na subcategoria da autoavaliação, os aprendentes autoavaliam-se pela quantidade de cartas e não pelo sucesso das suas estratégias de jogo. Assim sendo, o aprendente 5 responde que “Para ser rápido e encontrar muitas cartas rápidas e iguais”. O aprendente 6 realça também que “para ganhar estas cartas joguei bem”. Por fim, e sendo o aprendente 12 mais velho tem um discurso mais elaborado, no entanto também autoavalia o seu jogo através da quantidade de cartas mencionando “vendo pela minha quantidade de cartas, joguei bem”.

Na subcategoria das estratégias para superar as dificuldades, o aprendente 5 mencionou que “Eu pensei onde estavam as outras cartas como eu tinha muita paciência consegui pensar onde estava a outra carta e consegui ganhar estas cartas”. O aprendente 10 realçou que tem que “Ficar mais atenta e decorar melhor as cartas”, no entanto o aprendente 12 diz que “observava sempre as jogadas dos outros e aplicava as jogadas deles na minha numa só”. Por fim, o aprendente 13 também partilha de algumas estratégias já mencionadas realçando que “memorizava mais para não esquecer-me e assim podia tentar ganhar mais cartas”.

### **4.3. Estudo 3: Apresentação do jogo “ Os reinos ARA”**

#### **4.3.1. Tipo de Estudo**

Neste estudo foi utilizado a metodologia de construção do jogo (adaptado de: Piscalho e Veiga Simão, 2011) com o objetivo de promover as competências autorregulatórias da aprendizagem auxiliando assim, os aprendentes, a estruturarem o seu pensamento de forma faseada e cíclica (planificação, execução e avaliação).

Ao darmos às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo, e as ajudarmos, em seguida, a refletir sobre as suas experiências, e, finalmente, as encorajarmos a levar mais longe as suas experiências através de um novo jogo, alcançaremos os objetivos propostos e assim as crianças que aprendem em aulas que reúnam estas condições desenvolvem a confiança em si próprias e as suas capacidades individuais (Wassermann, 1990).

Este terceiro e último estudo vem no seguimento dos restantes estudos apresentados nesta investigação, sendo estes o enfoque e a busca prévia para a definição do jogo. Deste

modo, o presente estudo abrange primeiramente o desenho do projeto do jogo, o estudo piloto como procedimento para testar o esboço do jogo em que foi possível a participação de 15 aprendentes do 1.º CEB. De seguida, realizou-se a elaboração final do jogo e uma reflexão sobre o mesmo dando resposta à questão principal deste exercício investigativo.

#### **4.3.2. Participantes**

No que diz respeito à recolha de dados, a mesma foi focalizada nos aprendentes de 1.º CEB com o principal objetivo de testar um jogo proposto de forma a promover a autorregulação das aprendizagens. Assim, foram selecionados 5 aprendentes de 2.º ano de escolaridade que faziam parte da turma em que foi realizado estágio, outros 5 aprendentes também de 2.º ano de escolaridade que faziam parte de outra instituição e por fim por mais 5 crianças que fizeram parte da turma em que foi realizado o último estágio. Todos os aprendentes que fizeram parte deste estudo foram selecionados tendo em conta a seleção e critérios do estudo anterior. Esses critérios tiveram por base a CHILD (anexo I) que se divide em quatro categorias: emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. O foco desta seleção era que a amostra de aprendentes fosse diversificada na totalidade das categorias apresentadas anteriormente.

Para a elaboração do jogo, foi necessário a participação de outros aprendentes, sobretudo, para a construção das personagens de forma a obter uma vasta amostra de possíveis representações.

Por fim, o *design* da versão final do tabuleiro foi realizado por uma especialista na área tendo em conta as alterações que foram realizadas ao longo do estudo.

#### **4.3.3. Instrumentos de recolha e análise de dados**

Para recolher os dados foi realizado um jogo de tabuleiro com o objetivo de promover a autorregulação das aprendizagens, mais propriamente na área de matemática.

Para analisar os dados que foram recolhidos mediante o jogo, foram realizadas reflexões de todas as testagens do jogo de forma a aperfeiçoar o mesmo (Anexo VIII).

#### **4.3.4. Procedimentos**

De forma a estudar o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada, foi construído um jogo de tabuleiro que fosse ao encontro da promoção da autorregulação das aprendizagens, experienciando-o e testando-o ao longo dos estágios. Segundo Piscalho e Veiga Simão (2018, p.48), citando Bronson (2000) “Promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida (Bronson, 2000)”. Assim sendo, este jogo teve como objetivo que as crianças criem as suas próprias ferramentas de forma a autorregular-se.

O processo do estudo foi dividido em quatro fases.

Na primeira fase, foi realizado o tabuleiro do jogo tendo por base uma história que retratasse as fases da autorregulação das aprendizagens. Assim sendo, foram criadas três personagens, cada uma com correspondência a cada fase autorregulatória.

A história que antecipa o jogo, resume-se à existência de três amigos que vivem em três ilhas distintas. Um dia, o *Pla* decide construir um jogo e começa por desenhar as regras do jogo na areia da sua praia, para que os restantes amigos conseguissem compreender como se jogava aquele jogo, fazendo assim uma planificação deste. A *Ava*, sendo uma personagem correspondente à avaliação, começa a questionar o jogo com o intuito de aperfeiçoar e esclarecer as dúvidas, avaliando assim a planificação do *Pla*. Neste momento, o *Exe* decide iniciar o jogo sem antes visualizar a planificação e ouvir as respostas às questões de *Ava*, o que faz com que a jogada corra mal. Após este sucedido, o *Exe* compreende a importância da planificação e da avaliação para jogar melhor.

Após a formulação da história e do tabuleiro em concordância com esta, foi decidido que o objetivo deste consistia em promover a autorregulação das aprendizagens transmitindo aos aprendentes que a importância da planificação, da execução e da autoavaliação. Para que este facto fosse realizado, foi determinado para cada casa do jogo um cartão em que mencionava uma missão ou sugestão. O jogo iniciava com uma tarefa sobre um conteúdo matemático que os aprendentes tenham aprendido num curto prazo enquanto percorriam o tabuleiro. Este percurso consistia em que cada volta ao tabuleiro correspondesse a uma questão da tarefa solicitada no início do jogo.

Numa segunda fase foi adicionado um folheto com a contextualização, regras e material do jogo auxiliando assim na sua orientação. Também foi alterado a regra de que se a criança não tivesse efetuado a tarefa que esta ficava sem jogar uma vez.

Na terceira fase adicionei uma ampulheta de 3 minutos, sendo este o tempo que cada jogador tinha para efetuar a tarefa ou as missões que lhe era sorteada, auxiliando assim na gestão do tempo.

Ao fim das três testagens do jogo foi solicitado a duas turmas distintas que ouvissem a leitura da história e que através de uma tarefa que foi dividida pelas fases da autorregulação das aprendizagens, desenhassem uma personagem da história. Esta tarefa foi realizada após a turma ter sido dividida em grupos e de seguida sorteada a personagem que teria de desenhar.

### **4.3.5. Apresentação e análise de dados**

#### *4.3.5.1. Preparação do jogo “Reinos do ARA*

O jogo “Reino do ARA” tem a estrutura de um jogo de tabuleiro em que o seu *design* baseia-se numa história de três amigos, um em cada ilha. Cada amigo é descrito através das

características de cada fase da autorregulação das aprendizagens. No tabuleiro do jogo podemos encontrar pontes que ligam as ilhas em forma de círculo, transmitindo a ideia de que as fases da autorregulação das aprendizagens têm a forma de um ciclo. No entanto, existe uma ilha no tabuleiro diferente das restantes, descrita como a ilha da reflexão, em que o jogador vai para aquela ilha quando este necessitar de refletir sobre as suas respostas da tarefa.

Os desenhos que se encontram no tabuleiro, em representação dos três amigos, foram realizados por aprendentes do 1.º CEB de 3.º e 4.º anos de escolaridade a par de uma atividade em que foi contada a história do jogo e após a turma encontrar-se agrupada em pequenos grupos, foi sorteada a personagem correspondente à atividade. De seguida, cada grupo teria de caracterizar psicologicamente a sua personagem e imaginá-la fisicamente sem existir nenhum critério. Após esta caracterização do grupo, este teve de desenhar a sua personagem e de seguida pintá-la. Para concluir a atividade, foi discutida em grande grupo se existia correspondência entre o que tinha sido escrito e o produto final. A seleção dos desenhos foi realizada por duas psicólogas, uma da área clínica e outra da área educacional, que definiram os seus próprios critérios para a escolha.



**Figura 13:** Tabuleiro do jogo “Reinos do ARA”.

Cada ilha do tabuleiro corresponde a uma fase da autorregulação, assim sendo, cada pedra tem um desafio que fará com que o aluno organize a sua resposta à tarefa correspondente.

À **ilha do Pla** (fase da planificação) correspondem as cartas azuis em que existe um desafio em cada carta como por exemplo:

- “Tendo em conta a tua tarefa, identifica um ou mais objetivos para resolveres esta tarefa.”
- “Define uma ou mais estratégias de resolução da tua tarefa.”
- “Realiza uma lista de passos a realizares para resolveres a tua tarefa.”
- “Existirá algum recurso que te facilitará na resolução dessa tarefa? Qual? Achas que ajudará? Como?”
- “Tendo em conta essa tarefa, o que achas que vai ser mais difícil? Como ultrapassarás essa dificuldade?”
- “Explica em voz alta como pensas resolver a tua tarefa sem a resolveres agora.”
- “Volta a ler a tua tarefa em voz alta, e menciona como poderás resolve-la à primeira impressão.”
- “Não te sentes seguro na tua estratégia? Se achares bem, vai para a ilha do pensamento sabendo que ficas 1x sem jogares.”
- “Define outra estratégia de resolução da tua tarefa para teres sempre um plano B”.
- “Faz uma lista de quais são as tuas dificuldades nesta tarefa.”



FIGURA 14: **CARTAS DO REINO PLA.**

À **ilha do Exe** (execução) correspondem às cartas laranja em que existe outros tipos de desafios que auxiliam o jogador na resolução da sua tarefa, como por exemplo:

“Resolve a tarefa. Se não conseguires recua para o reino anterior. Implicará mudar de reino logo volta a tirar uma carta do reino PLA.”

“Executa o teu plano para resolveres a tarefa. Se estiver certo sobe as escadas, se não tiver ficas sem jogar 1x.”

“Executa a tarefa. Com esta carta poderás pedir ajuda 1x a um colega.”

“Executa a tarefa. Com esta carta poderás fazer uma questão à professora.”

“Realiza a tarefa. Se estiver errada terás de saltar para o reino Pla.”

“Resolve a tarefa. No fim, questiona a um colega se concorda e se não concordar este que explique como pensou.”

“Resolve a tua tarefa, se não conseguires até à terceira jogada vai para a ilha do pensamento sabendo que ficas 1x sem jogares”.



FIGURA 15: **CARTAS DO REINO EXE.**

Por fim, à **ilha da Ava** (avaliação) correspondem as cartas amarelas com os desafios:

- “Diz em voz alta como estruturaste o teu raciocínio para obteres essa solução.”
- “Reflete em voz alta sobre a resolução da tua tarefa.”
- “Revê a tua resolução da tarefa, se estiver certa avança 3 casas se estiver errado volta a casa do reino PLA.”
- “Encontraste dificuldades ao longo da resolução da tarefa? Quais? Como realizaste a tarefa?”
- “Explica como realizaste a tarefa.”
- “Esta sequência de jogo, ajudou-te a estruturar a tua resposta final da tarefa? Como?”
- “Achas que conseguias realizar esta tarefa com menos passos?”
- “Achaste a tua tarefa difícil ou fácil? Porquê?”
- “Após resolveres a tua tarefa, se repetisses o jogo farias da mesma forma? Se não, o que mudarias?”
- “Recorreste a mais do que uma estratégia de jogo? Se sim, porquê que as outras não resultaram?”



FIGURA 15: **CARTAS DO REINO AVA**

Todos os desafios, presentes nas cartas que o jogador tinha em sua posse, tinham como objetivo principal a realização de uma tarefa matemática. Esta tarefa foi elaborada tendo em conta o conteúdo lecionado á pouco tempo, para que existisse também uma avaliação e uma autoavaliação desse conteúdo, por parte do docente e também do aprendente. As tarefas propostas nas testagens do jogo foram referentes aos conteúdos da reunião e interseção de conjuntos para os aprendentes do 2.º ano de escolaridade e perímetros de figuras para os aprendentes dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Cada tarefa era composta por duas a três questões, sendo que cada questão correspondia a uma volta no tabuleiro. O enunciado da tarefa de cada jogador era variado e selecionado por meio de sorteio, tendo todas elas com o mesmo tipo de questões.

O jogo “Os reinos do ARA” segue as seguintes regras:

- 1.ª: Todos/as os/as jogadores/as lançam o dado uma vez, de modo a obter a ordem das jogadas.
- 2.ª: O/A adulto/a lê a história em voz alta para os/as jogadores/as.
- 3.ª: O/A adulto/a, sorteia uma carta de tarefa a cada jogador/a e este/a realiza a leitura em voz baixa.
- 4.ª: Em cada jogada, deve ser retirada uma carta do reino em que está a jogar. Cada volta ao tabuleiro corresponde a uma questão da tarefa.
- 5.ª: Cada jogador/a tem 2 minutos para realizar cada questão no reino Exe.
- 6.ª: Caso o/a jogador/a não acerte na solução da questão, em 3 vezes, terá de ir para a ilha da reflexão, ficando uma vez sem jogar.
- 7.ª: Ganha o/a jogador/a que concluir a tarefa e chegar ao fim do tabuleiro.

#### 4.3.5.2. *Uso dos “Reinos do ARA” em sala de aula*

O jogo “Reinos do ARA” foi realizado com crianças que frequentavam o 1.º CEB. O mesmo foi submetido a três testagens, por três grupos de cinco crianças.

Estes grupos de crianças foram selecionadas tendo em conta o *focus group* que foi realizado no primeiro estudo.

A primeira testagem foi realizada com cinco crianças do 2.º ano de escolaridade. A testagem do jogo decorreu de forma atrativa para os participantes, no entanto, surgiam muitas dúvidas na realização do jogo. Essas dúvidas estiveram relacionadas com a realização da planificação da resolução da tarefa, na formulação dos objetivos e de estratégias de resolução, na realização de uma lista de passos para a realização da tarefa de forma assertiva e por fim do relacionar a história com o tabuleiro chegando a questionar qual era o objetivo da ilha com o ponto de interrogação.

Como facilidades durante o jogo, nesta primeira testagem, as mesmas centraram-se na compreensão das instruções e a entreajuda que existiu ao longo da realização do jogo. Nesta primeira testagem, a dificuldade que obtive foi na gestão do tempo, pois os jogadores

demoravam muito tempo na realização dos desafios o que fazia com que os restantes jogadores dispersassem quebrando a ritmo do jogo.



FIGURA 17: **PRIMEIRA TESTAGEM DO JOGO.**

Na segunda testagem foram alteradas algumas lacunas, como a elaboração de um guia de instruções para facilitar tanto a orientação de quem estava a dirigir o jogo, como dos próprios jogadores. Este guia contemplava o público-alvo a que se destinava o jogo, os materiais necessários para o jogo, os procedimentos e a correspondência de cada carta do reino ao reino. Para ultrapassar a dificuldade da gestão de tempo sentida na última testagem, foi definido que o jogo prosseguia, mas se o jogador não terminasse o desafio a tempo da sua próxima jogada ficava uma vez sem jogar.

Posto isto, foi testado novamente o jogo com estas alterações, numa turma novamente de 2.º ano de escolaridade na qual foram selecionados os jogadores mediante os critérios da professora responsável pela sala tendo sido escolhidas cinco crianças. Nesta testagem, surgiram novamente dúvidas por parte dos jogadores como o compreender de algumas instruções dos desafios, em algumas palavras como “resolução” e uma criança que tinha muitas dificuldades em definir os objetivos da sua tarefa.

Como facilidades demonstradas no segundo grupo de jogadores, a entreajuda e o entusiasmo e envolvimento que as crianças demonstraram ao longo do jogo foi notório. A facilidade em relacionar a história tendo em conta o tabuleiro, conseguindo identificar a ilha do pensamento quando esta foi mencionada na hora da leitura da história, o à-vontade no relacionamento comigo mesmo sem me conhecerem. Por fim, alguns alunos demonstravam um bom sentido crítico alertando para algumas jogadas que eram feitas da parte dos restantes jogadores.

A dificuldade sentida na primeira testagem manteve-se para a segunda testagem, a gestão do tempo, pois existiu um jogador que ficou mais do que uma vez sem jogar. Posto

isto, foi definido que teríamos de adicionar um novo material ao jogo, uma ampulheta de três minutos, em que cada desafio do reino Exe tinha que ser finalizado nesse tempo.

A terceira e última testagem, foi realizada com aprendentes dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, visto que a turma na qual me encontrava a estagiar era uma turma mista. Posto isto, foi novamente definido que os critérios para seleção dos jogadores eram os mesmos para a realização do *focus group*. Foi realizado o jogo com as respetivas alterações, facilitando e provocando nos alunos uma maior competição entre estes. Nesta testagem, a dificuldade dos alunos já se centrou na realização da tarefa e não na compreensão das instruções como ocorreu nas outras testagens do jogo.

Os jogadores que participaram nesta última testagem tiveram como facilidades a compreensão das instruções do jogo, entusiasmo e envolvimento no jogo, realização de planos de resolução da tarefa, definição de objetivos da tarefa e avaliar o seu próprio raciocínio.

#### 4.3.5.3. *Dados observados na utilização do jogo*

Após cada testagem, os jogadores deram a sua opinião sobre o jogo, assim sendo o aprendente 3 mencionou que “gostei do jogo porque é bom para desafiar a cabeça! Ajudou-me a pensar melhor”. O aprendente 4 menciona que “adorei o jogo professora, é fácil e não tem muitas regras”. O aprendente 10 mencionou que “este jogo é giro para quando revemos os exercícios para o teste”. E, por fim, o aprendente 10 mencionou que “gostei muito de fazer o jogo, pode voltar para continuarmos a tarefa?”.

Assim, podemos concluir que é um jogo que os aprendentes na sua grande maioria se sentem envolvidos e interessados em jogar, contribuindo também para o desenvolvimento e promoção das competências autorregulatórias.

Anteriormente às testagens do jogo, foi explorado com os aprendentes a definição de planificação, execução e avaliação através de outras atividades e tarefas referentes a outras áreas de conteúdo e de diversos exercícios. Com esta estratégia, foi possível ter o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos aprendentes em relação a estas fases. Assim, conclui-se que, apoiando-nos em Epstein (2003, p.12), “a capacidade de as crianças auto-regularem a sua aprendizagem é incrementada quando são incluídos períodos de reflexão nas atividades curriculares e quando os professores promovem intencionalmente o pensamento das crianças através de questões abertas”.

Também foi possível concluir com a utilização deste jogo que cada turma é diferente e única, o que faz com que possamos refletir sobre as várias testagens e as dificuldades e facilidades que cada grupo teve.

## 5. Considerações Finais

### 5.1. Principais conclusões

Considerando os dados recolhidos e analisados, acompanhados da revisão da literatura efetuada ao longo da realização do exercício investigativo, poderemos ter em conta algumas conclusões que respondem às questões, bem como os objetivos delineados no início da investigação.

Em relação ao **estudo 1**, tínhamos como objetivo compreender por parte do docente e do aluno o contributo da autorregulação da aprendizagem. Para isso, ao realizar um questionário aos docentes e a uma investigadora na área, obtivemos respostas que transmitiram qual o papel do docente na promoção da autorregulação das aprendizagens. Assim sendo, é de concluir que segundo Schunk (1989; 1989a) e Zimmerman (1989b, 2000) citado por Veiga-Simão (2013, p. 5) “A autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares”.

Desta forma, perante a reflexão realizada dos questionários, a autorregulação da aprendizagem contribui para o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes bem como da qualidade das suas próprias aprendizagens, pois é através das estratégias que os docentes implementam que a criança desenvolve a sua capacidade de se autorregular. Rosário, Nuñez e González-Pienta (2007) comprovam esta afirmação mencionando que “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” (p.5).

Através do jogo lúdico-pedagógico podemos promover a autorregulação da aprendizagem o desenvolvimento na criança de competências como o planificar, o refletir, o discutir ideias e o cumprir regras. Sendo a autorregulação das aprendizagens um processo cíclico, os aprendentes passam por três grandes fases como a planificação, a execução e a avaliação. Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014) “os/as aprendentes enfrentam tarefas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa”.

Considerando o **estudo 2**, as competências da autorregulação da aprendizagem podem ser avaliadas com a ferramenta de trabalho que utilizei na seleção dos aprendentes, que iriam realizar o *focus group*. A CHILD permite que o docente: potencie estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identifique as crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas e obtenha uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral.

Atendendo, aos dados recolhidos nos *focus groups* no contexto de educação pré-escolar e de 1.º CEB, posso afirmar que à medida que as crianças vão avançando de ciclo escolar demonstram cada vez mais nas suas ações ou atividades competências autorregulatórias. Estas evidências foram demonstradas através das respostas dadas pelos aprendentes durante a ferramenta de recolha de dados e através da observação que era feita das atitudes dos participantes ao longo do *focus group*. Perante esses factos, posso concluir que o último grupo de aprendentes que participou neste estudo apresentava claras competências autorregulatórias, sendo estes de 3.º e 4.º ano de escolaridade, pois já tinham a capacidade de, segundo Zimmerman (2000), estarem continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com avanços e recuos, sempre diferentes, porque enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando.

No **estudo 3**, tínhamos como objetivo estudar o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada, para isso foram realizadas três testagens. Estas contribuíram para a sua elaboração promovendo a autorregulação das aprendizagens.

No final de cada testagem foi questionado a cada participante o feedback do jogo para que, na testagem seguinte, seja tido em conta as observações que estes mencionaram. As três testagens foram realizadas com participantes de três turmas distintas e mediante as jogadas foi possível comparar cada testagem e refletir sobre se o docente responsável pela turma era o impulsionador da promoção de algumas competências autorregulatórias. Deste modo, Veiga-Simão e Dias (2007, citado por Piscalho e Veiga-Simão, 2014) realça a importância dos docentes nesta fase mencionando que "(...) é necessário que educadores e professores saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto educativo para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos" (p.102).

Ao longo das testagens foi possível verificar que, para além do facto das docentes responsáveis pelas turmas serem as responsáveis pela promoção (ou não) da autorregulação das aprendizagens também a caracterização das turmas marcaram cada testagem do jogo.

No caso da primeira testagem, a turma era caracterizada por ser pouco autónoma na realização das tarefas, o que limitou um pouco o sucesso do jogo, por outro lado beneficiou os alunos promovendo, naquela atividade, a autorregulação das aprendizagens através do jogo, fazendo com que os aprendentes refletissem sobre a forma de realizar uma tarefa de forma mais autorregulada. Na segunda testagem verificou-se uma diferença em relação à turma anterior, pois era uma turma mais independente, facto que a docente proporcionava, fazendo com que existisse entreajuda, mas também autonomia no momento da realização das atividades. Esta característica de autonomia e de ponderação foi visível aquando da realização do jogo, surgindo durante o mesmo um momento de reflexão de jogadas, em voz alta. Na terceira e última testagem, a turma era muito competitiva, mas autónoma na realização das tarefas o que foi uma característica observável ao longo do jogo.

Consideramos, pois, que os jogos lúdico-pedagógicos são uma ferramenta benéfica para uma melhor aprendizagem dos conteúdos, devido ao facto de durante alguns momentos das testagens serem efetuadas perguntas por parte dos aprendentes sobre os conteúdos da tarefa do jogo que não tinham compreendido. Desta forma, podemos concluir que o jogo lúdico-pedagógico é uma ferramenta que auxilia os aprendentes promovendo a autorregulação das aprendizagens que, conseqüentemente, e tendo em conta Veiga-Simão, Ferreira e Duarte (2012, citado por Piscalho; Veiga-Simão; Ferreira, Felizardo & Conde, 2018), o aluno “deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhes métodos e ambientes de aprendizagem que lhes propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa” (p. 49).

Por fim, concluiu-se que o jogo lúdico-pedagógico tem um papel importante e benéfico como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada. Deste modo, posiciona a criança a planear a sua jogada recorrendo a estratégias, pondo em prática a estratégia e, posteriormente, realizando uma avaliação e reflexão sobre a jogada que realizou, recorrendo de novo a uma planificação de outra estratégia. Torna-se assim num processo cíclico e que facilmente é colocado em prática na aprendizagem de novos conteúdos.

## **5.2. Limitações**

Ao longo deste exercício investigativo registaram-se alguns fatores que se tornaram limitações nos estudos realizados.

Um dos fatores foi o tempo em que os estudos foram efetivados, principalmente nos estudos 1 e 2. Na seleção dos membros para a realização dos *focus group* foi necessário aplicar a CHILD, no entanto, o período de tempo necessário para um rigoroso preenchimento desta ferramenta de seleção pede muito mais do que a realizada ao longo das práticas. É necessário observar durante vários momentos e períodos de tempo cada aluno, de forma a avaliá-lo corretamente implementando esta CHILD como o primeiro diagnóstico, mas também como pós-diagnóstico, conseguindo assim avaliar os intervenientes quanto à sua evolução da sua autorregulação das aprendizagens.

Outro fator que limitou o estudo 3 foi a não realização do estudo no contexto de educação pré-escolar. Consideramos, no entanto, que o jogo poderá ser vantajoso para uma sala de JI, sendo para isso necessária a sua modificação, tendo em conta as características do grupo em questão.

Outra limitação que encontramos foi no conhecimento do conceito de autorregulação das aprendizagens por parte dos docentes. Embora alguns implementem algumas fases na autorregulação das aprendizagens em algumas áreas curriculares, não conseguem interligar essas estratégias como sendo práticas de promoção da autorregulação das aprendizagens,

como por exemplo, a construção de um texto narrativo ou na resolução de um problema matemático.

Por fim, a pouca disponibilidade de investigadores sobre o tema da autorregulação das aprendizagens na resposta ao questionário, também enfraqueceu o estudo 1, tendo assim mais respostas de docentes de educação pré-escolar e de 1.º CEB.

### **5.3. Recomendações**

Com este exercício investigativo podemos concluir que este tema deveria ser mais divulgado aos docentes na formação inicial e contínua, para que os mesmos não só pudessem adquirir mais conhecimentos sob o tema, mas também para que passassem a implementar este tipo de práticas intencionalmente nas suas salas de aulas.

Como estudos futuros poderemos definir um jogo que promova a autorregulação das aprendizagens no JI, recorrendo ou não ao jogo já realizado para o contexto de 1.º CEB. Também outro possível estudo poderá ser a elaboração deste jogo abrangendo outras áreas curriculares no mesmo jogo.

### PARTE III - REFLEXÃO FINAL

Este relatório marca o fim de um percurso muito importante para mim, como futura educadora de infância e professora de 1.º CEB. Com este documento consegui transcrever todo um caminho que percorri durante este período letivo em que obtive aprendizagens, vivências, experiências e que combati dificuldades que levarei para a minha prática profissional e pessoal como aprendizagens.

Ao longo deste percurso académico, todos os docentes frisavam que, nós enquanto futuros docentes, devemos sempre questionar a nossa própria prática, refletindo sobre esta de forma a melhorá-la, tornando-se um docente autónomo na avaliação da sua prática e beneficiar os discentes com novas aprendizagens. Segundo Bengtsson (1995, citado por Herdeiro) “também é possível identificar as intenções da ‘reflexão’, isto é, saber ao que conduz, reconhecendo-lhe uma ‘certa função de iluminação’, com o desígnio de converter o professor num profissional autónomo” (p.2).

Durante a primeira parte deste relatório, é possível compreender o trabalho realizado ao longo das minhas práticas. Estas foram essenciais para o meu futuro pois foram através destas que pude errar, contactar com a realidade do peso e da responsabilidade de ser um docente, seja este com funções de educador de infância ou como de professor do 1.º CEB. Ambas são importantes figuras na vida de qualquer criança, sendo estas as primeiras a marcar parte do desenvolvimento de cada uma como da aprendizagem da marcha, do falar, do controlo das necessidades fisiológicas, do escrever, do ler e do contar. É por ter vivido e observado estas realidades, da vida de um docente, que a cada dia que passa dou mais valor a quem decidiu passar o resto da vida a desempenhar esta profissão tão importante.

Consoante as minhas práticas no âmbito na unidade curricular de Práticas de Ensino Supervisionada, foi possível compreender que um professor deve ser flexível nas suas ações educativas, para que chegue a todos os aprendentes pois cada um é diferente e com características específicas que o docente deve ter em conta aquando das suas aulas. Segundo o Ministério da Educação o papel da escola é essencial, considerando-se que a colaboração e responsabilidade da comunidade a nível local e regional são fundamentais para não só a construção do sucesso escolar como também ao compromisso com o ensino e a valorização da aprendizagem.

Tendo em conta o exercício investigativo mencionado neste relatório, posso salientar que durante as minhas práticas não considero que a autorregulação das aprendizagens fosse promovida. Em alguns locais de estágio, os docentes não tinham conhecimento deste processo, pelo menos conscientemente, que tão benéfico é para todas as crianças, sejam estas da educação pré-escolar como de 1.º CEB.

Segundo Duarte (2000), o ideal da educação é colocar no aprendente o papel de ser ele próprio a desenvolver a sua própria aprendizagem, para que no futuro seja autónomo o suficiente para o fazer.

É desta forma que o aprendente desenvolve e promove a autorregulação das aprendizagens pois este tende a planificar o que quer aprender, executa e posteriormente avalia se compreendeu o conteúdo ou não. O docente, tendo um papel de orientador na aprendizagem é segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), citado por Piscalho, Veiga-Simão, Felizardo, Ferreira, Conde (2018, p. 50), “fundamental que o/a docente detenha o conceito de autorregulação da aprendizagem, pois dois dos pilares da autorregulação, a “escolha” e o “controlo” assumem um papel crucial no trabalho educativo que este/a realiza e envolve um processo de desenvolvimento pessoal”.

A avaliação é também um fator que o docente deve ter sempre em consideração, pois segundo Roldão (2003, citado por Gaspar, 2010), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.65). Será através da avaliação que o profissional de educação poderá retificar ou alterar as suas estratégias, tendo em conta as características dos discentes de forma individual, contribuindo assim para o sucesso do aprendente. De modo a que os aprendentes participem no seu processo de aprendizagem, o feedback destes deve fazer parte da reflexão da prática do docente.

Com o intuito de aperfeiçoar e ter conhecimento de novas ferramentas e novas práticas, o docente tem de estar disposto a prosseguir numa formação contínua. Barroso (1997) refere que a “formação contínua de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto de a escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança” (p.75). Deste modo, a profissão de docente, seja educador ou professor está em constante mudança devido ao facto do mundo que nos rodeia também estar em desenvolvimento. Assim sendo, o docente deve ter a capacidade de evoluir as suas estratégias nas suas práticas, provocando um sentimento de motivação e interesse nos discentes, contribuindo assim para um maior sucesso da aprendizagem.

Concluindo este percurso e realizando uma análise global da mesma, considero que foi um caminho com alguns avanços e recuos, mas também com grandes aprendizagens que ficarão marcadas com o intuito de executá-las ao longo das minhas práticas. Desta forma, sinto-me mais preparada para voltar a (re)começar num novo desafio tendo em conta todas as aprendizagens que foram apreendidas ao longo destes anos de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. (2012), A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário (relatório final de obtenção do grau de mestre em ciências da educação na especialidade de supervisão pedagógica, Escola Superior João de Deus, Lisboa.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Conde, M., C., T. (2017). A autorregulação das aprendizagens nas crianças. (Relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto politécnico de Santarém, Santarém
- Costa, D. D.(2015), Investigação-ação: noções básicas, Universidade pedagógica- escola superior de técnica, disponível em: [https://www.academia.edu/12584736/A\\_Investiga%C3%A7%C3%A3oac%C3%A7%C3%A3o\\_No%C3%A7%C3%B5es\\_basicas](https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3oac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas)
- Freire, L. G. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem*. *Ciências & Cognição*, vol. 14, n.º 2, pp. 276-286. (obtido a 29 de agosto de 2019, Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/115/88>).
- Gomes, M., H., (2014), Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada, Edições e copy
- Herdeiro, R. (s/ data).As prática reflexiva no ensino e o desenvolvimento profissional docente, consultado em: 2 de setembro de 2019, disponível em: [http://www.apm.pt/files/Com\\_Herdeiro\\_486645784ba08.pdf](http://www.apm.pt/files/Com_Herdeiro_486645784ba08.pdf),
- Leitão, A.F. S., *Refletir sobre a ortografia no 1º ciclo do ensino básico- um estudo com alunos do 2º ano*, Janeiro 2016, Setúbal, IPS
- Lopes da Silva, A., Manuel Duarte, A., Sá, I., Veiga Simão, A.M., Aprendizagem auto-regulada pelo estudante, perspetivas psicológicas e educacionais, (Coleção ciências da educação seculo XXI), Porto Editora.
- Louro, M., C., E., (2019). Promoção da autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar e no 1º CEB (Relatório de estágio para a obtenção de grau de mestre em educação pré escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico), Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto politécnico de Santarém, Santarém.
- Luz, S., I., L., (2006). O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.ºciclo do ensino básico- Perceções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens (relatório de estágio à obtenção do grau de mestre para a qualificação para a docente em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico). Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Instituto Superior de Educação e Ciências, Coimbra
- Ministério Da Educação (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo. (4ªed.) Lisboa: Ministério Da Educação. Disponível Em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_eafm\\_programa\\_1c\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf)
- Ministério da educação, Programa nacional de promoção do sucesso escolar, consultado em 10 de setembro de 2019, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>
- Oliveira,M.R.M (2013), A autorregulação da aprendizagem para a construção da autonomia. (relatório final de estágio à obtenção de grau de mestre em educação pré escolar e 1.º ciclo do ensino básico). Universidade de Aveiro, Aveiro
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Revista Nuances*, v. 25, n.º 3, (pp. 170-190)
- Piscalho, I., Veiga-Simão, A. M., Ferreira, D., Felizardo, D., e Conde, M. (2017). Promover da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: A Aplicabilidade de um Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica na Formação Inicial de Educadores/As e Professores/as. (Artigo não Publicado)
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes. *Revista Interações*, N.º 30, (pp. 72-109).
- Rosário, P., S., L., Nuñez, j, c, González-Pienda, J, (2007), Auto-regulação em crianças sub-10- Projeto Sarilhos do Amarelo, Porto editora.
- Silva, J. Vieira, F. Oliveira, C. Morgado, J. Almeida, J. Moreira, M. Melo, M. Alves, P. (2011) Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho, Braga

- Simão, A, M, V, Frison, L, M, B. (2013) Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. Cadernos de Educação
- Veiga Simão, A.M., Lopes da Silva, A., Sá, I. (Abril de 2007), Auto-regulação da aprendizagem das concepções às práticas (Coleção ciências da Educação), Educa | Unidade de I & D de Ciências da educação.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva A., (2007), Auto-regulação da aprendizagem - das concepções às práticas”, Educa
- Veiga Simão, A. M., Duarte, A. M., Lopes da Silva, A., Antunes de Sá, I., Sá, I., (2004), “Aprendizagem auto-regulada pelo estudante- perspectivas psicológicas e educacionais “,Porto Editora
- Walesko, A. (2006). A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. (p. 26). Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba.

## **Anexos**

Anexo I: Grelha de avaliação do envolvimento de Laevers

Grupo/Educador:
Data:

Crianças	Nível geral de bem-estar				Nível geral de implicação				Implica-se muito em ...	Não se implica muito em ...	Comentários
	Nome:	Baixo	Médio	Alto	?	Baixo	Médio	Alto			
A											
B											
C											
D											
E											
F											
G											
H											
I											
J											

Anexo II: Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD)



**LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE** (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009)

Nome da criança: \_\_\_\_\_  
 Professor/a: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_ JI/Escola/: \_\_\_\_\_

**Legenda:**  
 1 – Sempre  
 2 – Usualmente  
 3 – Às vezes  
 4 – Nunca

		1	2	3	4	Comentários
<b>Emocional</b>						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento das outras pessoas e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
<b>Pro-social</b>						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					



9	Envolve-se em atividades cooperativas, de forma independente, com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos das outras crianças, ajuda e conforta.					
<b>Cognitivo</b>						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
<b>Motivacional</b>						
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda da pessoa adulta.					
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.					
20	Inicia atividades.					
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					
22	Gosta de resolver problemas.					
<b>Outros comentários</b>						

Anexo III: Análise de conteúdo dos questionários (Estudo 1)

Blocos	Categorias	JI	1º CEB	INVESTIGADOR
<p><b>1. Compreender a definição de autorregulação das aprendizagens na perspectiva dos docentes.</b></p> <p>(O que é, para si, autorregulação da aprendizagem?)</p>	<p>Conhecimento metacognitivo</p>	<p>E1: o aprendiz conseguir gerir o seu processo de aprendizagem autonomamente, avaliando processos e resultados</p>	<p>P1: capacidade e autonomia para regular a sua aprendizagem, através de mecanismos de avaliação facilitadores desse processo</p>	<p>I1: A autorregulação da aprendizagem (ARA), enquanto construto teórico, pode ser analisado de acordo com diversas fases, dimensões e processos. Consequentemente, só pode ser verificado através das ações do indivíduo no envolvimento com uma tarefa sendo, por isso, muito difícil de identificar e medir.</p>
		<p>E2: Capacidade de gerir de forma autónoma a própria aprendizagem</p>	<p>P2: Para mim, a <b>autorregulação da aprendizagem é um processo através do qual o aluno se envolve nos conhecimentos que vai adquirindo.</b> A aprendizagem está centrada no aluno. <b>Ele envolve-se na aprendizagem e avalia tudo o que aprende, dando, desta forma, mais importância ao que sabe.</b></p>	
		<p>E3: Ser capaz de regular a sua própria aprendizagem, criando ferramentas e estratégias de auxílio pelo</p>	<p>P3: A autorregulação da aprendizagem é o meio pelo qual o ritmo, interesse e individualidade da criança é respeitada, ao construir ativamente o seu conhecimento</p>	

		<p>aprendente, para o que está a aprender.</p>	<p>do mundo, deliberando o que quer aprender de acordo com o meio que se insere, indaga o porquê das coisas, desenvolvendo uma consciência e um pensamento crítico, e sobretudo cria as relações necessárias com os seus pares, num ambiente democrático, empático e dialogante.</p>	
		<p>E4: É a criança ser capaz de aprender motivando-se, procurando as suas áreas de interesse e autoavaliando-se.</p>		
<p><b>2. Compreender se as crianças são capazes de autorregular a aprendizagem</b> (As crianças são capazes de autorregular a aprendizagem? Exemplifique)</p>	<p>Capacidade de autorregular a aprendizagem</p>	<p>E1: São mas é também uma aprendizagem. Exemplo: um jogo de regras (individual ou de grupo)</p>	<p>P1: Sim claro. Uma estratégia que leve o aluno a refletir sobre o seu desempenho, percurso e a avaliá-lo, consegue com facilidade identificar e compreender o que correu melhor e menos bem e o que tem de fazer para melhorar.</p>	<p>I1: As crianças são capazes de se autorregular, na medida em que na segunda infância apresentam algumas competências em desenvolvimento como a interiorização de um guião de ação, que lhes permite fazer uso da introspeção sem necessidade constante de recorrer ao self-speech. São capazes de antecipar soluções, estratégias e recursos para as suas tarefas diárias, procurando ajuda quando necessário. São também capazes de se autoavaliarem, face a critérios próprios e externos e estabelecer metas de futuro.</p>

		<p>E2: Sim, as crianças quando brincam repetem as ações as vezes necessárias até aprenderem e se tornarem competentes no que pretendem</p>	<p>P2: De certo modo, sim.</p>	
		<p>E3: Sim, caso lhe sejam dadas ferramentas para o fazer. A criança autorregula a sua aprendizagem quando, por exemplo, decido sobre o que quer aprender.</p>	<p>P3: Sim são, necessitam inicialmente de um mediador para que consigam lidar com os vários sentimentos, do lidar com o fracasso, do festejar as conquistas, mas sobretudo da motivação para a persistência. A criança desde que sinta valorizado os seus conhecimentos, as suas ideias, a liberdade por um lado de questionar quando não percebe e por outro lado de apoiar o outro é consciente. e sincero em todo o seu processo de aprendizagem e conhecimento do mundo. Por exemplo, na minha sala nós temos um instrumento de monitorização com estrelas de duas cores: amarela (ainda necessito de ajuda) e verde (já sei!). Todas as semanas, em conselho de cooperação definimos que aprendizagens, ou desafios queremos lá registar e no fim da semana analisar e avaliar. Inicialmente e porque estão no 1º ano, o não conseguir e admitir perante os amigos que</p>	

			<p>não sabiam era um tabu, mas com o trabalho cooperativo, o ajudar o outro, o seu papel ativo na gestão da sala e aprendizagens, os fez compreender de que não saber não é depreciativo, mas sim uma forma de nos unirmos e criarmos novas atividades para colmatar as dificuldades. Normalmente, atividades onde o jogo predomina e dá a satisfação que um manual não dá, sobretudo quando é acompanhado a valorização das novas conquistas.</p>	
		<p>E4: Sim. Por exemplo para resolver uma situação problemática proposta pode tentar resolvê-la utilizando os dedos das mãos ou alguns objetos de contagem presentes na sala (tampas, peças de legos,)</p>		
<p><b>3. Compreender o papel do/a docente na promoção da autorregulação das aprendizagens.</b></p>	<p><b>Papel do</b></p>	<p>E1: Estimular a participação da criança na planificação e avaliação; promover a autonomia de aprendizagem, apoiando</p>	<p>P1: O professor tem o papel fundamental de <b>criar as estratégias que promovam a reflexão sobre o processo de aprendizagem e de estimular essa reflexão nos alunos de modo a desenvolverem</b></p>	<p>I1: O educador tem um papel primordial na medida em que permita às crianças ter oportunidades para se autorregularem nas atividades do quotidiano. Eles deverão prever momentos de modelagem e ensino explícito, dando progressivamente mais espaço para que, no seu</p>

(Qual é o papel do/a educador/a na promoção da autorregulação das aprendizagens?)	<b>Docente</b>	a criança no processo de autoavaliação, tanto em trabalhos individuais como de grupo	<b>competências autorregulação-</b>	de desenvolvimento pessoal, as crianças se percecionem como agentes ativos da sua aprendizagem. Professor: Idem. Particular atenção ao aspetos de reforço emocional e motivacional que tendem a ficar para "segundo plano", mas continuam a ter um papel primordial na perceção de autoeficácia no âmbito da autorregulação pelas crianças.
		E2: Proporcionar contextos e ambientes de aprendizagem centrados no brincar com estímulos desafiantes, que envolvam as crianças em atividades da sua iniciativa ou do grupo e com significado para as mesmas.	P2: O papel do professor deve ser a motivação do aluno. O professor deverá criar estratégias de motivar/apelar os alunos para a aprendizagem, responsabilizando-o sempre por todo esse processo. Um aluno motivado irá à procura do conhecimento, procura não apenas esclarecer as suas dúvidas, como saber mais sobre um determinado conteúdo.	
		E3: O educador deve, na primeira instância, promover autonomia e autoestima. Quando a criança se torna independente e confiante, parte sozinha para novas descobertas, recorrendo	P3: O professor como já mencionei é um mediador em todo o processo da aprendizagem da criança. Ele conhece tudo o que necessita a criança saber, de acordo com os documentos burocráticos que existe, mas também conhece a sua turma e de como ela vê e quer ver o mundo. Assim, o professor orienta, mas promove a autonomia, abraça nos fracassos, motiva na	

		<p>ao adulto quando necessita.</p>	<p>persistência, ali está sempre ao pé do aluno, ajudando-o e aprendendo com ele. O professor, a sua metodologia, a forma de estar faz toda a diferença na forma como a criança irá construir a aprendizagem. Se o professor reconhecer a sua curiosidade inata e alimentá-la com a verdade, com os instrumentos e sobretudo com valores de respeito e amor ao outro, promoverá com certeza a autorregulação. Se o professor se limitar apenas a falar, a não escutar a criança, a desbobinar conteúdos, não os interligando com a sua realidade irá deixá-la crescer com receio de falar, de mostrar o melhor que tem e mais do que tudo, a não deixá-la acreditar em si mesma e ser feliz.</p>	
		<p>E4: O de orientar, reforçar positivamente, dar sugestões e fazer a criança ver sob outra perspetiva.</p>		

<p><b>4. Estudar, na perspectiva do docente, o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada</b></p> <p>(Pode promover-se a autorregulação da aprendizagem,</p>		Sim		
<p>aprendizagem, intencionalmente, através do jogo?)</p>				
<p>(Se respondeu na pergunta anterior sim, explicita como podemos promover a autorregulação das aprendizagens, intencionalmente, através do jogo.)</p>		<p>E1: Planeando o jogo com a criança, discutir os (in) sucessos que vão decorrendo, levando a criança a refletir e a procurar as respostas autonomamente</p>	<p>P1: O jogo é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, desde a dia de mãe/bebé. Deste modo, é uma estratégia privilegiada para motivar e envolver a criança nos mecanismos auto reflexivos, sejam eles jogos individuais ou jogos de grupo.</p>	<p>I1: O jogo, enquanto recurso didático e lúdico, é um meio privilegiado de promoção da ARA, dependendo dos objetivos de avaliação e intervenção na área. A tipologia e qualidade do jogo pode apresentar muitas nuances que conduzam a diferentes resultados. Tratando-se da promoção da ARA, um construto teórico, é frequente e pertinente utilizarem-se jogos, enquanto recursos versáteis e manipuláveis para esta faixa etária.</p>
		<p>E2: Respondi no ponto 3, proporcionando o contexto e valorizando a atividade da iniciativa da criança.</p>	<p>P2: Normalmente, o jogo é muito apreciado pelas crianças. Qualquer que seja o tipo de jogo, as crianças aprendem alguma coisa com ele, uma vez que o jogo pressupõe a partilha, o respeito, o cumprimento de regras, o envolvimento do par ou grupo. Com o jogo, a criança aprende sem sentir que está a ser obrigada a aprender, isto é, aprende naturalmente.</p>	

	<p><b>Estratégias/jogos para promoção intencional</b></p>	<p>E3: Num jogo de pequenos grupos, promove-se a autorregulação ao dar tarefas para que as crianças atinjam o objetivo do jogo sozinhas.</p>	<p>P3: Completamente! O jogo é a forma da criança aprender de forma espontânea e nos surpreender dia após dia. De nos fazer, professores, procurar novos meios de os apoiar, criar novas brincadeiras, escutar as suas ideias e aí sim ser e sentir-se realmente professor! Traçar um plano semanal em que os alunos escolham o que querem aprender e nós aí procurarmos implementar a brincadeira na nossa sala. Primeiro valorizamos quando objeto que nos trazem para a sala e daí explorarmos conceitos e fazer jogos, por exemplo trouxe cinco <i>beyblades</i> para a sala. Com eles aprendemos nós professores como os lançar, depois promovemos uma corrida destes <i>beyblades</i>, avaliamos qual foi mais longe, o mais perto... e sem querer trabalhamos tantas noções matemáticas (comprimento, números ordinais, itinerários...), português (antónimos : curto - longo; primeiro - último...). Nas primeiras vezes, o professor necessita de ajudar os alunos a encontrar dinâmicas com os seus brinquedos, mas depois a criança tem ideias fantásticas e o jogo deixa de ser orientado, para um jogo espontâneo em que a curiosidade por novos conceitos curriculares os leva a</p>	
--	---	--	--	--

			compreender nomenclaturas tão difíceis, tal como o raciocínio lógico.	
		E4: Previamente explorar diferentes estratégias para a realização do jogo, de preferência em grande grupo, dando-lhes espaço para darem também as suas sugestões. Fazer hetero e autoavaliação promovendo a reflexão sobre os aspetos menos bons e estratégias para melhorá-los.		
4. Estudar, na perspetiva do docente, o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada	Estratégias de promoção da autorregulação das aprendizagens através do jogo	E1: A resposta que dei em 5. Mas também por exemplo tendo jogos na sala que a criança sozinha consiga autocorriger o seu desempenho	P1: Se formos à raiz <i>Vygotskiana</i> do construtivismo que privilegia: a linguagem como processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo; a zona de desenvolvimento proximal como distância entre o conhecimento atual do indivíduo e aquele que ele será capaz de vir a atingir, conseguimos promover autorregulação.	<b>I1: Pré-escolar:</b> Através da experiência de diferentes papéis - colocar-se no papel do outro; antecipação de estratégias e recursos para resolver uma dada tarefa; pelo estabelecimento do "com quem", "como" e "onde" quero desenvolver o jogo, etc. <b>1º Ciclo:</b> Os princípios são os mesmos, independentemente da faixa etária, articulando devidamente com a pedagogia apropriada aos ciclos de ensino.
		E2: Tal como respondi anteriormente associando a liberdade de escolha a	P2: Definir as regras do jogo e ensinar as crianças a gerir/comandar o jogo dos	

<p>(Como promover a autorregulação através do jogo?)</p>		<p>um ambiente educativo estimulante com adultos atentos e interessados na ação da criança.</p>	<p>colegas, por exemplo. Ou pedir às crianças para estabelecerem as regras dos jogos que elas próprias inventam/criam.</p>	
		<p>E3: Dando oportunidade sempre a todos de participar, promovendo o diálogo sobre o que está a ser feito e os resultados do jogo, valorizando as respostas de todas as crianças, dando espaço para que as crianças desenvolvam o jogo sozinhas, dentro do possível.</p>	<p>P3: Eu, enquanto docente, tenho felizmente a sorte de estar numa instituição em que a aprendizagem é realmente centrada na criança, porém não nos podemos esquecer que a mudança está no docente, na sensibilização de toda uma equipa e escola. Já estive numa escola em que as regras, o programa dado, as atividades ligadas à instituição, neste caso católicas, condicionava uma ação mais direcionada para o recurso ao jogo. Nesse sentido, a flexibilidade curricular dá maior liberdade ao docente para seguir uma nova metodologia, embora a acomodação é um fator negativo face à implementação do jogo, pela exigência feita ao professor. Assim, acredito que a nossa formação docente deverá reestruturada como um fator decisivo e motivacional para a classe docente. Outra situação, a promoção do trabalho cooperativo entre colegas e anos. Tenho a minha turma do primeiro ano, mas trabalho em <i>co-teaching</i> com a docente do 2º ano, ou seja, revemos conteúdos (2ºano) em articulação com novas aprendizagens (1º ano). Os alunos assumem-se como os</p>	

			professores e nós professores como mediadores. Um professor que "cede" o seu papel, deixa a criança, simultaneamente, brincar e aprender. Ou seja, acredito que autorregulação será promovida com mudanças de mentalidade da equipa docente, porque uma criança é isso mesmo uma criança que brinca e aprende, só não podemos "cortar-lhe" as asas e impedi-las de continuar a questionar.	
		E4: Deixar a criança sugerir jogos e explicar as regras e os objetivos; Promover oportunidades para liderar jogos e atividades; Realizar jogos em pares e pequenos grupos;		
<p><b>4. Estudar, na perspetiva do docente, o papel do jogo como estratégia promotora da aprendizagem autorregulada</b></p> <p>(Dê exemplo (s) de jogo (s) que podem ser utilizados</p>	<p><b>Exemplos de jogos de promoção</b></p>	<p>E1: puzzles; e muitos outros jogos (não sei dizer nomes) que estimulam outro tipo de aprendizagens - isto a nível individual ou em grupos pequenos; mas também jogos de movimento, mesmo jogos</p>	<p>P1: jogos cooperativos costumam ser potenciadores dos mecanismos de autorregulação, mas também jogos individuais poderão ser estratégia autorreguladora. Nos jogos cooperativos avaliam-se muito bem os mecanismos comportamentais, relacionais, de assertividade... e no caso dos individuais avaliam bem concentração, distração, etc..</p>	<p><b>Pré-escolar:</b></p> <p>I1: Na verdade, julgo que qualquer jogo é passível de ser utilizado para promover a ARA no JI. Tudo depende do objetivo do adulto e do nível de autonomia que permite às crianças. Depende também se se refere a jogos de tabuleiro, de chão, informáticos, etc. A noção de jogo é muito lata dentro da Educação - a imaginação é o limite!</p> <p><b>1º ciclo:</b> Idem.</p>

<p>para promover a autorregulação das aprendizagens.)</p>		<p>tradicionais com regras que podem ser até recriadas pelas crianças (mas também repete as perguntas anteriores.)</p>		
		<p>E2: Todos os que se situam na sua zona de desenvolvimento próximo e que potencialmente surgem a partir do brincar e não de propostas do adulto.</p>	<p>P2: Tantos: Jogo do par ou ímpar (a dançar), Caça às vogais ou consoantes, Jogo do comboio dos números, A casinha das letras, Caça à palavra intrusa, Caça ao adjetivo/ nome/verbo, Jogo da ordem dos números, Roda das estações do ano/meses do ano/dias da semana, Roda do exterior/interior/fronteira, Jogo da lateralidade, Jogo do labirinto (para aprender meia volta e um quarto de volta), Jogo do descobre o que falta... Jogo do tira e põe (adição e subtração)...</p>	
		<p>E3: Jogo de mímica (para valorizar a confiança e, conseqüentemente, autoestima), jogos de pares, como estafeta (para criar diálogo entre os participantes).</p>	<p>P3: 1. Faço na minha sala, muitas vezes, caças... Foi uma atividade que a turma aceitou e pede recorrentemente... Pode ser com números, com sílabas, com palavras, com frases e só o facto de pudermos correr e encontrar as pistas o processo de ler/calcular é autónomo e querem sempre mais. 2. Diariamente, a minha turma tem a possibilidade de "Ler, mostrar e contar" e partindo do que aí vem, improvisamos para criar brincadeiras. Por exemplo, no natal o Santiago recebeu uma</p>	

			<p>picareta Minecraft e partindo dele, exploramos cores, padrões, adições. Duas horas se passaram sem cansaços. Descrever com adjetivos também o que trouxeram.</p> <p>3. Um saco com letras e tirar uma à sorte. O que ela transmite? Palavras? Formas?</p> <p>4. As decorações da sala/instituição. Temos sempre as nossas salas decoradas e no meu caso a minha escola é enfeitada com as festas alusivas (natal, Halloween, etc.). Então saímos da sala e podemos fazer por andares ou tipologias dos objetos e contamos quantos tem, fazemos gráficos de barras com os dados conseguidos...</p> <p>5. A educação literária: lemos uma história e/ou visualizamos apenas as imagens e recontamos/inventamos por meio do jogo dramático com fantoches ou com o próprio corpo. Exploramos a expressão oral, temas, ideias, personagens.</p>	
		<p>E4: Recursos interativos pedagógicos (T.I.C.); Jogos cooperativos; Apresentação de desenhos ou construções ao grande grupo e reflexão sobre os</p>		

		mesmos; Ajudar a criança a desenvolver uma temática do seu agrado, criando objetivos, estratégias para os atingir e formas de avaliação;		
--	--	--	--	--

Anexo IV: Guião de entrevista do *focus group* (Estudo 2)

**Tema:** Autorregulação das aprendizagens

**Problema de investigação:** Como podemos criar oportunidades para promover competências autorregulatórias da aprendizagem através do jogo na educação pré-escolar e no 1.º CEB?

**População-alvo:** 5 Crianças da sala dos 4 anos do jardim-de-infância  
5 Crianças do 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.  
5 Crianças do 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico

**Natureza da investigação:** Investigação-ação

**Objetivos gerais da entrevista:**

- \* Perceber como a criança planeia a atividade;
- \* Perceber como a criança executa a atividade;
- \* Perceber como a criança avalia a sua atividade;

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<b>A</b> Legitimação da entrevista e Motivação do entrevistado		Esta entrevista destina-se a um exercício de investigação do mestrado de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. A entrevista tem o tema a autorregulação das crianças com o objetivo de perceber qual o raciocínio das crianças em cada fase da autorregulação.	Mostrar o jogo da memória
<b>B</b> Apreciação da tarefa.	Perceber como a criança planeia a jogada.	Depois de veres este jogo, qual é o teu primeiro pensamento?	
<b>B</b>	Perceber como vai iniciar a jogada.	Como vais iniciar a tua jogada?	
<b>B</b>	Perceber como avalia previamente a jogada.	Como é que avalias essa estratégia de jogo? Achas que consegues	

		alcançar o teu objetivo com essa jogada? Porque?	
<b>C</b> Planeamento estratégico da tarefa.	Perceber os objetivos que a criança tem sobre o jogo.	Achas que aprendes alguma coisa com este jogo? O quê?	
<b>C</b>	Perceber a estratégia de jogo da criança.	És tu (nome da criança) a jogar ... como vais jogar?	Jogar 1 vez e depois perguntar
<b>C</b>	Perceber se a criança tem dificuldades e se as consegue ultrapassar sem pedir ajuda.	Achas um jogo fácil ou difícil? (Porquê? Como vais ultrapassar essas dificuldades?)	
<b>C</b>	Perceber como é que a criança se autoavalia no jogo.	Qual é o teu plano para ganhares? Como é que vais avaliar se estás a jogar bem ou mal?	Após todos os participantes jogarem uma vez, fazer a pergunta seguinte.
<b>D</b> Avaliação da tarefa; reflexão/ reação e Autoavaliação da tarefa	Perceber como realizou as jogadas durante o jogo e se conseguiu ultrapassar as dificuldades que sentiu.	Como fizeste para conseguires essas cartas? Que dificuldades encontraste ao realizar este jogo? Como as ultrapassaste?	
<b>D</b>	Perceber se a criança consegue avaliar o jogo.	Achas que foram os passos necessários para atingires os teus objetivos?	
<b>D</b>	Perceber como é que a criança jogava se voltasse a jogar.	Gostarias de mudar alguma coisa? Se repetíssemos o jogo o que mudarias?	
<b>E-</b> Finalização da entrevista.		Obrigado por terem respondido a esta entrevista foi muito bom para mim. E para vocês? Porquê?	

<b>Análise de conteúdo do <i>focus groups</i> JI</b>				
<b>Conclusão: Análise de conteúdo das respostas das entrevistas do <i>focus groups</i> sobre o tema “Autorregulação”</b>				
<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
<b>Autorregulação</b>	<b>Apreciação da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vai iniciar a jogada;</li> </ul>	Descrição da jogada	“...Virar o par e o outro par ficar certo.” (A1) “... Virar as cartas no mesmo (...) na mesma carta.” (A2) “”Vou ter que participar e vou ganhar” (A3) “Ver se as cartas são iguais quando viralas.” (A4) “Ganhar...paciência e muita concentração.” (A1) “Tenho que ter muita paciência... e treinar
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que avalia previamente a jogada.</li> </ul>	Caraterização psicológica	muito.” (A4) “Ver se consigo ganhar ...porque eu tenho muita concentração e quase sou um ninja.” (A5) “ Jogar” (A2) “Porque é o jogo das cartas e tem animais e as cartas que tiverem o mesmo animal ganhamos e ficam para nós...” (A3) “Aprender a jogar” (A4)

	<b>Planeamento estratégico da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais os objetivos que a criança tem sobre o jogo;</li> </ul>		<p>“Que tenho que ter muita concentração” (A5)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldades e como vai ultrapassar sem pedir ajuda;</li> </ul>	Número de cartas	<p>“Foi um bocadinho difícil mas não foi muito.” (A1)</p> <p>“Fácil porque eu consegui 4 cartas” (A2)</p> <p>“Um bocadinho difícil, Porque eu só consegui 2 pares. A girafa com girafa” (A3)</p> <p>“Eu estava a tentar encontrar as cartas mas não consegui. E só consegui encontrar 2 pares.” (A1)</p> <p>“Era encontrar as cartas iguais.” (A2)</p> <p>“Ter muita habilidade.” “Para ter muita sorte, muita habilidade, muita força.” (A4)</p> <p>“Para ser rápido e encontrar muitas cartas rápidas e iguais.” (A5)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber como é que a criança se autoavalia no jogo</li> </ul>	Objetivos de jogo	<p>“Como eu vi a de baixo quando alguém estava a virar eu estava assim para as cartas e depois eu adivinhei.” (A2)</p> <p>“Os amigos ajudaram-me” (A3)</p> <p>“Porque eu tinha muita habilidade” (A4)</p>

	<p><b>Avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber como realizou as jogadas durante o jogo e se conseguiu ultrapassar as dificuldades</li> </ul>		<p>“Porque eu vi e porque eu pensei onde estavam as outras cartas como eu tinha muita paciência consegui pensar onde estava a outra carta e consegui ganhar estas cartas. “ (A5)</p> <p>“Porque eles ajudaram um bocadinho” (A1)</p> <p>“Porque eu estava muita esperta” (A5)</p>	
--	--	---	--	---	--

<b>Análise de conteúdo do <i>focus groups</i> 1.º CEB - 2.º Ano</b>				
<b>Conclusão: Análise de conteúdo das respostas das entrevistas do <i>focus groups</i> sobre o tema “Autorregulação”</b>				
<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
<b>Autorregulação</b>	<b>Apreciação da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como vai iniciar a jogada;</li> </ul>	Descrição da jogada	“ Primeiro vou pensar para depois conseguir” (A6) “Vou respirar e vou pensar qual é a que devo virar” (A8) “ Vou concentrar-me e pensar” (A10)
	<b>Planeamento estratégico da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quais os objetivos que a criança tem sobre o jogo;</li> </ul>		“ Porque alguns frutos estão cortados ao meio e eu posso ver como é que é lá por dentro” (A 6) “ As diferenças... dos frutos” (A9) “ Vou aprender que nós precisamos de ter memória. (A10) “A jogar e a ver a diferenças” (A7) “ A pensar melhor, a ver as diferenças dos frutos” (A8)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a estratégia de jogo da criança</li> </ul>		<p>“ Pensava que aquela que a aluno 10 era a papaia... ela já tinha virado mas não era aquela era outra. Agora vou ter que descobrir na próxima jogada. “ (A8)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se a criança tem dificuldades e se consegue ultrapassar sem pedir ajuda;</li> </ul>		<p>-“ Porque quando é a primeiro tudo bem mas quando é a segundo eu começo a ter mais dificuldade. Porque como são muitas cartas eu começo a ficar um bocadinho baralhada e isso faz-me não estar com atenção e depois eu não consigo” (A6)</p> <p>-“ De decorar onde estavam os frutos nas cartas “ (A10)</p> <p>-“ Foi difícil porque quando nós viramos a primeira carta mas depois mais ou menos a meio do jogo que são o par que nós estamos -*à espera que não sabemos</p>

				onde estão e temos que virar muitas cartas para depois ter o par. Mas, também pode acontecer as outras pessoas encontrar o nosso par que nós queremos e ganhar esse par antes de eu conseguir jogar. “ (A8)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber é que a criança se autoavalia no jogo</li> </ul>		-“ Foi estar a pensar muito bem e depois consegui e mais nada.” / “Para ganhar estas cartas joguei bem. “ (A6)
	<b>Avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa</b>	Perceber como realizou as jogadas durante o jogo e se conseguiu ultrapassar as dificuldades		“ Pensando” (A 6)
		Perceber como é que a criança jogava se se voltasse a jogar		“Ficava mais atenta e decorava melhor” (A10)

<b>Análise de conteúdo do <i>focus groups</i> 1.º CEB-3.º e 4.º Anos</b>				
<b>Conclusão: Análise de conteúdo das respostas das entrevistas do <i>focus groups</i> sobre o tema “Autorregulação”</b>				
<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Significação</b>
<b>Autorregulação</b>	<b>Apreciação da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vai iniciar a jogada;</li> </ul>	Descrição da jogada	-“primeiro vou pensar na carta que eu escolho para ver se eu consigo pegar o outro par, tenho que me concentrar bem” (A11) - “tentar encontrar os pares os mais possíveis que conseguir.” (A12) -“ vou tentar memorizar a carta e depois apanhar o par dela”(A13)
	<b>Planeamento estratégico da tarefa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos da criança sobre o jogo;</li> </ul>	Objetivos	-“ vou aprender a memorizar mais coisas , ensinios de frutas que estão aqui ou de outras coisas que eu posso não saber e a professora explicar-me o que é que é e ficar a saber. “ (A12)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber a estratégia de jogo da criança</li> </ul>	Estratégia do jogo	<p>-“primeiro eu vou pensar na carta que eu quero para ver se eu tenho sorte e consigo encontrar uma boa carta.” (A11)</p> <p>-“ vou simplesmente tirar uma carta e ver se encontro o par”(A13)</p> <p>- “eu vou tentar lembrar-me de quais são as cartas que os outros jogadores jogaram para eu depois usa-las. “(A14)</p> <p>- “é só esperar que eles virem as duas cartas e depois memorizar a outra “ (A12)</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Se a criança tem dificuldades e se consegue ultrapassar sem pedir ajuda;</li> </ul>	Dificuldades e estratégia para ultrapassar	<p>- “Fico pensando se a carta que eu estou a pensar eles já sabem o par e eu pego errado e eles da próxima pegam... ficar mais atenta nas cartas e prestar atenção” (A11)</p> <p>“Estou a ver as cartas que os outros pegam e</p>

				estou a ver se já encontrei o par. “ (A13)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber é que a criança se autoavalia no jogo</li> </ul>	Autoavaliação no jogo	“Vendo pela minha quantidade de cartas” (aluno A12)
	<b>Avaliação da tarefa, reflexão/reação e autoavaliação da tarefa</b>	Perceber como realizou as jogadas durante o jogo e se conseguiu ultrapassar as dificuldades		“Falhou as técnicas” (A12)
		Perceber como é que a criança jogava se se voltasse a jogar	Outras estratégias	-“Eu observava sempre as jogadas dos outros e aplicava as jogadas deles na minha numa só.” (A12) -“Eu acho que tentava memorizar mais para não esquecer-me e assim podia tentar ganhar mais cartas” (A13) -“Mudaria a estratégia”.(A15)

Anexo VIII: Reflexões sobre as testagens do jogo “Os Reinos ARA”

1.º CEB- 1.º Grupo -2.º ano	1.º CEB- 2.º grupo-2.º ano	1.º CEB- 3.º grupo- 3.º e 4.º anos
<p><b>Dificuldades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Na planificação;</li> <li>- Em formular estratégias;</li> <li>- Em realizar uma lista de passos;</li> <li>- Não relacionaram a história com o tabuleiro;</li> <li>- Não sabem formular objetivos;</li> </ul> <p><b>Facilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão das instruções;</li> <li>- Entreajuda mas pouco observada;</li> </ul> <p>O jogo correu bem mas houve muitas dúvidas na realização do jogo até mesmo com as crianças, estas pareciam nervosas.</p>	<p><b>Dificuldades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Em compreender algumas instruções;</li> <li>-Em compreender algumas palavras (Ex: resolução)</li> <li>- Uma criança não sabia fazer objetivos;</li> </ul> <p><b>Facilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em entreajuda muito observada;</li> <li>- Em vontade em jogar/entusiasmo;</li> <li>- Relacionaram a história tendo em conta o tabuleiro, identificando a ilha do pensamento quando esta foi mencionada na hora da leitura da história;</li> <li>- À-vontade no relacionamento comigo mesmo sem me conhecerem;</li> <li>- Alguns alunos com bom sentido crítico;</li> </ul> <p>O jogo correu muito melhor do que a primeira vez que testei.</p>	<p><b>Dificuldades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da tarefa;</li> <li>- Compreensão das instruções</li> </ul> <p><b>Facilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão das instruções do jogo,</li> <li>- Entusiasmo</li> <li>- Envolvência no jogo,</li> <li>- Realização de planos de resolução da tarefa,</li> <li>- Definição de objetivos da tarefa</li> <li>- Avaliar o seu próprio raciocínio</li> </ul> <p>O jogo correu muito melhor e foi manifestado competição entre os aprendentes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>O que foi alterado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cada volta ao tabuleiro correspondia a uma questão da tarefa;</li> <li>- Se a criança ainda não tivesse efetuado a tarefa, fica aquela volta sem jogar;</li> <li>- Realizamos um folheto com a contextualização; regras e material do jogo o que ajudou na orientação do jogo (teve como objetivo ser uma planificação para a orientadora do jogo);</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>O que foi alterado?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adicionamos um novo material (ampulheta de 3 minutos);</li> </ul>

## Jogo “Os reinos ARA”



**Autoras:** Jéssica Gouveia e Isabel Piscalho

Instrumento construído no âmbito da dissertação de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico na Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém.

**Edição Gráfica:** Maria Inês Ferreira e Francisco Rodrigues

# Manual de procedimentos para uso do jogo “Os Reinos ARA”

## Sobre a Autorregulação da Aprendizagem:

Este jogo visa promover a autorregulação das aprendizagens e competências de interajuda e de autorreguladoras de aprendizagens individuais.

As pessoas responsáveis pela educação das crianças, sejam estas familiares, educadores/as de infância, professor/as e outros/as, devem oferecer as condições necessárias para que as competências sejam desenvolvimentos fazendo com que o/a aprendiz tenha a oportunidade de aprender.

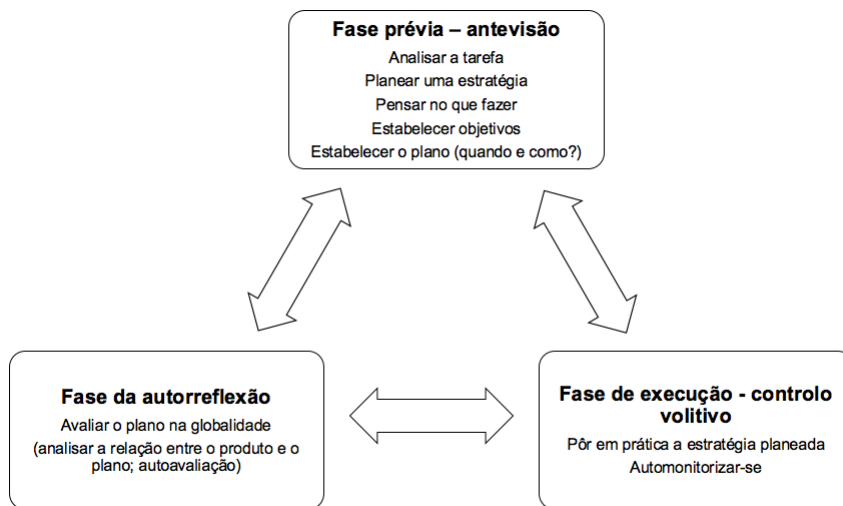
Para isso, deveremos desenvolver a aprendizagem autorregulada definida como sendo um:

“ Processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos alunos, planeados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares e pessoais.”

(Shunk, D. & Zimmerman, 2011)

Este constructo ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do/a aprendiz, mas também porque considera o papel determinante do meio. O/A aprendiz, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhes métodos e ambientes de aprendizagem que lhes propiciem a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa (Veiga Simão, Ferreira & Duarte, 2012).

Trata-se de um processo cíclico (Figura 1) na medida em que os/as aprendentes enfrentam tarefas, aplicam as estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa (Piscalho & Simão, 2014a).



*Figura 1. Ciclo da aprendizagem autorregulada*

Na **fase prévia – antevisão**: perante uma tarefa, as crianças pensam no que querem fazer; como e quando; e preparam um plano que os conduza do projeto ao real.

Na **fase de execução – controlo volitivo**: é caracterizada pela concretização do plano anteriormente delineado utilizando estratégias de aprendizagem relacionadas com a tarefa, o controlo e a monitorização. É uma fase extremamente complexa e exigente, na qual a criança tem que gerir uma série de fatores, como o controlo da atenção, do esforço e das distrações externas (o chamado controlo volitivo), registar e autonomizar todo o percurso.

Na **fase da autorreflexão**: a criança avalia globalmente o plano e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente a meta ou, em caso contrário, avalia a hipótese de refazer o plano ou ainda de abandonar a meta estipulada.

Bronson (2000) propôs, para o período entre os 5 e os 7 anos de idade, quatro categorias de autorregulação:

**Motivação para a Autorregulação** - A motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

**Controlo Emocional e Comportamental** - As crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é

esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.

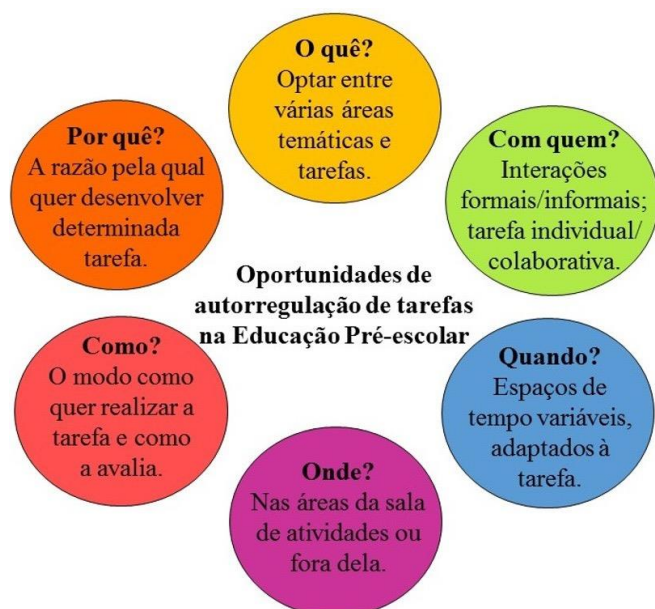
**Atitudes Pró-Sociais** - As crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas.

**Controlo Cognitivo** - Num amplo conjunto de tarefas, as crianças já devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso.

Este processo, torna-se um ciclo de ação em que os alunos estão em constante avanços e recuos de formas diversificadas porque é através deste ciclo que eles enriquecem as suas experiências e ganham novos desenvolvimentos que depois refletem nos resultados que alcançam. (Zimmerman, 2000).

### Graus de liberdade na autorregulação de tarefas

As oportunidades devem permitir às crianças decidirem, em graus cada vez mais elevados, o quê, por quê, como, onde, quando e com quem desenvolvem as suas tarefas (Figura 2), ao invés de lhes serem prescritas atividades pelos/as docentes, por vezes pouco flexíveis (Veiga Simão, 2012). Estes graus efetivos de liberdade poderão proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do seguinte modo:



**Figura 2** – Graus de liberdade na autorregulação de tarefas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico (Moreira & Simão, 2019).

**O quê? (dimensão das meta-aprendizagens ou objetivos de aprendizagem)**

O/A docente pode proporcionar oportunidades às crianças para optarem entre um vasto leque de hipóteses, como por exemplo as áreas temáticas na sala. A pessoa adulta deve encorajar escolhas conscientes e intencionais nas várias atividades disponíveis que podem enriquecer a aprendizagem. Muitas crianças podem sentir-se perdidas entre tantas possibilidades e, por isso, o/a docente tem um papel essencial, não só em corresponder ao agrado da criança, mas também a promover atividades que desenvolvam as suas competências e conhecimento. Os/As docentes podem, ainda, levar as crianças a questionarem-se sobre o que estão a desenvolver em determinada tarefa. Este autoquestionamento, decorrendo dos objetivos e controle das crianças, é essencial na automonitorização, autojulgamento, controle da ação e volição que são, entre outros, processos autorregulatórios.

### **Por quê? (dimensão da intencionalidade, do motivo)**

O papel do/a docente deve ser o de promover oportunidades para as crianças encontrarem a razão pela qual querem desenvolver determinada tarefa, ou seja, levá-las a refletir sobre a justificação da sua escolha. Por exemplo: questionar a criança ao logo da tarefa “Porque escolheste esses alimentos? Porque os desenhas dessa forma?”.

### **Como? (dimensão da decisão estratégica e das escolhas do método)**

O/A docente pode dar oportunidade às crianças de, por exemplo, escolher a área, os pares com quem pretendem interagir e os materiais a usar. A singularidade ou multiplicidade dos ambientes de aprendizagem onde as crianças desenvolvem o conhecimento e as suas competências depende, assim, delas próprias. Daqui decorre a importância do planeamento estratégico e dos processos autorregulatórios relacionados.

### **Onde? (dimensão contextual da aprendizagem)**

Este aspeto refere-se à transversalidade dos ambientes de aprendizagem que podem ser potenciados pelos/as docentes. Uma ida à biblioteca, uma visita de estudo ou uma experiência científica fora da sala são oportunidades que facilitam a partilha, a colaboração e as atitudes prossociais. Não obstante a validade destas atividades maioritariamente propostas pelo/as docentes, as crianças devem ser envolvidas na sua escolha, na organização e na estruturação do ambiente.

### **Quando? (dimensão temporal da aprendizagem)**

A aprendizagem desenvolve-se num maior ou menor espaço de tempo e os resultados desejados podem estar próximos ou requerer um período de tempo alargado. Considerando este fato, os/as docentes devem propor às crianças desafios que sejam temporalmente diferentes. Sobretudo em tarefas que integram diversos momentos (no trabalho de grupo: escolha do tema, pesquisa, seleção da informação, preparação do suporte de apresentação,

ensaio e apresentação em grupo), a necessidade de desenvolver estratégias de controlo do tempo é um ponto crítico para uma gestão eficaz. Este aspeto relaciona-se também com o desenvolvimento e a maturidade emocional das crianças, uma vez que é necessário respeitar os ritmos de realização de cada um em tarefas idênticas.

### **Com quem? (dimensão social da aprendizagem)**

Os/As docentes podem dar oportunidade às crianças de escolher, por exemplo, entre desenvolver a sua aprendizagem através de interações formais ou informais, com o/a docente ou os pares. As escolhas que as crianças fazem em relação a estarem sozinhas ou interagirem de forma colaborativa relacionam-se com a forma como elas próprias percebem a aprendizagem. Elas podem perceber a pessoa adulta com diferentes papéis: alguém a quem eu posso recorrer para pedir ajuda ou alguém que, simplesmente, está presente, mas a quem eu raramente recorro. Este aspeto pode, inclusivamente, influenciar a aprendizagem e a forma como as crianças regulam as tarefas.

## Regras do jogo:

2-5 Jogadores

**Público-alvo:** crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## Material:

- \* 1 Dado;
- \* 1 Peão para cada jogador;
- \* 1 Ampulheta;
- \* 1 Carta de tarefa para cada jogador/a;
- \* 1 Folha branca A5 para cada jogador/a;
- \* Cartas representativas dos 3 reinos;

## Objetivo:

Promover a autorregulação das aprendizagens.



### História Os reinos ARA

Era uma vez três grandes amigos: o Pla, o Exe e a Ava. Todos os dias reuniam-se nas pontas das suas ilhas para jogarem a um jogo.

Um dia, o Pla sugeriu aos amigos que jogassem ao “acerta o berlinde no copo”. Assim, como já era hábito, Pla planeou o seu jogo muito bem, fazendo um esquema na areia da sua praia para os seus amigos. Esse esquema mostrava como se jogava e quais eram as regras do jogo. Exe não quis

saber do esquema do Pla e queria começar o jogo sem antes ler as regras que o Pla tinha colocado na areia. Ava, com a sua postura desconfiada, acalmou Exe e desatou a fazer perguntas ao Pla. O Exe, muito chateado e farto de esperar, decidiu lançar o berlinde mas, em vez de calhar no copo, calhou na cabeça do Pla que ainda estava a responder às perguntas de Ava.

- Aqui vai o berlinde! - Gritou o Exe.

- Cuidado, Exe! Vais bater com o berlinde na cabeça do Pla! - Alertou a Ava.

- Desculpa, não planeei a jogada! – Respondeu o Exe.

- Pois, Exe, como fazes sempre! - Respondeu o Pla, desorientado - Devemos sempre planear as nossas atitudes para que não aconteçam estes acidentes.

- Então, como devo fazer? - Questionou o Exe.

- Deves, primeiro, formar um objetivo. Depois deves planear uma estratégia de jogo para conseguires alcançar o teu objetivo, que será acertar mais vezes com o berlinde no copo e, se verificares que acertas com essa estratégia, podes continuar a utilizá-la.

- E depois, o que deve ele fazer? Isso poderá correr mal na mesma! – Respondeu a Ava.

- Pois é! É mais fácil jogar sem ter que andar a pensar nisso tudo. Se não, vamos ficar aqui até amanhã de manhã. - Resmungou o Exe.

- Não vamos, não. Agora toma atenção ao que te vou explicar. - Respondeu o Pla.

Pla voltou a explicar o jogo aos amigos e depois começaram a jogar. A Ava, após terem jogado uma vez, teve uma ideia.

- O que acham de formarmos uma ilha da reflexão? - Sugeriu a Ava.

- E para que serve essa ilha? - Questionaram Pla e Exe.

- Para refletirmos sobre as nossas estratégias de jogo quando elas não estão a funcionar e já tentamos várias vezes. - Respondeu a Ava.

- Boa ideia! – Responderam, empolgados, o Pla e o Exe.

Será que esta ilha os vai ajudar a obter melhores resultados no jogo? Testa-o!

### **Procedimentos:**

1º: Todos/as os/as jogadores/as lançam o dado uma vez, de modo a obter a ordem das jogadas.

2º: O/A adulto/a lê a história em voz alta para os/as jogadores/as.

3º: O/A adulto/a, sorteia uma carta de tarefa a cada jogador/a e este/a realiza a leitura em voz baixa.

4º: Em cada jogada, deve ser retirada uma carta do reino em que está a jogar. Cada volta ao tabuleiro corresponde a uma questão da tarefa.

5ª Cada jogador/a tem 2 minutos para realizar cada questão no reino Exe.

6º Caso o/a jogador/a não acerte na solução da questão, em 3 vezes, terá de ir para a ilha do pensamento, ficando uma vez sem jogar.

7º: Ganha o/a jogador/a que concluir a tarefa e chegar ao fim do tabuleiro.

### **Cartas dos reinos**

**Cartas do reino Pla (cartas azuis):** Se o/a jogador/a calhar na casa 9 ou 10, este avança para o reino seguinte se achar que está preparado/a.



**Cartas do reino Exe (cartas laranja):** Se o/a jogador/a calhar na casa 19 ou 20, este poderá subir as escadas que liga ao próximo reino.



**Cartas do reino Ava (cartas amarelas):** Se o/a jogador/a acertar no exercício e souber explicar como pensou este pode saltar para o reino do Pla, tendo por base a próxima questão da tarefa.

