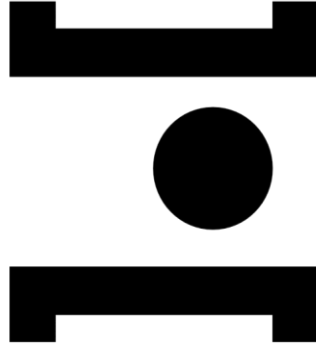


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A CRIANÇA COMO AGENTE AUTORREGULADOR E  
COOPERATIVO DA SUA APRENDIZAGEM EM DIFERENTES  
CONTEXTOS**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Mafalda Sofia Cordeiro Castelo**

**Orientação:**

**Professora Doutora Susana Isabel Gueifão Colaço**

janeiro, 2025

## **Dedicatória**

Concluir este trabalho representa não apenas o fim de uma etapa, mas a realização de um sonho, e é com imensa gratidão que dedico este momento a quem esteve ao meu lado, que sempre acreditou em mim e nunca me deixou desistir.

Dedico esta tese aos meus pais, em forma de agradecimento, cujo amor e apoio incondicionais foram fundamentais para minha trajetória acadêmica. Sem a vossa paciência e incentivo constante, este trabalho não seria possível. Ao meu irmão, por ser um adolescente incrível, que sem perceber ajudou-me a descontrair em momentos desafiadores.

À vida, por permitir que o meu avô Amândio e à minha avó Margarida conseguissem acompanhar toda esta trajetória. A eles por serem os meus segundos pais, por me apoiarem sempre em todos os momentos da minha vida e nunca terem desistido de mim e da nossa família.

Ao meu namorado João, que esteve ao meu lado em todos os momentos desta jornada, oferecendo amor, paciência e apoio. Em momentos tempestuosos, tiveste sempre uma palavra de incentivo e nunca permitiste que eu desistisse. Obrigado por no meio destes momentos seres sempre o meu porto de abrigo.

E, como não podia deixar de ser, à minha orientadora, Professora Susana Colaço, por todo o apoio e dedicação, no decorrer deste longo percurso. Obrigada pelo apoio motivacional, pelo rigor e pelo trabalho excepcional, pela compreensão e por todo o conhecimento que me transmitiu.

Agradeço a todos os professores e professoras da Escola Superior de Educação e a todas as educadoras e professoras cooperantes que também foram parte importante deste percurso.

A todos os que se cruzaram e fizeram parte deste meu percurso académico, nesta cidade que foi a minha casa durante 5 anos e que tornaram esta etapa uma das melhores da minha vida.

## Resumo

Neste Relatório Final de Estágio, tenciono apresentar as experiências de aprendizagem, os desafios enfrentados, as atividades realizadas e as vivências adquiridas ao longo dos estágios realizados em diversos contextos: creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, o relatório inclui uma componente investigativa sobre o tema “A criança como agente cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem em diferentes contextos”, proporcionando uma análise dos processos de autorregulação e correção da aprendizagem e colaboração. Diante da importância crescente da autonomia e da interação social na educação, o estudo contribui para a compreensão da forma como as crianças desenvolvem competências de autorregulação. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram realizadas observações e entrevistas com crianças, professoras e uma educadora. Este estudo oferece valiosas percepções sobre práticas pedagógicas, sugerindo que a relação entre autonomia e colaboração pode ser incentivada para promover a aprendizagem ativa e autorreguladora. Os resultados mostram que crianças conseguem desenvolver estratégias de autorregulação mais eficazes quando motivadas nas atividades e envolvidas em práticas colaborativas.

**Palavras-chave:** Autorregulação, Correção, Colaboração, Autonomia, Aprendizagem

## **Abstract**

In this Final Internship Report, I aim to present the learning experiences, the challenges faced, the activities carried out, and the experiences gained throughout the internships in various contexts: nursery, preschool, and Primary School. In addition, the report includes an investigative component on the theme 'The child as a cooperative and self-regulatory agent of their learning in different contexts,' providing a detailed analysis of the processes of self-regulation, co-regulation, learning, and collaboration. Given the growing importance of autonomy and social interaction in education, the study contributes to the understanding of how children develop self-regulation skills. Using a qualitative approach, observations and interviews were conducted with children, teachers, and an educator. This study offers valuable insights into pedagogical practices, suggesting that the correlation between autonomy and collaboration can be encouraged to promote active and self-regulated learning. The results show that children are able to develop more effective self-regulation strategies when motivated by activities and involved in collaborative practices.

**Keywords:** Self-regulation, Co-regulacion, Collaboration, Autonomy, Learning

## Índice

Dedicatória .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice .....	v
Índice de Figuras .....	vii
Índice de Tabelas .....	viii
Introdução .....	1
<b>Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Contextos de estágio e práticas de ensino em Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>3</b>
<b>1.1. Estágio em Creche .....</b>	<b>3</b>
1.1.1. Caracterização da instituição .....	3
1.1.2. Organização do ambiente educativo .....	4
1.1.2.1. Caracterização da sala .....	4
1.1.2.2. Caracterização do grupo .....	5
1.1.2.3. Organização do tempo .....	6
1.1.3. Prática pedagógica .....	8
<b>1.2. Estágio em Jardim de infância .....</b>	<b>11</b>
1.2.1. Caracterização da instituição .....	11
1.2.2. Organização do ambiente educativo .....	12
1.2.2.1. Caracterização da sala .....	12
1.2.2.2. Caracterização do grupo .....	14
1.2.2.3. Organização do tempo .....	15
1.2.3. Prática pedagógica .....	16
<b>2. Contextos de estágio e práticas de ensino em Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano .....</b>	<b>22</b>
2.1.2. Caracterização da instituição .....	22
2.1.3. Organização do ambiente educativo .....	22
2.1.3.1. Caracterização da sala .....	22
2.1.3.2. Caracterização do grupo .....	23

2.1.3.3.	Organização do tempo .....	24
2.1.4.	Prática pedagógica .....	25
2.2.	Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano .....	31
2.2.1.	Caracterização da instituição .....	31
2.2.2.	Organização do ambiente educativo .....	31
2.2.2.1.	Caracterização da sala .....	31
2.2.2.2.	Caracterização do grupo .....	32
2.2.2.3.	Organização do tempo .....	33
2.2.3.	Prática pedagógica .....	34
<b>Parte II – Componente Investigativa .....</b>		<b>41</b>
3.	Contextualização do exercício investigativo .....	41
4.	Fundamentação Teórica .....	42
4.1.	Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Escola .....	42
4.2.	Autorregulação .....	44
4.2.1.	Corregulação .....	47
4.2.2.	O papel do professor na promoção da autorregulação .....	48
4.3.	A autorregulação e o ensino/aprendizagem da Matemática e do Português .....	50
4.4.	Avaliação .....	52
5.	Metodologia do estudo .....	55
5.1.	Opções metodológicas .....	55
5.2.	Participantes .....	56
5.3.	Instrumentos e recolha de dados .....	56
6.	Apresentação e discussão dos dados .....	62
6.1.	Análise documental relativamente à implementação das tarefas nos diferentes contextos de PES .....	62
6.1.2.	Contexto Jardim de Infância .....	62
6.1.2.	Contexto 1.º Ciclo – 2.º ano .....	65
6.1.3.	Contexto de 1.º ciclo – 4.º ano de escolaridade .....	67
6.2.	Análise das entrevistas .....	72
7.	Discussão de dados e principais resultados .....	86

<b>8. Reflexão Final</b> .....	98
<b>Referências bibliográficas</b> .....	103
<b>Anexos</b> .....	108

## Índice de Figuras

<b>Figura 1 – Planta da sala</b> .....	5
<b>Figura 2 – Caixa do Tesouro</b> .....	10
<b>Figura 3 – Maracas dentro da Caixa do Tesouro</b> .....	10
<b>Figura 4 – Criança a explorar o gel de banho</b> .....	11
<b>Figura 5 – Criança a explorar o gel de banho com arroz</b> .....	11
<b>Figura 6 – Criança a explorar o gel de banho dentro do saco sensorial</b> .....	11
<b>Figura 7 – Criança a explorar a orientação espacial com o saco sensorial</b> .....	11
<b>Figura 8 – Criança a explorar o gel de banho com arroz dentro do saco sensorial</b> .....	11
<b>Figura 9 – Atividade com o livro “Trincas – Cores”</b> .....	11
<b>Figura 10 – Legenda da sala</b> .....	13
<b>Figura 11 – Realização da atividade sobre a família</b> .....	19
<b>Figura 12 – Atividade exposta no Dia da Família</b> .....	19
<b>Figura 13 – Atividade de agrupar os animais</b> .....	19
<b>Figura 14 – Atividade com a pintura em papel crepe</b> .....	19
<b>Figura 15 – Atividade com a pintura com o papel amachucado</b> .....	20
<b>Figura 16 – Formas geométricas já pintadas e divididas em conjuntos</b> .....	20
<b>Figura 17 – <i>Puzzle</i> de formas geométricas</b> .....	20
<b>Figura 18 – Tarde de Cinema</b> .....	20
<b>Figura 19 – “Sou criança e gosto de”</b> .....	21
<b>Figura 20 – Atividade de expressão plástica sobre o livro</b> .....	28
<b>Figura 21 – Atividade exposta em sala de aula</b> .....	28
<b>Figura 22 – Execução da <i>Chocolata</i> individualmente</b> .....	29
<b>Figura 23 – Chocolate elaborada pela criança</b> .....	29
<b>Figura 24 – Sala decorada</b> .....	29
<b>Figura 25 – Eu a decorar a sala</b> .....	29
<b>Figura 26 – Construção de um caleidoscópio</b> .....	38
<b>Figura 27 – Caleidoscópio construído</b> .....	38
<b>Figura 28 – Preenchimento do bilhete de identidade e da construção do texto</b> .....	38
<b>Figura 29 – Exploração da aplicação</b> .....	38

<b>Figura 30 – Construção da banda desenha sobre a lenda dos 3 rios.....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 31 – Preenchimento dos bilhetes de identidade.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 32 – Percurso dos rios desenhado pelas crianças.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 33 – Criança a identificar qual o rio que fez aquele percurso.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 34 – Modelo de Autorregulação de aprendizagem de Zimmerman (2002, 2013).....</b>	<b>46</b>
<b>Figura 35 – Esquema ilustrativo dos tipos de tarefa defendidas por Ponte (2005)....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 36 – Linha cronológica do meu processo investigativo.....</b>	<b>61</b>
<b>Figura 37 – Placar de presenças.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 38 – Exploração livre dos blocos lógicos.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 39 – Atividades com o puzzle das formas geométricas.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 40 – Atividade feita inicialmente pela criança.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 41 – Atividade feita pela mesma criança com a interseção de grupos.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 42 – Realização de uma das etapas da atividade STEAM.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 43 – Realização da atividade sobre os Astros.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 44 – Preparação da apresentação.....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 45 – Realização do bilhete de identidade dos rios e das serras.....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 46 – Desenho e identificação dos relevos existentes em Portugal.....</b>	<b>71</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1 – Horário semanal da turma de 2.º ano.....</b>	<b>25</b>
<b>Tabela 2 – Horário semanal da turma de 4.º ano.....</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 3 – Descrição das atividades implementadas ao longo do estágio.....</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 4 – Divisão em categorias e subcategorias das entrevistas às professoras de 1.º ciclo e educadora.....</b>	<b>72</b>
<b>Tabela 5 – Divisão em categorias e subcategorias das entrevistas às crianças do 4.º ano de escolaridade.....</b>	<b>82</b>

## **Lista de Anexos**

<b>Anexo I – Guião de entrevista para professoras e educadoras.....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo II – Guião de entrevista para crianças.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo III – Transcrição da entrevista feita à professora de 1.º ciclo de 4.º ano de escolaridade.....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo IV – Transcrição da entrevista feita à professora de 1.º ciclo coordenadora de uma escola pública.....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo V – Transcrição da entrevista feita a uma educadora.....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo VI – Transcrição da entrevista feita às crianças do 1-º ciclo do 4.º ano de escolaridade.....</b>	<b>123</b>
<b>Anexo VII – Ficha de Leitura do livro “A girafa que comia estrelas”.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo VIII – Guião de uma parte da Atividade STEAM.....</b>	<b>127</b>
<b>Anexo IX – Bilhete de identidade do planeta.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo X – Ficha para redigir um texto sobre o planeta.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo XI – Grelha de avaliação semanal do projeto “Aprender através de histórias infantis”.....</b>	<b>136</b>
<b>Anexo XII – Rubrica de avaliação por área e atividade diária do projeto “Aprender em equipa”.....</b>	<b>137</b>

## **Lista de Siglas e abreviaturas**

STEAM - Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## **Introdução**

O presente Relatório Final de Estágio é elaborado como parte integradora do processo formativo ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de obtenção do título de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Posto isto, o presente trabalho foi realizado em estreita conexão com as Práticas de Ensino Supervisionadas. A realização destas permitiu-me observar, vivenciar e compreender as práticas educativas implementadas pelas profissionais que me acolheram e por mim própria. Além disso, tive a oportunidade de conceber, desenvolver e implementar projetos educativos, o que contribuiu significativamente para aprofundar o meu conhecimento profissional. Estas experiências juntamente com outras observações, despertaram em mim o interesse pelo estudo da autorregulação e correção e a importância do seu desenvolvimento durante o processo de aprendizagem, bem como as estratégias que as professoras e educadora usavam em sala de aula para a sua promoção. Por consequência, achei igualmente interessante perceber qual era a visão das crianças sobre estas competências.

Neste sentido, o presente estudo para além de evidenciar o meu percurso realizado ao longo dos diferentes estágios - creche, educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inclui também um exercício investigativo cuja a temática está relacionada com “A criança como agente cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem em diferentes contextos”.

A organização deste trabalho divide-se, assim, em duas grandes partes. A primeira é dedicada aos contextos de estágio, nos quais descrevo cada um detalhadamente, caracterizando as suas especificidades e apresentando as minhas práticas pedagógicas em cada ambiente. A segunda parte refere-se à parte investigativa, onde contextualizo o tema e a problemática apresentando uma fundamentação teórica. De seguida, descrevo as escolhas metodológicas, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e o processo de análise desses mesmos dados, concluindo com a apresentação dos resultados obtidos ao longo do estudo.

No penúltimo tópico do estudo intitulado como, Reflexão final, apresento uma análise do meu percurso formativo e investigativo, utilizando a autorreflexão como instrumento essencial, onde acabo por dar conta dos conhecimentos que fui adquirindo ao longo deste período, que me ajudaram a crescer, tanto profissionalmente como pessoalmente. Ao longo desta secção revela-se o surgimento de novas questões, assim

como melhorias que poderia ter em conta na continuidade deste estudo ou na realização de um outro.

## **Parte I – Práticas de Ensino Supervisionadas**

Ao longo desta secção, irei abordar os meus quatro estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta será apresentada cada instituição e as minhas vivências nas mesmas no âmbito dos estágios. No entanto, esta apresentação não será meramente descritiva, dado que ao longo da mesma problematizo as situações que fui vivenciando, cruzando com as leituras que fui fazendo ao longo do tempo.

Ao longo primeiro ano do mestrado, os estágios decorreram nas valências de creche no primeiro semestre e de jardim de infância no segundo semestre. Já no segundo ano, os estágios ocorreram em turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o primeiro estágio, no primeiro semestre numa turma de 2.º ano e no último semestre numa turma de 4.º ano.

### **1. Contextos de estágio e práticas de ensino em Educação Pré-Escolar**

#### **1.1. Estágio em Creche**

##### **1.1.1. Caracterização da instituição**

A primeira Prática de Ensino Supervisionada foi em contexto de creche, realizado na cidade de Santarém, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, que tinha como responsável a da Diocese de Santarém.

Esta instituição oferecia serviços à comunidade de algumas freguesias da cidade, tendo como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e educacional, promotoras da pessoa humana, através de várias respostas sociais. Disponha de diversas valências que estavam distribuídas pelas diferentes unidades, sendo elas: creche; jardim de Infância; centro de dia; lar.

Esta Instituição tinha como missão, o respeito pelo conceito unitário e global da pessoa humana, bem como a sua dignidade, a consideração do espírito de convivência e de solidariedade social como condição decisiva do trabalho comum, valorizando os indivíduos, as famílias e a restante comunidade, por fim o respeito pela liberdade de consciência e formação cristã a cada um dos seus utentes.

A instituição tinha como propósito, fomentar nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e respeito pelo outro. Este era concretizado através do projeto educativo intitulado “Crescer com Todos”, tendo como principal ponto de partida a identidade da mesma, as suas necessidades

organizacionais, contextuais e específicas, a legislação em vigor, bem como todos os seus objetivos curriculares.

As instalações desta instituição, estavam divididas por dois pisos, estando o Jardim de Infância no rés-do-chão e as Creches 1 e 2 no 1.º piso.

As salas da instituição eram bastante coloridas e luminosas, com várias janelas proporcionando a entrada de luz solar. Estas eram apoiadas com diversos brinquedos lúdico-educativos e materiais que promoviam uma grande multiplicidade de aprendizagens pelas crianças, tanto através da brincadeira livre como através da realização de atividades orientadas. Além disso, as salas exibiam em painéis os materiais criados e elaborados pelas crianças.

### **1.1.2. Organização do ambiente educativo**

#### **1.1.2.1. Caracterização da sala**

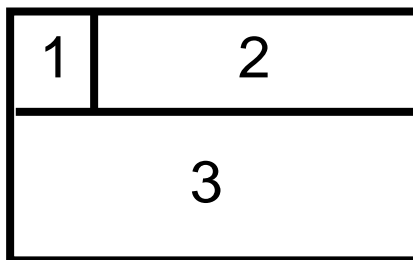
Como já foi referido anteriormente as instalações da instituição, eram divididas por dois pisos, estando o Jardim de Infância no rés-do-chão e as Creches 1 e 2 no 1.º piso. Em rigor, de cada uma das Creches faz parte:

- **Creche 1:** Hall de entrada; Copa que serve como refeitório; Instalações sanitárias (para trabalhadores); Sala de arrumos; Vestiário; Berçário com fraldário interior; Sala de 1 ano com fraldário interior; Sala de 2 anos com casa de banho/fraldário interior.

- **Creche 2:** Hall de entrada; Berçário com dormitório e fraldário interior; Sala de 1 ano com fraldário interior; Sala de 2 anos com casa de banho/fraldário interior; Sala heterogénea com casa de banho/fraldário interior; Refeitório; Copa; Salas de arrumos; Despensa; Instalações sanitárias (para trabalhadores); Gabinete de Recursos Humanos

O estágio foi realizado na Creche 1, na sala heterogénea, isto é, uma sala onde se podia encontrar crianças desde meses até 3 anos. Esta era constituída pela zona de higienização, corredor com cabides, arrecadação e sala de "brincar e aprender". A zona da higienização era utilizada previamente de qualquer refeição e antes e depois da hora de dormir. Era através do corredor de cabides que as crianças entravam na sala, colocando, aqui, antes de entrarem, as suas malas e casacos, tendo, também os seus bibes pendurados, nos seus respetivos lugares, que estavam identificados pela fotografia de cada uma das crianças, assim como pelo seu nome. A arrecadação encontrava-se no exterior da sala, mas era nesta que se encontram os catres, que eram apenas deslocados aquando do momento da sesta. A sala de "brincar e aprender" era a mais utilizada, sendo, por isso, onde as crianças passavam a maior parte do tempo, estando dividida por áreas distintas.

Figura 1- Planta da sala



- 1 - Corredor de cabides:** Porta de entrada; cancela, para que a porta principal possa estar aberta e as crianças não terem forma de sair; 17 cabides, mas apenas 15 são utilizados; fotografias e nomes por cima de cada cabide; porta para a sala de higienização; porta para a sala de "brincar e aprender".
- 2 - Zona de higienização:** Um poliban; uma bancada de muda de fraldas (cabem duas crianças); 3 sanitas; estante dividida em 15 compartimentos para armazenar os produtos de higiene de cada criança; 3 lavatórios; cabides identificados para colocar a roupa lavada ou suja de cada criança; uma tabela com os respetivos nomes da criança para identificar que tipo de necessidades fez e se a fez na fralda ou na sanita; tapete para as crianças ficarem sentadas à espera.
- 3 - Sala de "brincar e aprender":** Tapete acolchoado; almofadas; mesa de altura baixa com as suas respetivas 4 cadeiras; mesa de altura normal e as suas respetivas 4 cadeiras; cozinha de brincar; livros e brinquedos adequados à sua faixa etária; dois armários grandes (onde se guardam documentos e materiais); uma bancada com lavatório; espelho (de frente para o tapete acolchoado); dois janelões; sofá pequeno; coluna de som; cama pequena.

Nesta sala, as paredes eram pintadas de bege e branco, sendo a decoração das mesmas trabalhos feitos pelas crianças (p.e. árvores de Natal coloridas, animais da quinta, *etc...*), assim como alguns que estas fizeram com os pais (p.e. árvores genológicas). Do teto caíam balões que faziam o efeito de balões de ar quente. Esta sala apresentava uma boa iluminação natural, devido às duas grandes janelas que se encontravam nesta, sendo apenas necessária luz artificial quando eram feitas atividades que precisavam de mais atenção a nível visual, ou quando estavam dias mais cinzentos, como, também, ao final do dia.

#### 1.1.2.2. Caracterização do grupo

O grupo da sala heterogénea era constituído por 15 crianças, nascidas entre janeiro de 2020 e dezembro de 2021. Destas 15 crianças, 8 eram do sexo feminino e 7 eram do sexo masculino. As idades do grupo estavam compreendidas entre os 10 e os

34 meses. Apenas 6 crianças tinham irmãos, sendo que 4 elementos tinham apenas 1 irmão e 2 elementos tinham 2 irmãos. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, com a exceção de uma, que tinha nacionalidade angolana. Apesar de a nacionalidade ser portuguesa, a maior parte dos pais não o eram. (Projeto Educativo de Sala, 2022/2023).

Neste grupo, as crianças tinham gostos muito distintos, mas maioritariamente gostavam de ouvir música, explorar a sala, os brinquedos, interagir com a educadora e com a auxiliar, de brincar uns com os outros e de fazer atividades orientadas pela educadora. Era bastante visível o entusiasmo das crianças quando a educadora perguntava quem queria sentar-se na mesa para fazer uma atividade, dizendo quase todos que sim, principalmente os mais velhos, porém a educadora conseguia, apenas, trabalhar com um pequeno grupo, enquanto as outras ficavam a brincar.

No que diz respeito ao nível motor, as crianças encontravam-se, predominantemente, no mesmo patamar, como por exemplo, 13 crianças já andavam sozinhas, contudo as duas restantes necessitavam de apoio para caminhar. Em contrapartida, ao sentar, todas o faziam sem qualquer tipo de apoio.

No que concerne à aprendizagem da linguagem, poucos falavam, muito devido ao facto de a língua materna no contexto familiar não ser o português, não sendo por isso, muitas das vezes praticada em casa, o que dificultava a sua aprendizagem. Muitas destas crianças apenas imitiam sons para se expressarem e comunicarem com os outros, somente 5 crianças conseguiam falar palavras básicas do português. Por esta razão a educadora da nossa sala priorizava a aquisição de linguagem, lendo muitas histórias de linguagem simples e clara, repetindo as mesmas palavras várias vezes, de forma que a sua aquisição fosse mais rápida.

A relação que existia entre as crianças e os adultos à sua volta era positiva, uma vez que a educadora e a auxiliar presentes na sala comunicavam e interagiam muito com as crianças, dando a atenção que necessitavam, fazendo com que não se sentissem ignoradas, demonstrando interesse sempre que possível nas brincadeiras ou nas tentativas de comunicação de cada criança, sendo notório o afeto que existia entre eles.

### **1.1.2.3. Organização do tempo**

A rotina é importante na vida das crianças, para que estas se sintam seguras e bem, assim, a educadora tentava não fugir muito desta. Tratando-se de um instrumento de aprendizagem, tornando-se imprescindível para que as crianças estabeleçam noção de tempo e de espaço (Souza, 2020).

Todos os momentos da rotina de uma criança são importantes, porém a hora do acolhimento e a hora de saída são os mais referenciados pelos pais e pelas crianças.

A rotina era dividida em etapas distintas.

Começando pela hora de chegada das crianças que variava muito, pois não chegam todas à mesma hora. A instituição podia começar a receber crianças a partir das 7 horas e 30 minutos, se o encarregado de educação apresentasse uma declaração do trabalho em como não conseguia ficar com a criança até as 9 horas.

Se a criança entrasse na creche a partir das 9 horas, era recebida pela educadora da sala, caso contrário ficava numa sala com uma auxiliar, até a respetiva docente chegar. Este momento era muito sensível e importante, tanto para os pais como para as crianças, sendo um momento de separação, onde a educadora deve dar atenção a ambas as partes, para que esta divisão corra bem.

Este momento muitas das vezes revelava como a criança passaria o dia, caso ficasse bem, por norma o dia corria bem, caso contrário a criança ficava a chorar ou emocionada por estar longe dos seus entes queridos. Por esta razão a identidade representativa da sala deve transmitir segurança, confiança e afeto, aos filhos e aos respetivos pais.

De seguida, e até chegarem todos a educadora disponibilizava brinquedos da sala. Este pequeno período destinava-se a brincadeiras livres.

Posteriormente, dava-se a hora do bom dia e do pão. Antes deste momento a educadora cantava uma melodia “Arrumar a sala...”, para a arrumação da mesma.

Após a sua arrumação, as crianças iam-se sentar no tapete acolchoado. E era neste momento que se iniciava a canção do Bom Dia. Quando terminava, a educadora dizia bom dia individualmente a cada criança, esperando sempre pela resposta.

Depois, educadora distribuía um pedaço de pão a cada menino e ensinava a palavra – “Obrigada”. Enquanto estas comiam o pão, a educadora contava uma história.

Seguidamente, durante 30 minutos a educadora dava brinquedos específicos às crianças e observava o comportamento de cada uma (atividades orientadas). Quando este momento terminava, dava-se o momento da higienização. As crianças que já faziam as suas necessidades na sanita sozinhas tinham oportunidade de o fazer, enquanto a educadora mudava fraldas. Enquanto isso, a auxiliar colocava os catres no sítio, fazendo, também, as camas, para que quando as crianças voltassem do almoço, se pudessem deitar logo. Quando as crianças estavam prontas da muda das fraldas e limpas, era colocado o babeto.

Nesta sequência, as crianças eram direcionadas para o refeitório, que se encontrava na porta em frente à sala. As crianças dirigiam-se logo para os seus lugares, pois eram os mesmos desde que começaram o ano letivo. A hora da alimentação era

feita de forma calma, onde algumas crianças ainda precisavam de ajuda para comerem, enquanto outras já almoçavam sozinhas.

No fim deste momento, a educadora e a auxiliar limpavam a boca de cada criança com uma toalha pequena húmida, tirando os babetes e os bibes.

À posteriori, as crianças voltavam para a sala e direcionavam-se para as suas camas, pois já sabiam quais eram os seus lugares. A maior parte delas, assim que se deitava adormecia. A hora da sesta dava-se das 12 horas às 15 horas.

Assim que as crianças acordavam, passavam, mais uma vez, pela área da higienização para mudar as fraldas e colocar, aqueles que já não a usavam, a fazer as suas necessidades. Voltavam a colocar-se os babetes e os bibes. Eram, posteriormente, direcionadas para o refeitório, para a hora do lanche (papas, iogurtes, pão e leite).

Por fim, um momento tão importante quanto o do acolhimento. Os pais vinham buscar as crianças, estas iam sem bibes, pois os bibes ficavam na sala de segunda a sexta. Os responsáveis pelas crianças, por norma, gostavam sempre que a educadora ou a auxiliar fizessem uma apreciação de cada criança, sendo esta muito importante, para que estes se sintam integrados na vida dos seus filhos/parentes.

A educadora não ficava na creche até que a última criança fosse levada para casa, neste caso a criança voltava a ficar com outra auxiliar.

### **1.1.3. Prática pedagógica**

O estágio curricular foi dividido em duas fases distintas: duas primeiras semanas foram dedicadas à observação, enquanto as outras duas que restavam foram voltadas para a intervenção.

Ao longo das primeiras duas semanas, eu e o meu par de estágio fomos observando o grupo para compreender os seus interesses, necessidades e dificuldades, assim como a sala para perceber os seus potenciais e as suas falhas e posteriormente a intencionalidade educativa da educadora. No decorrer destas, a educadora cooperante colocou-nos à vontade para intervir na mesma, fazendo assim intervenções pontuais.

Nas duas semanas seguintes, eu e o meu par pedagógico intervimos individualmente, de forma alternada. Enquanto a minha colega atuava, eu observava, e vice-versa.

Neste sentido, durante as semanas destinadas à observação conseguimos observar as atividades implementadas pela educadora cooperante, percebendo assim que as atividades que recorriam mais às sensações e à expressão corporal, eram aquelas que captavam mais atenção das crianças, dado que, como defende Sá (2014), a grande evolução no desenvolvimento de uma criança ocorre quando temos em

atenção as cores, os cheiros, gostos e toques. Um exemplo desta prática, ocorria quando a educadora utilizava um livro para orientar as atividades seguintes, isto é, quando se tratava de um livro sobre animais, a docente recorria a fantoches que se encontravam dentro da sua caixa mágica.

Todo este processo levou-nos à questão “Será que as sensações são assim tão importantes para o desenvolvimento de uma criança?”. A partir desta, pensámos na temática do nosso projeto, os cinco sentidos, levando-nos a implementar atividades acerca destes nas duas últimas semanas de estágio. Como objetivos para este projeto seleccionámos: avaliar como a exploração sensorial pode estimular a coordenação motora; classificar a promoção do desenvolvimento das emoções através dos cinco sentidos; analisar como a curiosidade acerca dos recursos disponibilizados, pode ajudar as crianças no desenvolvimento nas diferentes atividades.

Para a elaboração deste projeto e a implementação das suas atividades, foi importante o auxílio da educadora cooperante, pois foi esta que nos orientou, como por exemplo na primeira semana, trabalhamos a estação inverno a seu pedido e na segunda semana já foi mais de exploração livre da nossa parte.

Tendo sempre em conta que na creche o importante não era ter atividades planeadas, mas sim dar atenção às necessidades físicas e psicológicas das crianças. É crucial que sejamos alguém em que elas confiam, proporcionando um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu desenvolvimento (Portugal, 2008).

Neste sentido, era importante perceber que a primeira infância, que vai desde o período da gestação até aos primeiros seis anos de vida, é uma importante fase do desenvolvimento infantil. É nesta etapa que as crianças começam a interagir, experimentar e entender o que está à sua volta. Para que esta corra da melhor forma, e haja uma boa evolução do seu desenvolvimento, a criança precisa de interagir com diferentes cores, cheiros, sons, gostos e toques (Sá, 2014).

Posto isto, o educador para além de transmissor de qualidades e princípios, deve assegurar oportunidades de interação entre crianças, assim como, dar liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos (Portugal, 2008).

Com este projeto proporcionámos às crianças contacto com diversas formas de expressões artísticas, experiências múltiplas e materiais sensoriais, deixando-as explorar livremente esses materiais sensoriais.

A avaliação deste projeto, foi realizada através da observação e registo de informações. Já a divulgação do mesmo, passou pela apresentação de fotografias ou vídeos ao final do dia aos pais.

Durante a primeira semana de intervenção, trabalhou-se a estação de inverno, onde seleccionámos diversos sons de inverno no Youtube, porém achámos mais

interessante que as crianças tivessem contacto com as diferentes sensações que esta estação proporciona. Assim, utilizámos um lençol para sentirem o vento a tocar-lhes na pele, um borrifador com água para sentirem a chuva e recorremos a arroz fazendo-o cair sobre um prato de plástico para ouvirem o som da chuva de perto.

Para esta semana elaborámos uma Caixa do Tesouro, onde colocámos maracas feitas com material reciclável. Estas tiveram uma importante função ao longo da atividade, que foi acompanhar uma música que seleccionámos acerca do inverno. Durante a utilização destas, fizemos com que as crianças as tocassem de forma diferente, por exemplo, bater contra as suas mãos, os seus pés, às suas cabeças, *etc.*...adquirindo o sentido do ritmo e do movimento do seu corpo.

Explicamos que emitem som, alguns deles até diferentes devido ao que está lá dentro (massa colorida e arroz coloridos, sementes, missangas, *etc.*) e que se abanarmos devagar o som sai mais baixo e se abanarmos mais rápido o som é mais alto, demonstrando durante a explicação

No decorrer desta semana, sentia que havia muito por onde eu podia me moldar, chegava ao fim do dia e pensava – “o que posso fazer amanhã para que estas crianças ainda se sintam mais motivadas e cativadas do que se sentiram hoje?” – percebi então que nestas idades o que mais gostam é de sentirem o contacto. Neste sentido, as crianças acabaram por ficar mais atentas ao som da chuva feita com o arroz e um prato de plástico, do que quando havia apenas o som do Youtube.



Figura 2 – Caixa do Tesouro



Figura 3 – Maracas dentro da Caixa do Tesouro

Na segunda semana, o tema da planificação foi de escolha livre feita da nossa parte, por isso baseado na observação feita nas semanas anteriores, optamos por explorar o sentido do tato com sacos sensoriais.

Começámos esta intervenção com a elaboração de sacos sensoriais, onde dentro de sacos de plástico colocámos gel de banho. Inicialmente, começámos apenas com dois sacos, sendo um deles feito em frente às crianças. Posteriormente, deixámo-las explorar os sacos, fazendo caminhos com os dedos, ou apertar até fazer bolhas. Pensámos também em colocar gel de banho num prato, de forma que as crianças sentissem a sua textura e cheiro.

Recorremos também a um livro “Trincas – Cores” para trabalhar as cores com as crianças, neste caso, os sacos sensoriais tinham as cores que o livro abordava. A partir deste, houve um diálogo sobre as cores e quais eram as suas favoritas. De seguida, deixámo-las explorar os sacos livremente.

Nesta semana, aproveitámos também que a educadora fez uma breve introdução à orientação espacial, para utilizarmos sacos com gel de banho onde introduzimos olhos, nariz e boca. Nesta atividade, as crianças eram divididas em grupos, sendo que os mais velhos tentavam colocar os olhos, o nariz e a boca no respetivo lugar sobre a nossa orientação, enquanto os mais novos apenas exploravam os sacos.



Figura 4 – Criança a explorar o gel de banho



Figura 5 – Criança a explorar o gel de banho com arroz



Figura 6 – Criança a explorar o gel de banho dentro do saco sensorial



Figura 7 – Criança a explorar a orientação espacial com o saco sensorial



Figura 8 – Criança a explorar o gel de banho com arroz dentro do saco sensorial



Figura 9 – Atividade com o livro “Trincas – Cores”

A segunda semana de implementação, tornou-se mais fácil com a experiência adquirida na anterior. Percebi que os dois primeiros dias foram mais bem conseguidos por nós, uma vez que a atividade passava muito por algo mais livre, enquanto a última, em que havia uma sequência a ser seguida, foi mais difícil fazer com que as crianças não desligassem da atividade.

## **1.2. Estágio em Jardim de infância**

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

O Jardim de Infância onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II, estava inserido numa Escola Básica da cidade de Santarém. Este agrupamento

abrangia, através de valências de pré-escolar e escolas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma ampla área geográfica, quer urbana quer, também, rural.

O agrupamento, no qual o Jardim de Infância estava agregado, disponibiliza serviços às populações de diversas freguesias escalabitanas, faziam dele parte 1450 alunos distribuídos por 67 grupos/turmas. Tinha como principal missão formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser. Dispõe, então, de algumas valências distribuídas pelas várias freguesias, sendo elas: Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Pré-escola e 1.º Ciclo do Ensino Básico; 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.

O Projeto Curricular em vigor no Agrupamento intitulava-se “Fazer melhor para conseguir mais!”, sendo elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão. O seu principal princípio era fazer da escola um espaço de ação fundamentada e articulada, onde todos tinham lugar e efetuassem um percurso de crescimento e aquisição sequencial de saberes e competências.

De acordo com o referido Projeto, esta instituição guia-se por diversos valores que assentam na sustentabilidade e responsabilidade, pois o futuro depende da construção consciente do que fazemos hoje.

## **1.2.2. Organização do ambiente educativo**

### **1.2.2.1. Caracterização da sala**

A sala encontrava-se distribuída por áreas, onde podíamos encontrar, a área da higienização, da pintura, do desenho, dos recortes e colagem, dos jogos, da casinha, da garagem e por fim, a área do tapete.

Todas as áreas eram escolhidas pelas das crianças para as utilizarem aquando da escolha de áreas que vai ser mencionada na organização do tempo. Todas estas tinham um número máximo de pessoas que podiam participar. A única área que era utilizada de forma livre pelas crianças, era a área da higienização, onde existem duas torneiras, sabonete e papel para secar as mãos. A área da pintura, encontrava-se logo ao lado da área da higienização, esta área apenas era utilizada por duas crianças de cada vez, aqui as crianças tinham a possibilidade de explorar livremente a tinta, e tinham um painel, como um cavalete, para colocar as folhas brancas.

De seguida, a área dos recortes e colagem, tendo também como limite duas crianças de cada vez, dava a oportunidade ao grupo de explorar e desenvolver de forma livre e autónoma o domínio da pega da tesoura. A área dos jogos tinha o número máximo de oito crianças, esta área oferecia às crianças jogos de tabuleiro, como por exemplo, puzzles, blocos lógicos, etc., onde estas os podiam explorar de forma autónoma. A área

do desenho dizia respeito ao número de cadeiras disponíveis na mesa de trabalho, nesta área as crianças tinham a possibilidade de poderem desenhar de forma livre e espontânea.

A área da casinha oferecia, a cinco crianças de cada vez, a oportunidade de brincarem ao faz-de-conta com uma cama pequena, uma cozinha pequena e uma mesa com as respetivas cadeiras pequenas. A área da garagem proporcionava, a quatro crianças de cada vez, a possibilidade de brincarem com legos, transportes, *etc.*... A área da leitura, onde existia dois sofás, possibilitando a exploração de livros a apenas duas crianças.

Por fim, a área do tapete era a área mais utilizada da sala, uma vez que, era nesta que começávamos o dia, qualquer atividade e quando o grupo voltava dos intervalos era ali que era retomada também a rotina.

Figura 10 – Legenda da sala



**1 - Área da Higiene:** 2 torneiras; 2 sabonetes; Papel para secar as mãos; Pinceis; Zona de arrumação (tintas, folhas, material novo, *etc.*).

**2 - Área da Pintura:** Tintas; Folhas de pintura A3; Cavalete feito de esponja forrada com plástico (fácil lavagem).

**3 - Área do Desenho:** Móvel de arrumação de lápis, canetas de feltro e tabuleiros para os desenhos que foram acabados e para os que ainda não foram dando assim a possibilidade acabar num outro momento; Folhas brancas A4; Mesa de trabalho.

**4 - Área dos Recortes e Colaagem:** Cola líquida; Cola batom; Tesoura; Jornais; Revistas; Folhas brancas A4; Mesa de trabalho.

**5 - Área dos Jogos:** Jogos de tabuleiro (Blocos lógicos, associar imagens, associar palavras às imagens, *etc.*); Mesa de trabalho.

**6 – Área da Casinha:** Fogo miniatura; Cama miniatura; Mesa de jantar miniatura; Lava-louça miniatura; Roupeiro miniatura; Louças para refeição de plástico; Alimentos de plástico; Nenucos.

**7 – Área da Garagem:** Móvel de arrumação; Tapete com itinerários; Legos; Transportes miniatura; Peças de construção.

**8 – Área da Leitura:** Dois sofás; Livros de histórias.

**9 – Área do tapete:** Tapete; Quadro de presenças; Metrologia do dia; Projetor; Quadro preto; Quadro branco.

A sala era privilegiada com luz solar o dia todo, uma vez que a parede do lado do recreio era revestida apenas com janelas desde o teto até ao chão. As paredes da sala eram de cor branca e amarela, estavam também preenchidas com trabalhos que eram feitos ao longo do ano. Perto da área de pintura, podíamos observar cordas penduras para colocar os trabalhos a secar.

#### **1.2.2.2. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por 21 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Nascidas entre o mês de setembro do ano de 2016 e o mês de agosto do ano de 2019. Destas 21 crianças, 11 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Todo o grupo era de nacionalidade portuguesa, à exceção de 7 crianças com nacionalidade brasileira, moldava, ucraniana, moçambicana e angolana.

Era um grupo de crianças com idades heterogéneas, o que facilitava muitas aprendizagens decorrentes da troca de experiências e da cooperação. Eram crianças que revelavam persistência e interesse pelas atividades. Tratava-se de um grupo motivado nas diferentes propostas de atividades. Sendo esta, uma escola com 1.º Ciclo do Ensino Básico, facilitava a articulação entre estes níveis de educação/ensino.

Na maioria, as crianças viviam perto da escola, o que reduzia o tempo de deslocação e aumentava a relativa disponibilidade dos encarregados de educação se dirigirem à escola quando havia necessidade, apesar de não se notar isso nas atividades em que recorriamos a estes, e muito menos na assiduidade, uma vez que este era um grupo pouco assíduo.

Existia uma boa relação entre a docente e os encarregados de educação, já que estes recorriam à educadora sempre que necessitavam, e a relação da educadora com as crianças, era de igual forma boa, pois existia carinho e afeto entre eles.

Dentro deste grupo, existiam algumas crianças com dificuldades ao nível da expressão oral, na medida em que três frequentavam Terapia de Fala, a falta da assiduidade referida acima, comprometia, também, de certa forma, o seu

desenvolvimento. Existia crianças que revelavam fracos estímulos a nível sociofamiliar, uma vez que, algumas famílias revelavam pouco interesse pelo percurso escolar das crianças. Dado que, algumas crianças tinham nacionalidades diferentes da portuguesa, apresentavam muitas dificuldades na comunicação. Neste grupo, existia, ainda, uma criança que apresentava comportamentos desafiadores, agredindo os colegas com frequência, revoltando-se, por vezes, contra os adultos, e que, por isso, exige muita vigilância e acompanhamento de um adulto, ainda se encontrava sem relatório médico.

### **1.2.2.3. Organização do tempo**

A rotina é considerada pedagógica, pois ajuda o trabalho do/a educador/a, na medida em que, assim, este consegue garantir um atendimento de qualidade a todas as crianças, tornando-a um fator fundamental para a organização das atividades diárias, promovendo segurança e autonomia entre as crianças (Bilória & Metzner, 2013).

Era neste sentido, que a educadora cooperante dava extrema importância à rotina das crianças. Considerando todos os momentos importantes e dando mais relevância ao momento do acolhimento das crianças, à hora da leitura e à hora de saída.

Posto isto, a rotina encontrava-se dividida em etapas claras e distintas. Começando pelo momento do acolhimento, onde a hora de chegada das crianças variava bastante. A instituição começava a receber as crianças do jardim de infância às 8 horas e 30 minutos da manhã, mas existia muitas crianças que chegavam muito depois das 9 horas.

Assim que chegam à porta da sala, iam colocar a mochila e os casacos nos cabides e voltavam a fazer comboio para entrar. Posteriormente, entravam de forma ordenada na sala e dirigiam-se para a área do tapete. Neste momento, o grupo começava a cantar a música do “Bom Dia”.

De seguida, partiam para a escolha de um chefe, começávamos por dizer “bom dia” a essa criança e depois às restantes. Por fim a criança, que foi nomeada chefe era chamada para se levantar.

A criança levantava-se e devia mostrar com uma música o dia em que se encontravam.

No momento seguinte, o “chefe do dia”, dirigia-se ao quadro das presenças, onde chamava cada colega, não pelo nome, mas pela forma geométrica e a sua respetiva cor que se encontrava junto do nome, este por sua vez, levantava-se e ia marcar no quadro. Seguidamente, ia perto da janela verificar como estava o tempo e assinalava no quadro da metrologia.

*A posteriori*, contava os amigos que já se encontravam na área de grande grupo e percebia quantos é quem faltavam.

Por fim, se a educadora tivesse alguma atividade, chamava algumas crianças para a mesa de trabalho, enquanto as restantes escolhiam a área que se queriam dirigir, sendo o “chefe do dia”, o primeiro a fazer a seleção. Quando existia estas atividades, a educadora preferia trabalhar só com algumas e depois ir alternando.

Quando chegava às 10 horas e 20 minutos, a educadora cantava a música de arrumar.

À medida que iam arrumando a sala, as crianças dirigiam-se para o tapete. Quando tivessem todos no tapete é pedido ao chefe para tocar na cabeça dos amigos para os respetivos irem buscar o lanche e se deslocarem para a mesa.

De seguida, a duração do momento do recreio variava consoante, se as crianças pudessem usufruir dos triciclos ou não.

Uma vez que estes partilhavam o recreio com as crianças do 1.º ciclo, era preferível que estas ficassem mais tempo para aproveitarem o espaço sozinhas.

Quando voltavam do recreio, sentavam-se no tapete, os que estavam em atividades retomavam, e os restantes voltavam a escolher áreas.

Perto do meio-dia e meia, a educadora voltava a cantar a canção de arrumar, e pedia ao chefe para iniciar o comboio.

As crianças iam em comboio até à entrada do refeitório, só entravam no fim de fazerem a sua higienização (lavar as suas próprias mãos).

Após o almoço, dirigiam-se ao recreio onde estavam até a educadora voltar.

As crianças voltavam do almoço e voltavam-se a sentar-se no tapete.

Começavam desde logo a cantar a música da hora do conto.

A educadora contava a história, posteriormente, fazia um diálogo com o grupo, ou por vezes até faziam uma representação própria da história.

De seguida, davam-se algumas atividades orientadas seguindo o padrão das atividades da manhã.

Quando se dava a hora do lanche, a educadora voltava a cantar a música para arrumar, as crianças dirigiam para o tapete no fim de arrumarem a sala. Voltavam a fazer comboio e iam buscar o lanche.

Às 15 horas e 30 minutos acabavam as atividades com a educadora, algumas crianças iam embora, outras ficavam para o prolongamento das atividades extracurriculares.

### **1.2.3. Prática pedagógica**

O estágio teve como base a mesma dinâmica do estágio anterior, sendo este realizado por mim e pelo meu par de estágio. Este teve a duração de 6 semanas, onde

as duas primeiras eram meramente de observação, em que a educadora cooperante nos deu a oportunidade de intervir pontualmente.

Na primeira semana de estágio, enquanto par, concordámos que a nossa observação inicial tinha como objetivo perceber a intencionalidade educativa da educadora cooperante. Percebemos, através de algumas conversas, que esta se centrava no desenvolvimento integral da criança e que intervinha de forma positiva com as crianças, respondendo desde logo às necessidades e interesses da cada uma delas. Foi-nos, desde logo, transmitido que abordar temas, como a arte e os respetivos artistas, era algo que a educadora cooperante gostava de fazer com o grupo. Sendo esta transmitida informação por diálogos com a educadora, mas também pelos trabalhos que estavam expostos na sala, pois havia nas paredes representações da “Careta de Miró”.

Todo este processo de observação e de uma intervenção orientada, levou-nos a questionar “Será que as artes visuais são assim tão importantes para o desenvolvimento de uma criança?”. A partir desta questão, pensámos na temática do nosso projeto, “Explorar a arte”. Neste sentido, o nosso projeto centrou-se no desenvolvimento das Artes Visuais, promovendo o gosto pelas mesmas. Para isto, como objetivos do mesmo selecionámos: desenvolver o gosto pela arte; desenvolver a sensibilidade estética e o interesse pelas diferentes manifestações artísticas; desenvolver a capacidade de observação; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; desenvolver a representação da figura humana em desenho; identificar quantidades através de diferentes formas de representação; compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.

No que diz respeito à avaliação, foi elaborada de forma cuidada, sendo esta à base de notas de campo, registo fotográfico e *feedback* direto, expressando às crianças se estas estavam num bom caminho, ou não, partindo os objetivos de cada atividade. Uma vez que, esta em idades de pré-escolar deve ser flexível e adequada, dado que é uma forma de ajudar as crianças a aprender e a desenvolver-se (Cardona, *et al.*, 2021). A divulgação do projeto, passou pela divulgação de um vídeo aos pais, com um compilado de momentos ao longo da sua implementação.

Nas quatro semanas de intervenção, implementamos atividades onde a área de Expressão e Comunicação e o seu domínio das Artes Visuais foram o alicerce. Ao longo da elaboração das planificações e com as implementações das mesmas, tentámos interligar diferentes áreas.

Tivemos como base que era na primeira infância que a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação se desenvolvem, sendo estes processos fundamentais nas atividades de educação artística. Deste modo, cada vez mais se recorre a atividades de educação artística, pois esta oferece oportunidades de interligar diversas áreas que devem estar presentes na vida das crianças (por exemplo, consegue-se trabalhar o domínio da Matemática, com o auxílio do subdomínio das Artes Visuais) (Jorge-Ferreira, s.d.).

Atualmente, vivemos em um mundo repleto de imagens e estamos constantemente em contato com elas, independentemente da idade ou do género. As crianças em idade pré-escolar também estão rodeadas por imagens, presentes em livros, desenhos animados, embalagens de produtos, entre outros. Portanto, é fundamental oferecer às crianças oportunidades para que estas possam representar o mundo ao seu redor (Gangora, et al., 2015).

Com o desenvolvimento da educação artística, o objetivo não é fazer das crianças artistas plásticos, mas sim dar hipótese para que estas consigam desenvolver competências para exprimir as suas emoções (Jorge-Ferreira, s.d.).

Enquanto par, concordámos que seria importante darmos continuidade a todo o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, partindo sempre da rotina já estabelecida, onde todas as atividades começavam com um pequeno diálogo, estando as crianças sentadas em forma de meia-lua na área de grande grupo (tapete), seguindo-se para a descrição daquilo que se ia fazer. Tornou-se, também, fundamental estarmos ao mesmo nível do grupo, colocando-nos, sempre, de frente para ele, sentadas ou no tapete ou em pequenas cadeiras, quando as atividades assim o exigiam. Posto isto, as atividades que implementámos, apenas compreendiam 30 minutos da parte da manhã e outros 30 minutos da parte da tarde.

No decorrer da primeira semana, dado que, nos encontrávamos perto do Dia da Família, concordámos em realizar um trabalho com o grupo para expor às famílias, onde utilizámos papel crepe, para forrar o telhado de uma casa. Posto isto, após o momento do “Bom Dia”, começámos por contextualizar as crianças sobre o conceito de Família. Posteriormente, iniciámos um diálogo com as mesmas, onde perguntámos quem é que elas consideravam fazer parte das suas famílias, propondo, de seguida, que desenhassem cada um dos membros numa tira de cartolina branca diferente. Após todos os desenhos estarem elaborados, pedimos às crianças que colassem num telhado de cartolina pequenas tiras de papel crepe, apoiando-as sempre que necessário. Terminado todo este processo, as crianças recortaram cada membro da sua família, para que pudéssemos colocar um cordel, de modo a pendurá-lo no telhado já executado.



Figura 11 – Realização da atividade sobre a família



Figura 12 – Atividade exposta no Dia da Família

Esta foi uma atividade que levou algum tempo a ser concluída, havendo crianças que acabavam mais rapidamente que outras, acabámos por começar a implementar as atividades seguintes.

O tema escolhido para a segunda semana foi: “Os Animais”, vindo na consequência de uma visita de estudo à Quinta do Arrife. Esta atividade começou com uma breve contextualização acerca daquilo que as crianças consideravam ser Animais Domésticos e Animais Não Domésticos. Após esta, foram distribuídas, pelas crianças, algumas folhas com diversos círculos e outras com alguns animais, sendo pedido que, através dos seus próprios critérios, os agrupassem e formassem conjuntos. Terminado este primeiro momento da atividade, prosseguimos para o segundo momento em que foi pedido que as crianças recortassem e agrupassem os animais conforme os sons das suas palavras.

De forma a dar continuidade ao nosso projeto, introduzimos uma nova técnica de pintura: pintura com papel crepe. Aqui, as crianças tiveram de pintar diversos círculos que correspondiam ao número de sílabas de cada palavra dada. De forma a atingir o objetivo (pintar com papel crepe), colocava-se cada pedacinho de papel em cima do círculo e pincelava-se com água por cima.



Figura 13 – Atividade de agrupar os animais



Figura 14 – Atividade com a pintura em papel crepe

De seguida, na terceira semana, o tema abordado foi “As Formas Geométricas”. Começámos a atividade através de uma contextualização, para perceber quais eram as

formas geométricas que o grupo conhecia. De seguida, sugerimos às crianças que pintassem diferentes figuras geométricas utilizando uma nova técnica de pintura (pintar através de papel amachucado). Com as figuras pintadas, foi pedido que as recortassem e que formassem conjuntos consoante os critérios definidos pelas crianças, com o intuito de mais tarde explicarem ao restante grupo quais os critérios utilizados.

Esta atividade incluiu, também, a elaboração de um pequeno puzzle de cartão com as diferentes formas geométricas. Com os puzzles montados, pedimos às crianças que os colassem numa folha de papel branco, escrevendo o nome da figura geométrica e uma pequena representação da mesma.



Figura 15 – Atividade com a pintura com o papel amachucado

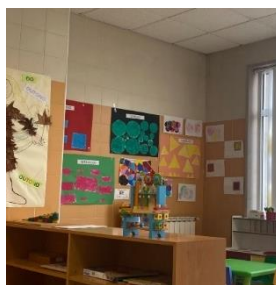


Figura 16 – Formas geométricas expostas na sala



Figura 17 – Puzzle das formas geométricas

Durante a última semana de estágio, celebrava-se o Dia da Criança, aproveitámos e abordámos os Direitos da Criança com o grupo. Iniciámos a atividade com um pequeno diálogo acerca daquilo que são os Direitos da Criança.

Para dar continuidade ao projeto, pensámos em fazer um momento de desenho livre com o grupo. Para isso, foi pedido que as crianças se espalhassem pela sala e se deitassem no chão. Distribuímos uma folha de papel branca e um marcador de feltro por cada uma das crianças e propusemos que fizessem uma ilustração livre do que é ser criança, à medida que iam ouvindo a música de fundo escolhida por nós. Num dia desta semana, optámos por mostrar um vídeo da UNICEF sobre os Direitos das Crianças, fazendo assim uma tarde de cinema.



Figura 18 – Tarde de Cinema

O foco principal desta semana foi tentar perceber quais eram os conhecimentos que as crianças tinham sobre os seus Direitos

e quais eram as suas preferências enquanto crianças. Assim, pedimos que completassem a frase “Sou criança e gosto de...” e que, com a nossa ajuda, pintassem uma mão e a carimbassem numa folha. Nessa mão carimbada colocaram pequenos olhos, um nariz e uma boca, para que se assemelhassem a si próprias.

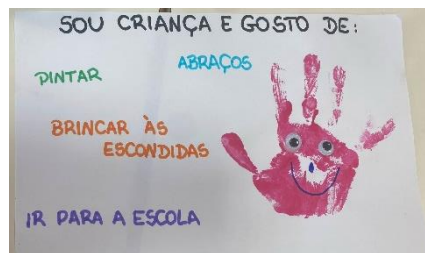


Figura 19 – “Sou criança e gosto de...”

Todas as planificações elaboradas foram feitas de forma ponderada e acordadas enquanto par de estágio. Antes da implementação das mesmas, tínhamos sempre uma discussão com a educadora cooperante, onde esta muitas das vezes dava-nos sugestões para melhorarmos. É importante referir, também, que as planificações eram acompanhadas por livros para a hora da leitura, seguindo a temática.

Durante a elaboração das planificações, foi onde senti mais dificuldade, uma vez que estava com alguma dificuldade em fazer algumas articulações e ter ideias para o que podia ser feito.

No decorrer deste estágio, deparámo-nos também com uma criança que não falava, corria em biscoitos dos pés, não reagia bem ao barulho e a tudo aquilo que se encontrava fora da rotina dela, porém era muito esforçada. Tratando-se, de uma criança que não tem nenhum diagnóstico médico, a educadora não tomava oficialmente medidas adaptadas, porém dava uma maior atenção pedagógica a esta criança. Neste contexto, fez-me perceber um pouco mais sobre a correção entre as crianças, uma vez que foi possível observar isso, todas as crianças tinham uma grande sensibilidade para perceberem que esta criança precisava de ajuda, por exemplo quando estavam a marcar as presenças e não percebiam que o estavam a chamar, iam buscá-lo ao lugar e lavavam-no até ao quadro.

## **2. Contextos de estágio e práticas de ensino em Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano**

#### **2.1.2. Caracterização da instituição**

O estágio realizado em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º ano de escolaridade, decorreu numa escola de cariz público na cidade de Santarém. O agrupamento onde esta estava inserida, abrange uma vasta área geográfica (urbana e rural), através de diversas valências de ensino (pré-escolar e escolas de 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico). Tendo 1450 alunos, distribuídos por 67 grupos/turmas.

O edifício desta escola, tinha dois andares, sendo que no primeiro pudemos encontrar seis salas do 1.º ciclo, e no rés-do-chão duas salas de pré-escolar e duas salas de 1.º ciclo.

O espaço era constituído por: hall de entrada; uma biblioteca; salas de trabalho para professores; duas salas de apoio à prática letiva; dez salas de aula; sala polivalente; um ginásio; recreio coberto; recreio exterior; refeitório; copa; sala de arrumos; quatro instalações sanitárias (para as crianças); três instalações sanitárias (para os trabalhadores).

O Projeto Curricular do Agrupamento tinha como título: “Fazer melhor para conseguir mais!” e foi elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão. A sua filosofia principal era a de que a “escola deve ser um espaço de ação fundamentada e articulada, onde todos tenham lugar e efetuem um percurso de crescimento e aquisição sequencial de saberes e competências”.

De acordo com este Projeto, esta instituição orientava-se por diversos valores que assentam na sustentabilidade e responsabilidade, pois o futuro dependia da construção consciente do que fazemos hoje, sendo eles, o empreendedorismo e a proatividade, a exigência e a qualidade, a equidade e o pluralismo, o espírito de equipa e sentido de pertença e partilha e cooperação.

#### **2.1.3. Organização do ambiente educativo**

##### **2.1.3.1. Caracterização da sala**

A sala onde estagiei, encontrava-se organizada em várias zonas, todas interligadas entre si. Todas as zonas eram organizadas pela professora titular de turma, podendo ser alteradas ao longo do ano letivo, conforme as necessidades e interesses das crianças.

As mesas encontravam-se distribuídas pela forma convencional, ou seja, todas de frente para o quadro, já que, através de algumas “experiências”, a professora

cooperante apercebeu-se que seria assim que os alunos estariam mais despertos para os conteúdos lecionados. A sala continha, então, treze mesas, cada uma com duas cadeiras, estando os alunos organizados conforme os seus graus de dificuldade (em cada mesa estavam duas crianças, cada uma com um grau de dificuldade diferente, para que se pudessem auxiliar ao longo do período letivo). De frente para os alunos, encontrava-se a secretária da professora, o que permitia uma maior atenção para com os alunos.

O quadro interativo e o quadro de giz, estavam na parede de frente para as mesas dos alunos, sendo ambos utilizados no dia a dia da turma. O quadro interativo, para projetar os manuais, as fichas de trabalho, os vídeos e os jogos interativo. No quadro de giz estavam contemplados a data, alterada todos os dias, e um painel com o alfabeto maiúsculo e minúsculo para auxiliar os alunos no momento da sua escrita no caderno diário. Ao lado destes, existiam alguns quadros onde estavam organizados documentos referentes à turma e o comportamento de cada aluno ao longo das semanas.

Na parede atrás das mesas dos alunos, encontravam-se um quadro e dois “estendais” de corda para a exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças, sendo estes alterados ao longo do ano letivo. Era aqui, que estavam, também, duas estantes utilizadas para a arrumação dos manuais escolares, distribuídos quando necessários pelos ajudantes do dia, e das fichas desenvolvidas.

Ao lado da porta de entrada encontrava-se a zona de higienização, que era utilizada para a lavagem das mãos antes das refeições. Por fim, na parede da zona de higienização estavam diversos armários que serviam para a arrumação dos materiais didáticos.

Esta era uma sala que continha vários janelões, o que leva à grande exposição solar, originando a entrada de luz natural.

### **2.1.3.2. Caracterização do grupo**

A turma onde realizei o estágio curricular, era constituída por 25 alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. Destas 25 crianças, 13 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo a maioria com nacionalidade portuguesa (16 crianças) e o restante de diferentes nacionalidades (angolana, brasileira e moldava).

Dentro desta turma, existiam algumas crianças com dificuldades na aprendizagem, sendo que para as colmatar a professora cooperante utilizava algumas estratégias, entre elas a distribuição nas mesas da sala de aula, onde crianças com mais dificuldade ficavam sentadas ao lado daquelas que apresentavam poucas dificuldades, pois, assim, conseguiam ajudar-se mutuamente no dia a dia e durante a

realização das atividades propostas. Existiam, ainda, crianças que tinham dificuldades a nível da expressão oral, na medida em que três frequentavam terapia da fala, vendo-se já alguns progressos no seu desenvolvimento. Embora apresentassem algumas dificuldades, a maioria das crianças presentes nesta turma tinham uma grande motivação e interesse para aprender e descobrir novos conceitos e ideias acerca do mundo que as rodeia.

A esta turma pertenciam três alunos repetentes, que demonstravam, também, algumas dificuldades, mas, ao longo do tempo, percebia-se alguma evolução na sua aprendizagem. A professora cooperante tinha atenção redobrada com estes alunos, para que os mesmos adquirissem todos os conteúdos trabalhados ao longo das aulas. Durante o período do estágio, entrou para a turma uma nova aluna vinda do estrangeiro. Esta aluna foi bem acolhida pelos colegas e professora, que fizeram sempre os possíveis para que se sentisse integrada na turma, incluindo-a nas atividades e brincadeiras. A nova criança, tinha alguns conhecimentos prévios, tendo como língua materna o português, o que facilitou ainda mais a sua integração, uma vez que a comunicação era mais fácil.

Todos os alunos viviam perto da escola, o que fazia com que o tempo de deslocação fosse mais curto e aumentando a disponibilidade dos encarregados de educação de irem à escola quando é necessário, embora, por vezes, tal não se verificasse, uma vez que, quando era sugerida a sua participação nas atividades, a maioria não comparecia. Ainda assim, existia uma boa relação entre a docente e os encarregados de educação, pois estes recorriam à professora sempre tinham alguma dúvida ou preocupação. A relação entre a professora e os alunos era de igual forma muito boa, visto que existe um grande afeto e carinho entre eles, havendo, também, um respeito mútuo entre todos.

### **2.1.3.3. Organização do tempo**

A rotina é muito importante para a criança, uma vez que é através dela que desenvolve a sua autonomia, que sabe o que vai acontecer a seguir, transmitindo-lhe segurança nas suas aprendizagens e decisões (Bilória & Metzner, 2013).

Desta forma, a professora cooperante dava muita importância à rotina dentro da sala de aula, pois considerava que é através desta que os alunos começam a ter mais autonomia e motivação durante as atividades e ao longo do dia. Para que a rotina seja cumprida, existia um horário semanal, que contempla todas as áreas curriculares do 2.º ano de escolaridade:

Através do horário era possível verificar que em cada dia da semana existiam diversos momentos destinados, cada um deles referentes a uma área distinta, embora se pudesse fazer interdisciplinaridade aquando das atividades implementadas.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 9:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:30 – 10:00					Matemática
10:00 – 10:30					
10:30 – 11:00					
11:00 – 11:30					
11:30 – 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Educação Física
12:00 – 12:30					
12:30 – 13:00					
13:00 – 13:30					
13:30 – 14:00					
14:00 – 14:30	Estudo do Meio	Oferta Complementar	Estudo do Meio	Educação Artística	Educação Artística
14:30 – 15:00		Educação Artística			
15:00 – 15:30					

Tabela 1 – Horário semanal da turma de 2.º ano

Assim, a rotina do 2.º ano de escolaridade no decorrer do ano letivo, era centrada na Matemática e no Português durante a manhã, e atividades de Estudo do Meio e Educação Artística durante a tarde.

Às 15h30min acabavam as atividades letivas com a professora titular de turma, algumas crianças iam embora, enquanto outras ficavam para o prolongamento das atividades extracurriculares.

#### 2.1.4. Prática pedagógica

O estágio curricular decorreu ao longo de 6 semanas, sendo duas destas e observação e intervenção partilhada, entre mim, a minha colega de estágio e a professora cooperante.

Enquanto par pedagógico de estágio, concordámos que a nossa observação inicial, durante a primeira semana de estágio, teria como objetivo compreender como era a interação com a turma e a organização do ambiente educativo que a professora cooperante tinha e fazia. Percebemos, através desta e de algumas conversas com a docente, que esta se centrava num ensino mais transmissivo e no desenvolvimento integral do grupo e de cada criança, intervindo de forma positiva e respondendo sempre às suas necessidades e interesses. A percebemo-nos desde logo que, apesar de a turma ser muito recetiva às atividades propostas, havia casos excecionais que passavam por algumas dificuldades, sendo casos frágeis. Considero que as semanas destinadas à observação antes do início das práticas tem um papel fundamental na nossa prática, na medida em que acabámos por entender melhor o que nos rodeava, ajudando posteriormente na tomada de decisões e à construção de um projeto de intervenção. Ao

longo desta semana, pudemos observar os comportamentos das crianças, da professora cooperante, assim como a rotina que era utilizada pela docente.

No decorrer desta primeira semana, conseguimos observar algumas atividades e estratégias implementadas pela professora cooperante. Esta recorria aos livros de histórias para abordar diversos temas, pois era uma forma de cativar as crianças, porém acabava por não elaborar muito a partir dos livros. Percebemos também, que as crianças tinham uma interação muito positiva com o espaço da biblioteca, até mesmo quando podiam requisitar livros, pois era rara a criança que não queria levar um para casa. No entanto, apercebemo-nos de que alguns alunos, apesar de gostarem do momento da leitura, tinham uma certa dificuldade no momento da sua interpretação, sentindo-se frustrados.

Todo este processo de observação e orientação por parte da professora cooperante, levou-nos a questionar “Serão as histórias infantis importantes para fortalecer a aprendizagem interdisciplinar?”. A partir desta questão colocámos como título no nosso projeto “Aprender através de histórias infantis”. Neste seguimento, como objetivos selecionámos: desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura; promover a transformação da informação, retirada de um livro, em conhecimento; promover a gestão de informação a partir de livros infantis; desenvolver o respeito pelo outro, em contextos de cooperação, partilha e colaboração; estimular a tolerância e empatia ao longo das partilhas feitas pelos colegas; desenvolver o autoconhecimento sobre as suas próprias tradições natalícias; estimular o conhecimento sobre as tradições natalícias à volta do mundo; desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas consoante o tema pedido.

Durante este processo, sentimos necessidade de avaliar o progresso das crianças semanalmente, tendo em conta a observação direta, o registo fotográfico, as notas de campo e uma grelha de avaliação para cada uma das semanas (Anexo XI).

Para a concretização deste projeto, tornou-se importante a ligação entre as diferentes áreas curriculares, pois considerou-se que só assim existia uma construção significativa do conhecimento e de uma boa rede de saberes (Trindade & Sopelsa, 2014). Os mesmos autores defendem ainda que a interdisciplinaridade é um conceito que tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento e das práticas pedagógicas implementadas pelos/as professores/as. Este tipo de abordagem é fundamental, uma vez que se colocam em prática metodologias mais flexíveis, diversificadas e inovadoras, com o intuito de responder às características, necessidades e interesses de cada aluno, promovendo a cidadania e autonomia, e assim um desenvolvimento integral.

Neste sentido, é importante oferecer aos alunos uma construção pelo meio deste tipo de atividades, dando, assim, uma percepção aos mesmos de que as partes formam um todo e que todas elas fazem parte do conhecimento (Trindade & Sopelsa, 2014).

Neste sentido, durante as quatro semanas de intervenção que se seguiram, decidimos ler um livro por semana (trabalhando-o ao longo da mesma). Houve uma semana que utilizámos mais do que um livro, sendo um, apenas com ilustrações para complementar o tema dos ossos do corpo humano na área do Estudo do Meio. Posto isto, no decorrer da nossa intervenção, elaborámos e implementámos atividades onde a área da Matemática, do Português, do Estudo do meio, da Expressão Artística e da Cidadania e Desenvolvimento, estivessem interligadas.

O conceito de literatura para a infância tem vindo a sofrer alterações ao longo dos anos, variando conforme a época, o local, as comunidades e os seus valores. Segundo Ramos (2007, p. 67), a literatura para a infância “apesar de se destinar a um público consideravelmente jovem, pode ser concedida como uma produção em tudo semelhante (do ponto de vista da qualidade, do rigor e do sentido estético e artístico) à que é produzida para adultos”, afirmando, também, que a mesma é uma “produção literária que tenha um destinatário preferencial – a criança, definido, sobretudo por uma determinada faixa etária”.

A literatura infantil tem uma grande importância no desenvolvimento das crianças, tanto a nível emocional, como social. Tem o papel de contribuir para o desenvolvimento emocional das crianças, pois apresenta-lhes momentos “de tensão e conflito em que as personagens se envolvem e com as quais se debatem interiormente de forma emotiva (pela manifestação da tristeza, da raiva, do ciúme, da inveja, do medo), ou exteriorizando tais emoções em face do outro” (Mendes & Velosa, 2016, p. 14). Mendes e Velosa (2016, p. 15) dizem ainda que, as histórias infantis permitem que as crianças sejam capazes de “distinguir o bem e o mal, adquirindo valores sociais e morais que serão determinantes na formação do seu mundo interior”, possibilitando a exploração e compreensão diferentes emoções e sentimentos, tornando-as mais empáticas e capazes de lidar com as suas próprias emoções. Assim, os livros infantis são um ótimo meio para apreciar a simplicidade, as lições e valores presentes nas suas histórias, despertando, também, a imaginação e criatividade.

Considerámos enquanto par, que seria importante, ao longo das atividades fazermos ligação sempre que possível com a área curricular de Educação para a Cidadania, dado que, nesta área, as aprendizagens estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, onde os alunos aprendem com os desafios do quotidiano real, onde muitas vezes vai muito para

além da sala de aula e da escola, contribuindo para o futuro individual e coletivo. No entanto, esta e todas as outras áreas curriculares que, quando abordadas, devem seguir de forma privilegiada os princípios, os valores e as áreas de competência mencionadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Monteiro *et al.*, 2017).

Parte da construção deste saber, apesar de partir da interdisciplinaridade, também é importante que parta de uma inserção num bom ambiente educativo, pois este deve proporcionar novas oportunidades, novas experiências, transmitir confiança e segurança e promover uma maior autonomia, tal como afirma Zabalza (1992, p.120) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”.

Neste sentido, a primeira atividade centrou-se no livro “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa, para trabalhar a amizade e a esperança com a turma. Para isso, antes da leitura da história, a estagiária responsável pela turma, apresentou o livro, fazendo perguntas acerca das ideias que as crianças teriam a partir da capa e do assunto abordado. Após este momento, procedeu-se à leitura expressiva do livro, deixando, sempre, que as crianças participassem. A partir da leitura da história, seguiu-se o reconto da mesma, “discutindo-se” as novas ideias que iam surgindo.



Figura 20– Atividade de expressão plástica sobre o livro

A segunda parte da atividade, teve como suporte uma ficha de leitura, para que as crianças pudessem fazer a interpretação da história, permitindo perceber se fizeram uma boa compreensão da mesma, ou não.

Mais tarde, este livro, proporcionou, também, uma atividade de Expressão Artística, através das Artes Visuais

Na segunda semana de intervenção, de forma a fazer ligação com a área de Cidadania, a temática escolhida para trabalhar com o grupo

foi as diferenças existentes entre todos nós. Com este intuito, foi utilizado o livro infantil “Chocolata”, de Marisa Núñez. Tal como na atividade anterior, antes da leitura da história foi feita, em grande grupo, uma discussão das ideias prévias acerca daquilo que as crianças pensavam do título e da capa do livro, seguindo-se a leitura do mesmo. Após esta leitura, decorreu o reconto da história, perguntando quais os “ensinamentos” que retiraram ao ouvirem-na. De seguida, foi utilizada uma ficha de leitura, de forma a perceber se as crianças tinham feito uma boa interpretação e compreensão do livro.



Figura 21 – Atividade exposta em sala de aula

Ainda durante esta semana, foi possível recorrer a um outro livro “O Corpo Humano – Tanto para Descobrir”, de Marnie Willow, para que houvesse uma melhor compreensão acerca dos ossos e dos músculos. Com a leitura destes livros, foi possível realizar uma atividade dentro das áreas de Estudo do Meio e Expressão Artística (Artes Visuais), consciencializando as crianças para a ligação dos membros superiores e inferiores ao corpo.



Figura 22 – Execução da *Chocolata* individualmente



Figura 23 – *Chocolata* elaborada por uma criança

A atividade 3 decorreu na terceira semana de intervenção. Dado que nos encontrávamos perto do Natal, decidimos utilizar um livro que abordasse o mesmo, bem como alguns conceitos: a presença, o Natal, a fraternização, a alegria, a tristeza, entre outros. Assim, a estagiária responsável pela semana, utilizou o livro “A loja mágica de Natal”, de Maudie Powell-Tuck, articulando diversas áreas, como o Português, a Cidadania, a Expressão Artística (Artes Visuais) e o Estudo do Meio. Da mesma forma que na atividade 2, foi feito um levantamento de ideias acerca da capa e do título do livro, a leitura da história, o seu reconto e, novamente, uma discussão das ideias retiradas do livro, da importância desta data festiva e das diferentes celebrações ao redor do mundo.

Com a realização de uma ficha de leitura, foi possível promover o desenvolvimento da interpretação e compreensão da história. Por fim, procedeu-se à decoração natalícia da sala de aula, tendo sempre o livro explorado como inspiração.



Figura 24 – Sala decorada



Figura 25 – Eu a decorar a sala

Para a quarta e última atividade acordámos que daríamos continuidade ao tema explorado na semana anterior (Natal). O livro escolhido foi “O rato que cancelou o Natal”, de Madeleine Cook, sendo que através dele pudemos explorar os medos que as crianças pudessem ter. Ao iniciar a atividade, foi pedido aos alunos que descrevessem a capa do livro, assim como o seu título. Sucedeu-se, então, a leitura do livro, o seu reconto e uma nova discussão acerca daquilo que entenderam da história. A segunda parte da atividade, a realização de uma ficha de leitura, teve como principal objetivo estimular o desenvolvimento da interpretação e compreensão da história escutada.

Neste seguimento, elaborou-se, ainda, uma carta ao Pai Natal. Esta pequena atividade permitiu que as crianças elaborassem um género de texto diferente, permitindo, também, uma saída da escola para que pudessem colocar as suas cartas nos Correios. Ocorreu, ainda, a decoração de Natal da porta da sala de aula.

Ao longo das semanas, as crianças encontravam-se divididas em pares por mesa, sendo esta escolha feita de forma minuciosa, dado que havia crianças que precisavam de reforço positivo para estarem mais dispostas para a aquisição de novos conhecimentos. Neste sentido, este funcionamento da sala de aula, correspondia a uma melhor gestão curricular de adaptação e flexibilidade, já que existiam alunos com um maior ritmo de trabalho que outros que, caso acabassem mais cedo, tinham a possibilidade de ir ajudar os colegas que tinham ao seu lado, ou até mesmo outros que a professora considerava que precisavam.

As atividades que implementámos no decorrer deste projeto, foram realizadas dentro da sala da turma, exceto uma, onde as crianças se descolaram aos Correios para enviarem as suas cartas para o Pai Natal. Todas estas atividades foram devidamente, contextualizadas conforme as áreas curriculares e os temas selecionados. No decorrer das mesmas, pudemos, também, utilizar diversos materiais didáticos, que se encontravam disponíveis dentro do ambiente educativo.

Nesta turma, pode-se encontrar diferentes ritmos de aquisição de conhecimentos, de realização de atividades e níveis de aprendizagem, o que percebi ao longo das conversas com a professora cooperante que era normal. No entanto, este fator deixou-me preocupada, pois não sabia como corresponder a todas estas individualidades no momento da minha intervenção. É importante perceber que quando nos confrontamos com uma turma é normal que haja diversidades, porém quando planificamos, ou quando implementamos, devemos sempre ter “um plano B” para além daquilo que temos planeado. Durante a observação, e depois durante a prática, senti muito isso, para além da atividade principal planeada, tornava-se fundamental que houvesse atividades para propor às crianças que terminavam mais cedo.

Por fim, considero que estas oportunidades de estágio, são fundamentais, e ajudam muito no crescimento enquanto futura profissional de educação e foi exatamente isso que senti no decorrer deste, saí desta escola a perceber e a entender mais sobre como ser ou não ser, como agir ou não agir, *etc...* É importante referir ainda que a professora cooperante sempre se mostrou interessada e aberta a sugestões da nossa parte, assim como nós perante as sugestões delas, o que ajudou bastante na minha prática enquanto estagiária, e futuramente, enquanto professora.

## **2.2. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º Ano**

### **2.2.1. Caracterização da instituição**

A Prática de Ensino Supervisionada IV decorreu em Santarém, fazendo parte de um agrupamento que abrange uma vasta área geográfica, incluindo valências de pré-escolar e escolas até ao 3.º ciclo do ensino básico, tanto em zonas urbanas como em zonas rurais.

Todo este agrupamento oferecia múltiplas oportunidades formativas a diversas comunidades e freguesias, totalizando 1450 alunos, distribuídos em 67 grupos/turmas. Tem como principal missão “formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser”.

Este estágio decorreu entre os dias 19 de abril e 22 de maio de 2024, numa sala de 4.º ano, com crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, tendo sido efetuado em pares pedagógicos.

O edifício desta escola estava estruturado de forma a proporcionar um ambiente adequado às aprendizagens das crianças, dispondo de espaços amplos e bem iluminados. As salas de aula são equipadas com materiais pedagógicos e tecnológicos diversificados, o que favorece o ensino e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a escola tinha, também, um espaço ao ar livre, onde as crianças podiam brincar e desenvolver as suas capacidades motoras. Tudo isto encontrava-se distribuído por 2 andares, onde o primeiro é ocupado por cinco salas de 1.º ciclo, e o rés-do-chão por duas salas de pré-escolar e três salas para o 1.º ciclo.

### **2.2.2. Organização do ambiente educativo**

#### **2.2.2.1. Caracterização da sala**

A sala encontrava-se organizada em várias zonas, todas interligadas entre si. Todas as zonas eram organizadas pela professora titular de turma, podendo ser alteradas ao longo do ano letivo, conforme as necessidades das crianças.

As mesas encontravam-se distribuídas pela forma convencional, isto é, todas de frente para o quadro, encontrava-se assim a pedido das crianças, uma vez que anteriormente encontravam-se em forma de “u”. A sala, contava com doze mesas, cada uma delas com duas cadeiras, estando os alunos sentados de forma estratégica, onde em cada mesa se encontram duas crianças, uma com um nível abaixo da outra, para que se possam auxiliar ao longo período letivo. De frente para os alunos e encostada à mesa da criança com mais problemas da sala, encontrava-se a mesa da professora.

O quadro interativo e o quadro de giz, estavam na parede que se encontrava de frente para as mesas dos alunos, sendo ambos utilizados no dia a dia da turma. No quadro de giz, estava representada a data, sendo esta alterada todos os dias. Ao lado do quadro de giz, existia um painel onde era possível ver o horário da turma e alguma informação sobre a mesma, assim como um calendário.

Ao lado da porta de entrada encontrava-se a zona de higienização, que era utilizada para a lavagem das mãos, pinças e outros materiais, quando necessário. Por fim, na parede da zona de higienização estavam diversos armários que servem para a arrumação dos materiais didáticos.

Por fim, na parede atrás das mesas dos alunos, encontrava-se um quadro e dois “estendais” de corda para a exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças, sendo estes alterados ao longo do ano letivo. Aqui, estavam, também, duas estantes utilizadas para a arrumação dos manuais escolares, distribuídos quando necessários pelos ajudantes do dia, e das fichas desenvolvidas.

#### **2.2.2.2. Caracterização do grupo**

A turma era constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, pertencendo ao 4.º ano de escolaridade. Destas 23 crianças, 13 eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Esta turma continha alunos provenientes de três países diferentes, sendo estes: Portugal (13 alunos); Angola (5 alunos) e Brasil (5 alunos). Apesar de existir estas diferentes nacionalidades, nenhuma criança da turma frequenta aulas de Português Língua Não Materna.

A turma tinha um número mais reduzido de alunos do que o habitual, ainda que pouco, devido a um aluno diagnosticado com autismo. Este, não apresentava qualquer tipo de dificuldade ao nível da aprendizagem, necessitando, apenas, do apoio de uma professora de educação especial de forma regular. O apoio que era prestado para que conseguisse estar mais atento e concentrado durante as aulas e na realização de todas as tarefas, pois, por vezes, ao perceber que já tinha entendido todos os conteúdos abordados, se recusava a continuar o trabalho.

Era um grupo com crianças de idades variadas, muito derivado do facto de já terem ocorrido algumas retenções de ano, o que não se apresentava como um problema para a aprendizagem, muito pelo contrário, esta diversidade de idades permitia que houvesse troca de experiências e de cooperação entre alunos. Tratava-se de uma turma motivada nas diferentes propostas de trabalho, apresentando um comportamento satisfatório. Existiam, ainda, alunos que frequentavam algum tipo de terapia, como da fala, ocupacional ou que têm sessões com um psicólogo.

Como já foi referido acima, a turma tinha quatro alunos repetentes, que demonstravam, também eles, algumas dificuldades, mas ao longo do tempo verificou-se alguma evolução. Estes tinham o apoio de um professor durante 1 hora por dia, que os ajudava a efetuar as tarefas, bem como a explicar algum conteúdo ou conceito que não tivesse sido bem interiorizado.

Apesar de a maior parte dos estudantes viver perto da escola, a disponibilidade dos pais ou encarregados de educação para se deslocarem à mesma não aumentava. Ainda assim, existia uma boa relação entre os encarregados de educação e a docente. Havia, também, uma boa relação entre a professora e alunos, uma vez que demonstravam todos respeito, afeto e carinho uns pelos outros, o que contribuía para o bom “funcionamento” de todas as atividades. Quando eu e o meu par de trabalho começámos a intervir as crianças tinham uma relação muito idêntica à que tinha com a professora titular.

### **2.2.2.3. Organização do tempo**

A rotina em sala de aula é muito importante tanto para os alunos como para os professores, já que é através dela que se consegue garantir a segurança e autonomia das crianças, sendo, também, um fator muito importante para a organização de todas as atividades diárias (Bilória & Metzner, 2013).

De acordo com Barbosa (2000), a rotina é “(...) uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui certa invariância (...)” (p. 132), podendo ser entendida pela realização de algumas ações diárias, como o acolhimento matinal, a escrita da data no quadro, o questionamento acerca do dia anterior, entre outros. Neste sentido, a professora cooperante prioriza todas essas tarefas ao longo do dia, considerando-as momentos muito importantes para o dia-a-dia em sala de aula.

Existia, então, um horário semanal, com todas as áreas de conteúdo do 4.º ano de escolaridade, que auxiliava a docente a manter uma certa rotina diária:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00 – 9:30	Matemática	Oferta Complementar	Matemática	Português	Português
9:30 – 10:00			Matemática		
10:00 – 10:30		Português	Inglês		
10:30 – 11:00		Português	Inglês		
11:00 – 11:30	Intervalo				
11:30 – 12:00	Inglês	Matemática	Português	Matemática	Matemática
12:00 – 12:30					
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 14:30	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física	Matemática
14:30 – 15:00					Expressão Artística
15:00 – 15:30	Expressão Artística				

Tabela 2 – Horário semanal da turma do 4.º ano

Através deste horário, verificámos que, em cada dia da semana, existiam momentos dedicados a cada uma das áreas de conteúdo. Em conversas com a professora cooperante, percebemos que o mais importante não era cumprir todo o horário, mas sim o número de horas estipulado para cada área. Assim, este horário era flexível consoante as necessidades dos alunos e as tarefas propostas pela professora, podendo haver dias em que existia interdisciplinaridade ou que se trabalhava uma apenas uma das áreas. Na segunda-feira e quarta-feira os alunos encontram-se a ter Inglês, pelo que, a professora cooperante se deslocava a outras duas turmas para prestar apoio a alguns alunos. Estes momentos permitiram-nos aprender, também, com outros docentes e alunos.

Às 15h30min acabavam as atividades letivas com a professora titular de turma, algumas crianças iam embora, enquanto outras ficavam para o prolongamento das atividades de enriquecimento curricular.

Ao longo do estágio e quando era a minha semana de implementação, acabava por não seguir à risca o que estava estipulado no horário, utilizando muita das vezes a interdisciplinaridade, onde a turma estava dentro da mesma atividade um dia inteiro trabalhando diferentes áreas.

### 2.2.3. Prática pedagógica

Este estágio, foi também realizado com o meu par pedagógico, tendo sempre como base a mesma dinâmica dos anteriores. Onde as duas primeiras semanas eram destinadas à observação e posteriormente à intervenção alternada.

Durante a primeira semana de estágio, o objetivo era compreender a interação com a turma e a organização do ambiente educativo por parte da professora cooperante. A percebemo-nos desde logo que, apesar de a turma ser muito receptiva às atividades

propostas, havia casos excepcionais que passavam por algumas dificuldades, havendo um caso único de autismo, que tinham muitas dificuldades em se concentrar numa atividade caso esta fosse mais longa que o normal.

No decorrer desta primeira semana, conseguimos observar algumas atividades e estratégias implementadas pela professora cooperante. A professora recorria muito ao trabalho entre, ou pares, no entanto apercebemo-nos ao longo da semana que havia crianças que não sabiam trabalhar assim, acabando por demonstrar que era uma metodologia que não gostavam. A docente, usava-a, sobretudo no dia em que as crianças tinham de trabalhar com os computadores, como nem todas tinham, juntava crianças e ficava um computador por par. Como a professora nos colocou à vontade para circular pela turma e intervir sempre que necessário, ouvíamos frases como por exemplo *“Quem mexe no computador sou eu, ele é meu”* ou *“Esquece, não percebes nada disto, vamos fazer como eu disse”*. No entanto, achámos curioso que a única criança que gostava de trabalhar neste método era o menino com o diagnóstico de autismo.

Considerámos assim, enquanto par, que esta seria uma fragilidade da turma e que seria interessante combatê-la ao longo das semanas no decorrer da implementação do nosso projeto, trabalhando sempre de mão dada com os princípios da inclusão. Sendo assim, todo este processo de observação e orientação por parte da professora cooperante, levou-nos a duas grandes questões *“Serão os trabalhos em grande ou pequeno grupo uma boa metodologia de ensino?”* e *“Enquanto as crianças trabalham em grupos conseguem desenvolver uma melhor autorregulação da aprendizagem?”*. A partir destas duas grandes questões colocámos como título no nosso projeto *“Aprender em equipa”*.

No seguimento destas questões e da escolha do tema do projeto, seleccionámos os seguintes objetivos: desenvolver o uso de diferentes tipos de linguagens (contexto de trabalho em grupo versus contexto de apresentação); promover a utilização de instrumentos diversificados para pesquisar informação; estimular a colaboração e participação no decorrer dos trabalhos em grupos, assim como na apresentação dos mesmos; promover o uso da reflexão individual, de forma a prever e a avaliar o impacto das suas decisões para o grupo; promover a interação com tolerância, empatia e responsabilidade dentro e fora do grupo; estimular a aceitação de opiniões diferentes.

Para a avaliação do mesmo, sentimos necessidade, de avaliar o progresso das crianças diariamente e semanalmente, tendo em conta a observação direta, o registo fotográfico, as notas de campo e uma rubrica de avaliação para cada uma das atividades (Anexo XII). Ao longo do projeto, sempre que necessário intervimos e demos *feedback* às crianças, acabando muitas das atividades a fazer uma reflexão sobre a mesma e

sobre os comportamentos que as crianças tiveram, seguindo a perspetiva que Lopes e Silva (2022) defendem, pois deve ser dada às crianças a oportunidade de opinarem sobre a atividade que estiveram a elaborar, uma vez que são elas que tem uma perspetiva mais real de como funcionaram, enquanto grupo.

No que diz à divulgação do projeto, ao longo das semanas os grupos tinham a oportunidade de apresentar os seus trabalhos à turma e, posteriormente, eram expostos na sala.

Neste sentido, durante as quatro semanas de intervenção que se seguiram, decidimos sempre que possível colocar as crianças a trabalhar em pequenos grupos. Por isso, no decorrer da nossa intervenção, elaborámos e implementámos atividades onde as áreas da Matemática, do Português, do Estudo do Meio, da Expressão Artística e da Cidadania e Desenvolvimento, estivessem interligadas.

Para elaborarmos as planificações semanais tivemos de ter em conta que o professor deve sempre orientar a sua prática tendo em conta os princípios da inclusão, para que haja sucesso e bem-estar dos seus alunos, promovendo ofertas e condições para cada um deles desenvolver o seu máximo potencial (Pappámikail & Beirante, 2022). Sendo os princípios orientadores da Educação Inclusiva, segundo o Decreto-Lei N.º 54/2018 (Artigo 3.º): “Educabilidade universal”, defendendo que todas as crianças têm a capacidade de aprender, sendo a educação para todos; “Equidade”, este princípio garante que todas as crianças têm o apoio necessário independentemente da sua origem e circunstância, de forma a atingir o sucesso; “Inclusão”, todas as crianças têm o direito ao acesso e à participação em contextos educativos; “Personalização”, cada criança tem as suas individualidades, por isso as metodologias devem ser ajustadas às suas necessidades; “Flexibilidade”, defende a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos na escola, de modo a que estes sirvam para todos; “Autodeterminação”, todas as crianças têm a sua identidade e isso deve ser tido em conta respeitando-a e considerando-a; “Envolvimento parental”, as famílias e os encarregados de educação têm o direito e o dever de participarem na vida escolar dos seus educandos; “Interferência mínima”, a intervenção feita ao longo da vida de cada criança, deve ser apenas a necessária e a suficiente promovendo, assim, o desenvolvimento pessoal das crianças.

Tivemos também de ter em atenção a forma como escolhíamos os grupos de trabalho ao longo das atividades, dado que os grupos que são constituídos pelos critérios do professor, resultam numa melhor combinação de alunos, uma vez que, assim, é mais fácil de gerir as diferentes especificidades de cada aluno, adaptando assim os grupos às necessidades de cada aluno ao longo da tarefa. No entanto, muitas das vezes os alunos não ficavam contentes com as decisões, dado que acabavam por

não trabalhar com os seus amigos, apresentando alguma resistência, cabendo ao professor saber contorná-la. Isto é, quando o grupo é escolhido pelos elementos da turma, os alunos não oferecem resistência, todavia, este método limita a possibilidade de aumentarem o seu círculo interativo, já que a probabilidade de escolherem só os seus amigos é grande. No entanto, existe também, a possibilidade de nenhuma criança ser escolhida, sendo o grau de eficácia ao longo do trabalho muito reduzida (Lopes & Silva, 2022).

Ao longo da implementação das atividades de grupo, as crianças acabaram por desenvolver a autorregulação da aprendizagem, uma vez que faziam referência ao que já sabiam, e quando não o sabiam, ou procuravam informação nos manuais e nos sites da internet, ou então acabavam por discutir a atividade entre eles, completando a informação já adquirida, mas para isto era essencial que houvesse uma colaboração entre estas. Quando falamos de autorregulação partilhada, partimos do pressuposto de que as crianças de um determinado grupo, consigam planejar o que fazer, refletir sobre o que fizeram e, posteriormente, avaliar o produto final. O envolvimento numa autorregulação partilhada, parte-se para a tarefa em meio de negociação, onde há um ajuste por parte de todos os elementos do grupo, partilhando informações. Para que as crianças consigam partir para este tipo de autorregulação, acredita-se que a autorregulação individual já esteja explícita (Hadwin, Järvelä & Miller, 2017).

Neste sentido, implementámos quatro atividades, onde duas delas foram destinadas nas minhas duas semanas de intervenção. Para a primeira semana, uma vez que a turma ia entrar no tema da reflexão, seria interessante implementar a atividade STEAM elaborada no decorrer da Unidade Curricular de Didáticas Específicas do 1.º ciclo do Ensino Básico - 3.º e 4.º anos.

Esta atividade começou com a divisão das crianças em pequenos grupos (de 5 crianças), sendo-lhes disponibilizado um guião de atividades STEAM. Foi-lhes explicado o que é a metodologia STEAM, assim como os objetivos e o propósito da atividade.

Cada grupo explorou os links e os recursos, ficando encarregue de responder às perguntas lá presentes. Apesar de os conceitos estarem explícitos no guião, dei também oportunidade de explorarem os seus dicionários. Quando as crianças chegaram à etapa em que teriam de elaborar um caleidoscópio, era frisado por mim, que cada grupo ficava com um número de espelhos diferente.

Após a elaboração dos mesmos e da sua decoração, cada grupo teve a oportunidade de contactar com os diferentes caleidoscópios para responder às questões que prosseguiam no guião.

A atividade terminou com as crianças a darem o seu *feedback* sobre a mesma.



Figura 26 – Construção de um caleidoscópio



Figura 27 – Caleidoscópio construído

Esta atividade foi implementada durante uma semana em simultâneo com a atividade sobre astros, onde as crianças trabalharam a pares, com recurso ao computador. Nesta, as crianças, exploravam uma aplicação - a *System Solar Scope* -, realizando, posteriormente, um bilhete de identidade de um determinado planeta, escolhido a partir de um sorteio. A atividade terminou, com a apresentação do mesmo, recorrendo a um texto feito pelos alunos.



Figura 28 – Preenchimento do bilhete de identidade e construção do texto



Figura 29 – Exploração da aplicação

A atividade 3, foi implementada na minha segunda semana de intervenção, tendo como ponto de partida a leitura da “Lenda dos 3 rios”, onde inicialmente, e antes de proceder à leitura, comecei por explorar o título com a turma, antevendo o que esta lenda poderia vir a contar. De seguida, procedia à leitura expressiva, de forma a captar a atenção de todas as crianças e a que estas fizessem uma boa interpretação. E depois, uma ficha de leitura.

Posteriormente, deu-se uma revisão dos elementos textuais que uma banda desenha apresenta. Após este momento, dividi as crianças em pequenos grupos (máximo quatro crianças), distribuindo os quadrados da banda desenha, onde os alunos fizeram o reconto da lenda que foi lida. No entanto, ainda antes de a iniciar, pedi para que a turma, em grande grupo e como o meu auxílio,

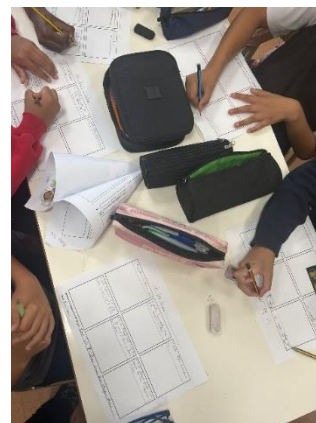


Figura 30 – Construção da banda desenhada sobre a “Lenda dos 3 rios”

fizesse uma divisão da mesma em pequenas partes, de forma lógica e coerente, para depois passarem para a folha papel distribuída.

Posto isto, em grupos, as crianças discutiram quais os elementos decorativos a colocar, quais os desenhos a fazer e de que cores deveriam pintar, para, posteriormente, apresentarem o seu trabalho à turma.

No seguimento do tema dos rios, foi feita uma breve introdução sobre os principais rios de Portugal e os seus respetivos afluentes. As crianças foram, então, colocadas a trabalhar a pares com os seus computadores, explorando o site da Casa das Ciências, de forma a fazerem um bilhete de identidade de um determinado rio. Por fim, apresentaram o rio à turma e desenharam o seu percurso num mapa de Portugal, em grande escala, devidamente identificados, que ficou exposto na sala de aula. Deu-se o mesmo procedimento para as serras, desenhando, também, no mesmo mapa, ficando devidamente identificado e exposto na sala de aula.



Figura 31 – Preenchimento dos Bilhetes de Identidade



Figura 32 – Percurso dos rios desenhado pelas crianças



Figura 33 – Criança a identificar qual o rio que fez

Foi interessante perceber que ao longo da minha primeira semana de implementação, a turma já pedia para fazer os trabalhos em grupo nas atividades que eu não planeava que fosse de grupo, porém havia sempre algumas crianças que não achavam muito boa ideia e acabam por não se mostrar muito abertas à ideia, no entanto no final da semana já acabavam por se mostrar mais recetivos. Para perceber o que a turma sentia, acabei por pedir-lhes *feedback*, o que foi uma situação muito engraçada. As crianças são muito honestas, principalmente, no que diz respeito ao que sentem, deixando claro alguns dos seus sentimentos em relação às atividades, fazendo-me refletir sobre a minha prática. Foi muito interessante perceber a evolução de algumas crianças, onde algumas já conseguiam fazer a sua própria autorregulação, incentivando o par a fazer o mesmo.

No curso da segunda semana da minha intervenção, acabei por ter ainda mais recetividade das crianças, estas já se sentiam mais à vontade o que facilitou o processo. Como já fiquei a conhecer melhor cada aluno, consegui formar grupos onde não se sentia tanto as suas diferenças e quando acontecia, sentia que estes se entrecruzam

muito uns aos outros, uma das coisas que também achei curioso, foi o facto de a turma antes de qualquer trabalho de grupo, já sabia as regras para se trabalhar em grupo, pedindo para as enumerar de forma ordenada. Posto isto, a semana foi muito mais tranquila a nível de segurança e de menos ansiedade que a primeira, colando-me a mim numa posição mais confortável.

Percebi então, que colocar as crianças em grupos, colocando-lhes diferentes atividades à frente, foi muito interessante, principalmente ouvir os diálogos que tinham entre eles. Perceber que as regras que lhes expliquei no início da atividade eram seguidas, como as principais regras de trabalhar em grupo – não deixar ninguém para trás, ouvir as opiniões diferentes, respeitar o outro e tentar sempre que possível trabalhar em silêncio. Ouvir os seus raciocínios, perceber que tinham em conta os de todos os elementos do grupo e sempre que alguém falava um pouco mais alto havia sempre um no grupo que tentava acalmar.

Num modo geral, a turma correspondeu de forma sempre positiva às atividades implementadas ao longo do projeto. Sendo que, era uma turma com fragilidades no que diz respeito ao trabalho em equipa, não gostando desta forma de trabalho, acabaram por gostar. Isto, era evidenciado, quando, por exemplo, havia atividades que estavam planificadas para serem feitas individualmente e a turma pedia para fazer a pares ou em grupo.

## **Parte II – Componente Investigativa**

Nesta secção dedicada à componente investigativa são apresentados o motivo da escolha do tema, os objetivos e questões de estudo, a fundamentação teórica, a metodologia de estudo, os resultados do exercício investigativo e finalmente, as considerações finais.

Assim, na secção 3, introduzo o estudo, destacando a motivação para a escolha do tema e a problemática. Na secção seguinte, é apresentada a fundamentação teórica, cujo principal objetivo é sustentar teoricamente o exercício investigativo. No capítulo 5, é apresentada a metodologia utilizada, descrevendo as escolhas metodológicas, os participantes, os instrumentos e recolha de dados, bem como a sua análise. O capítulo 6 é dedicado aos resultados obtidos ao longo da investigação. Por último, no capítulo 7 apresento as considerações finais.

### **3. Contextualização do exercício investigativo**

A minha investigação é intitulada “A criança como agente cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem em diferentes contextos”. Este tema suscitou-me interesse, dado que, durante o meu percurso académico reparei na falta de autonomia em crianças que já a deviam ter desenvolvido, quer em relação à aprendizagem quer à forma como lidavam com as suas emoções. Percebi assim, que para o desenvolvimento destas competências, seria importante dar mais destaque à autorregulação e à sua promoção, uma vez que nos encontramos num mundo onde o conhecimento e as exigências educacionais estão sempre em constante mudança e a autorregulação permite que os indivíduos aprendam de forma contínua e autónoma, mesmo fora das estruturas tradicionais de ensino. Posto isto, queria perceber melhor o conceito de autorregulação e as estratégias utilizadas para a sua promoção, sejam estas individuais ou em grupos.

Este estudo tem como principal objetivo identificar as estratégias que a escola e os profissionais educativos utilizam para promover a autorregulação das crianças. Tendo em consideração o principal objetivo, formulei algumas questões orientadoras para este exercício investigativo, tais como:

- Que conceções apresentam os docentes em relação aos conceitos de autorregulação e correção?
- Que estratégias adotar na promoção da autorregulação da aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades na sua promoção?
- Qual o papel da comunidade educativa, nomeadamente, dos pais/mães, EE e da escola no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelas crianças?

- Em que medida o trabalho em grupos pode promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças?
- De que forma as crianças olham para o processo de autorregulação da sua aprendizagem?

## **4. Fundamentação Teórica**

### **4.1. Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Escola**

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória começa por apresentar no seu prefácio:

A educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO (...). Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 5).

Neste sentido, sendo a escola uma instituição fundamental para a sociedade, uma vez que, além de exercer a função de preparar os seus alunos intelectualmente e moralmente, também os deve preparar para se integrarem de forma positiva na vida social. É neste espaço que ocorre uma grande interação social, dado que existe um grande leque de indivíduos, de diferentes tipos de raças, culturas, níveis económicos, familiares, religiões, *etc...* (Silva & Ferreira, 2014). Neste sentido, a escola “(...) possui um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano.” (Silva & Ferreira, 2014, p. 21). A escola deve, pois, “se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 7).

Esta instituição deverá capacitar todas as crianças que nela estão inseridas para o mundo, ficando capaz de desempenhar o seu papel como cidadão ativo e crítico, participando assim nas transformações da sociedade que o envolve, compreendendo os direitos humanos, os valores morais, distinguindo o certo do errado (Pereira & Carloto, 2016). Contribuindo, segundo Pereira e Carloto (2016), para “(...) a formação integral do aluno (...)” (p.6), tanto a nível físico, social, intelectual e psicológico. Tornando-se assim, num cidadão “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 16), entre outras coisas. Posto isto, é fundamental, não nos esquecermos da Educação pré-escolar, dado que é crucial muitas das vezes intervir antes do primeiro ciclo, sendo um fator decisivo para o sucesso educativo de cada criança, “Agir cedo para ter melhores

resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa.” (Direção-Geral da Educação, 2016, p. 4).

No entanto, muitas das vezes, as instituições educacionais nem sempre proporcionam um ambiente acolhedor às crianças (Pereira & Carloto, 2016). Em rigor, as escolas cada vez mais recebem uma maior diversidade de crianças que vêm de contextos diferentes, carregando consigo ainda mais desafios que devem ser colmatados. Como o preconceito, a discriminação, a desobediência, a intolerância, a violência escolar, o *bullying*, etc... (Silva & Ferreira, 2014). Pereira e Couto (2016), afirmam que por consequência desses atos, na maioria das vezes nem os alunos, nem os professores se sentem à vontade. Os mesmos autores, defendem ainda que estes lugares se encontram padronizados para pessoas silenciosas e tranquilas, o que faz contraste com aquilo que as crianças e os adolescentes representam atualmente, uma vez que são dinâmicos, comunicativos, animados e vibrantes. Torna-se então fundamental refletir sobre os anseios, necessidades e interesses dos alunos, pois trata-se de um espaço que para além de transmitir conhecimentos, é também responsável pela formação de cidadãos (Pereira & Carloto, 2016). A Direção-geral da Educação (2016), afirma ainda que as instituições devem reconhecer a capacidade “da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem (...) encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes (...), de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (p. 9).

Para Dubet (2004), a construção de uma escola justa é indiscutível, no entanto “(...) a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas (...), pois podemos definir justiça de diferentes maneiras.” (p. 540). Dubet (2004), defende ainda que a criação de escolas orientadas pela meritocracia não irá diminuir alguns dos desafios que enfrentam, como a desigualdade. Afirmam ainda, que uma escola que se interesse apenas na individualidade de cada um, atua em oposição àquilo que uma escola deve propagar, assim como aos conceitos de justiça e igualdade. Uma escola guiada pelos méritos dos seus alunos, resulta inevitavelmente em “(...) “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos.” (p. 551). No entanto, uma escola torna-se justa pelo modo como trata os que não vencem, evitando humilhá-los ou feri-los, preservando sua dignidade e igualdade de princípios com os demais (Dubet, 2004).

A escola não pertence exclusivamente aos professores nem aos alunos, pertence a toda a sociedade e deve ser pensada e planeada por todos os envolvidos (Pereira & Carloto, 2016). Para atender adequadamente às necessidades e interesses das crianças e da sociedade, e para estabelecer uma escola justa que supere os

diversos desafios, é essencial contar com uma equipa multidisciplinar competente (Silva & Ferreira, 2014).

A educação e a escola desempenham um papel crucial na emancipação de todos os membros de uma sociedade, formando-os conforme os valores que promovem o respeito pelas capacidades individuais de homens e mulheres em todas as idades. Fomentando a igualdade de oportunidades em todos os setores da vida (Alvarez & Vieira, 2014). Os mesmos autores, referem ainda, que a escola e a educação, devem assumir constantemente papéis reflexivos para conseguirem evoluir, oferecendo cada vez mais um maior leque de respostas às necessidades do seu meio envolvente.

## **4.2. Autorregulação**

Zimmerman foi um dos pioneiros na investigação da autorregulação, definindo-a como a competência das pessoas de gerir os seus pensamentos, emoções e ações de forma atingir metas específicas (Zimmerman, 2002). No que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2013) define-a:

“(...) como o grau em que os alunos se encontram participantes ativos usufruindo das suas competências metacognitivas, motivacionais e comportamentais durante o processo de aprendizagem. (...) Além dos processos cognitivos, como planeamento e definição de objetivos, também inclui processos metacognitivos importantes, como o uso de estratégias específicas para as tarefas que deseja concluir (...)” (p. 137).

Afirma ainda, que durante este processo os alunos devem ser proativos, tendo a liberdade de utilizar as mais variadas estratégias para planear, observar e avaliar o seu processo.

Duarte (2004), caracteriza a autorregulação da aprendizagem como a capacidade que os alunos adquirem de forma a planear, monitorizar e avaliar os seus próprios processos de aprendizagem. Para que esta aconteça de forma eficiente, deve incluir metas claras por parte das crianças, estratégias de aprendizagem, autoavaliação e autorreforço.

Segundo Santos (2002), entende-se “(...) por regulação da aprendizagem todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem.” (p.1). A autora afirma ainda, que esta só é eficaz se o aluno assumir um papel ativo, uma vez que só assim consegue adquirir uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Ainda de acordo com outros autores, Hadwain e Oshige (2011), a aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual um estudante desenvolve competências para aprender de maneira mais eficaz e autónoma. Para isso, este deve envolver-se na sua

auto-observação, regulando de forma ativa os seus aspetos metacognitivos, motivacionais, emocionais e comportamentais durante o seu estudo.

Em rigor, deve-se compreender a autorregulação, não só como um processo que envolve unicamente a metacognição, onde os alunos têm apenas o conhecimento sobre os seus próprios processos cognitivos, mas também fatores sociais e motivacionais, onde há interação com outras pessoas e com outros ambientes, influenciando o seu comportamento durante o processo de aprendizagem (Zimmerman, 1995). Quando os alunos percebem de forma consciente e ativa aquilo que influencia o seu processo de aprendizagem, começam a selecionar, a organizar e a criar ambientes que o favoreça, no que diz respeito aos aspetos comportamentais. No que concerne aos aspetos metacognitivos, começam a perceber quais são as melhores estratégias a utilizar para planear, organizar, observar e avaliar as suas próprias aprendizagens. Por fim, nos aspetos motivacionais, ao sentirem-se autónomos, competentes, seguros e independentes para enfrentar qualquer tipo de tarefa, acabam por se sentirem mais confiantes e motivados (Zimmerman, 2013). Dado que, os contextos académicos, assim como os esforços pessoais variam, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) afirmam que esses são uns dos motivos pelo qual a autorregulação da aprendizagem não é um estado absoluto de funcionamento.

Inicialmente, Zimmerman (1986), apresenta apenas os aspetos que defende serem necessários para uma boa autorregulação da aprendizagem, assim como as suas respetivas componentes. Zimmerman e Martinez-Pons (1990), apresentam várias estratégias para cada criança conseguir autorregular a sua aprendizagem, tais como: autoavaliar-se; organizar-se e organizar o ambiente; definir as metas às quais quer chegar; realizar registos; estruturar o ambiente; saber motivar-se; praticar. Anos mais tarde, Zimmerman (2002), apresenta as três peças fundamentais para um processo de autorregulação da aprendizagem: autocontrole – competência que a criança tem de controlar os seus impulsos, evitar distrações, mantendo o foco nas tarefas a realizar; autoconsciência – capacidade que o aluno adquire para observar e a avaliar o seu próprio desempenho, refletindo sobre os seus comportamentos e emoções, e se estes influenciam a sua eficácia na realização das tarefas; automotivação – aptidão desenvolvida pelo individuo para se manter motivado mesmo enfrentando desafios e frustrações.

No ano de 2000, Zimmerman apresenta o seu modelo de Autorregulação da Aprendizagem, é regularmente dividido em três fases, sendo estas cíclicas. Começando pela fase do planeamento designada *Forethought Phase*, esta fase inicia-se antes do processo de aprendizagem. É no decorrer desta que a criança estabelece os objetivos que deseja alcançar, explicitando a direção clara para o caminho que deve seguir – *Goal*

*Setting*. O aluno deve acreditar em si próprio, que tem capacidade de atingir os objetivos que delineou, deve também atribuir valor à tarefa que lhe é proposta, de forma a mantê-lo mais motivado para chegar à solução – *Self-Efficacy* e *Task Value*. O discente, ainda nesta fase, faz uma seleção das estratégias que considera serem mais apropriadas para alcançar os objetivos mencionados acima – *Strategic Planning*. Em relação a esta fase, Zimmerman (2013), afirma que acima de tudo a criança tem de ser persistente e motivada, uma vez que “(...) a análise de tarefas, a definição de objetivos e o planeamento estratégico requerem iniciativa pessoal e persistência, requerem elevados níveis de crenças/valores, sendo estas a chave para a motivação própria.” (p.143), pois só assim será mais fácil trabalhar e aprender de forma autorregulada.

A segunda fase que Zimmerman (2000) apresenta é a do desempenho, designada *Performance Phase*, tudo o que ocorre nesta fase já é durante o processo de aprendizagem. Zimmerman (2013), distingue grandes duas categorias desta fase o *self-control and self-observation*. Uma das categorias refere-se ao controlo que a criança tem sobre si enquanto implementa as estratégias delineadas na fase descrita acima, controlando os seus impulsos, distrações e a forma como lida com as frustrações. A outra, trata a competência que o aluno tem de perceber se o seu processo está a originar os resultados esperados, ou seja, se o seu caminho que esta a percorrer, está em conformidade com aquilo que foi delineado pelo próprio anteriormente.

A última e terceira fase do modelo apresentado por Zimmerman (2000) é da autorreflexão, indicada como *Self-Reflection Phase*. Esta fase ocorre, segundo Zimmerman (2013), quando já foram feitos “(...) esforços para aprender, ajudando na otimização das reações de uma pessoa aos seus resultados.” (p.143), ou seja, ocorre quando a tarefa está concluída e é preciso avaliá-la. No decorrer do processo, a criança acompanha os seus próprios resultados, fazendo reflexões e ajustes (Cleary & Zimmerman, 2002). Posto isto, esta deve autoavaliar-se, fazendo uma reflexão sobre o seu desempenho e se conseguiu atingir todos os objetivos planeados. Neste seguimento, o aluno terá sentimentos de satisfação ou frustração, cabe-lhe a ela geri-los (Zimmerman, 2000).

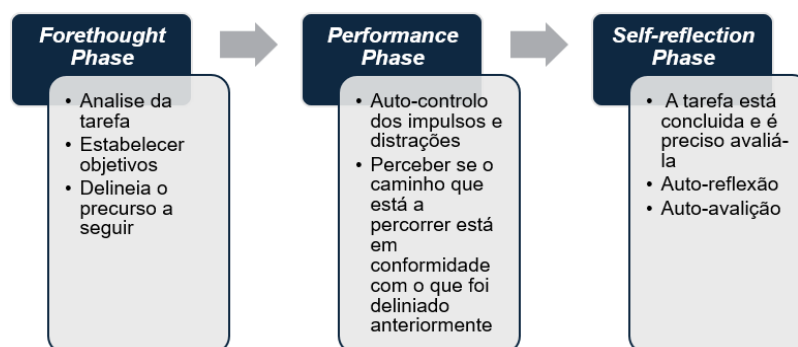


Figura 34 – Modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Zimmerman (2002; 2013)

Ainda neste seguimento, Pintrich (1999), argumenta que a autorregulação da aprendizagem vai muito para além das habilidades cognitivas, afirmando que a motivação é um fator central no desenvolvimento e na manutenção da autorregulação da aprendizagem uma vez, a motivação dos alunos desempenha um papel fundamental na maneira como eles monitorizam, controlam e ajustam seus próprios processos de aprendizagem. Neste sentido, a motivação deve ser estimulada, criando ambientes de aprendizagem que suportem a autonomia e que promovam o *feedback*. Se existir motivação, os alunos vão definir melhor as estratégias apropriadas, é esta que sustenta o esforço e atenção que cada criança dá a uma determinada tarefa. Por fim, é também um fator determinante na reflexão, uma vez que alunos motivados são mais propensos a refletir criticamente sobre o seu desempenho, fazendo posteriormente ajustes para melhorar no futuro (Pintrich, 2000). Zimmerman (2002), refere ainda que para além do ambiente escolar e da motivação, existem outros fatores que influenciam este processo, como por exemplo o ambiente familiar, onde os encarregados de educação têm um peso significativo, devendo incentivar a independência, a responsabilidade e oferecer um suporte emocional estável aos seus educandos.

Duarte (2004), defende que a autorregulação da aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de diversas competências de cada criança, dado que as torna mais autónomas e eficazes. A autorregulação da aprendizagem traz benefícios para cada criança, acabando por serem mais organizadas, motivadas e resilientes, tendem a estabelecer para a vida metas realistas, a persistir quando são confrontadas com desafios e aprender com os seus erros. Todas as competências adquiridas neste processo, não ajudam os alunos apenas nas escolas, mas também em outros contextos, preparando-os para o futuro e para o mundo (Zimmerman, 2002; Cleary e Zimmerman, 2004). Posto isto, torna-se importante o desenvolvimento da mesma em fases muito precoces, dando-lhe a sua iniciação e incentivo ainda na fase do pré-escolar (3 a 5 anos) (Broson, 2000).

#### **4.2.1. Corregulação**

A corregulação refere-se a um processo de transição no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada por um aluno, onde este, junto com outras pessoas, colabora numa estratégia comum para a resolução de problemas. Durante esse processo, a habilidade de autorregulação é gradualmente enraizada pelo aluno através de interações colaborativas (Hadwin & Oshige, 2011; Järvelä & Hadwin, 2013).

Järvelä e Hadwin (2013), afirma que a corregulação ocorre quando as ações de regulação dos indivíduos são direcionadas, apoiadas, influenciadas ou moderadas por outras pessoas e em colaboração com elas. Para isto, as autoras, defendem que todos

os membros da equipa devem estar cientes dos objetivos e dos progressos de cada elemento do grupo, considerando-os durante a elaboração da tarefa partilhada. Geralmente, a correção envolve dois alunos, através da colaboração e interação, onde um aluno mais experiente ajuda outro a desenvolver as suas competências (Hadwin & Oshige, 2011). Neste sentido, este é um processo onde uma das crianças pode guiar a outra, fornecendo-lhe algumas sugestões auxiliando-a (Panadero & Järvelä, 2015).

Panadero e Järvelä (2015) distingue autorregulação, como um processo individual, de correção como um processo que envolve assistências mútua, onde a regulação da aprendizagem é contruída por todos os membros do grupo, tratando-se assim de um fenómeno mais coletivo. Em rigor, Volet, Summers e Thurman (2009) afirma que muitas das vezes este processo de aprendizagem vai muito além de uma interação simples e de uma ajuda mútua, este deve envolver também a partilha de responsabilidades pelos elementos do grupo. Corsaro (2005) argumenta ainda que as crianças aprendem umas com as outras e que essas interações contribuem para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

A correção é fundamental em tarefas de aprendizagem colaborativa. Dado que, uma criança no decorrer da mesma, para além de monitorizar e regular os seus próprios processos, acaba também por perceber e adquirir novas ideias. Para uma colaboração eficaz é necessário que os indivíduos observem e se regulem ativamente uns aos outros por meio de questionamentos, sugestões, *etc...*, de forma a não terem só em conta aquilo que foram adquirindo (Järvelä & Hadwin, 2013).

Segundo Santos (2002), este é um processo que oferece muitas potencialidades, uma vez que apesar de envolver outros, envolve o próprio também. A autora, defende ainda, que em tarefas que proporcionem este processo, os alunos apoiam-se uns aos outros, recebendo ajuda e oferecendo a sua, desenvolvendo a autonomia e o sentido de responsabilidade.

#### **4.2.2. O papel do professor na promoção da autorregulação**

Os professores enfrentam turmas com cada vez mais diversidade de alunos, que variam amplamente em termos sociais, económicos e culturais. Além disso, os interesses, motivações e expectativas pessoais destes em relação aos seus futuros de vida também são bastante variados (Guimarães, 2003). Atualmente, emergem novos desafios educacionais, impondo ao professor a necessidade de ensinar aos alunos estratégias eficazes de aprendizagem para os conteúdos escolares, preparando-os também para mundo que os rodeia. Estas novas exigências, apresentam um desafio

significativo para o sistema educativo, causando impactos nos discentes e nos docentes (Frison, Simão & Avila, 2015).

O professor para além de ser educador, deve transmitir conhecimento, atuando como mediador do mesmo, tentando sempre fazer a ponte entre o estudante e o conhecimento. Assegura assim, um papel crucial na construção de uma sociedade independente e crítica (Bulgraen, 2010). Um profissional educativo tem um papel multifacetado, atua como modelo, facilitador e apoiante do desenvolvimento da criança, seja este metacognitivo, emocional e motivacional (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2017). Neste sentido, “(...) a interação entre o professor e o aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é indispensável.” (Santos, 2008, p. 14).

Uma vez que, a autorregulação da aprendizagem engloba conceitos como a cognição e a motivação, referindo a importância da interação entre eles (Rosário, Simão, Chaleta, & Grácio, 2008). Os educadores no decorrer do processo da aquisição da competência de autorregulação da aprendizagem, devem prestar muita atenção aos seus alunos, tanto aos aspetos cognitivos, como aos motivacionais (Pintrich, 2000). Em rigor, o professor deve promover oportunidades de aprendizagem, incentivar a perguntar mais do que a responder, assim como trabalhar em grupo e também a pedirem ajuda sempre que precisarem. Deve também, encorajar e entusiasmar os alunos a participar nas aulas demonstrando sempre a sua forma de pensar (Rosário, Simão, Chaleta, & Grácio, 2008). Segundo Zimmerman (1995), o professor deve ainda, auxiliar o aluno a assumir as responsabilidades no seu processo de aprendizagem, utilizando como ferramenta desta promoção os trabalhos de casa, dado que influencia as crenças de autoeficácia, mas também aumenta a responsabilidade das crianças pelo seu desempenho académico (Zimmerman, Campilo, & Kitsantas, 2005). Quando bem planeados e estruturados, promovem a autorregulação e a autonomia das crianças, desenvolvendo competências cognitivas e metacognitivas (Ramdass & Zimmerman, 2011). Como autoeficácia, Bandura (1997), define que são as crenças que um determinado individuo tem sobre si próprio para organizar e executar tarefas exigentes que terão impacto no seu futuro.

Para promover a autorregulação, Kitsantas, Steen e Huaie (2009), defendem que os professores devem ser formados para tal, concretizar abordagens mais personalizadas, atendendo assim às individualidades de cada criança. Afirmam ainda que, os professores devem criar ambientes de aprendizagem que suportem a autonomia, incentivando os alunos a acreditarem no seu próprio sucesso e na sua capacidade chegar até ele, oferecendo-lhes *feedback* positivo e encorajador (Kitsantas, Steen & Huaie, 2009; Hadwin, Järvelä, & Miller, 2017).

No entanto, Epstein (2001), que defende que a educação deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade, não estando apenas centrada no papel do professor. De acordo com o mesmo autor, com o fortalecimento destas conexões, a escola consegue oferecer um ambiente de apoio e confiança que promove o sucesso académico e o desenvolvimento na totalidade dos seus alunos. Assim, a prática de parceria entre família e escola, não só facilita o desenvolvimento de competências académicas, mas também de habilidades socio emocionais, como a autonomia e a autorregulação, que são cruciais para o crescimento pessoal e educacional da criança.

### **4.3. A autorregulação e o ensino/aprendizagem da Matemática e do Português**

Guimarães (2003) defende que se o ensino é para toda a sociedade e por isso todos os alunos são capazes de aprender, no entanto nem todos aprendem da mesma maneira, uns conseguirão com mais facilidade que outros, progredindo mais depressa.

Neste sentido, as Áreas de Competências inseridas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) alicerçam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes de cada um. Estas adquirem uma natureza diversificada: cognitivas e metacognitivas, sociais e emocionais, físicas e práticas. Este documento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, menciona ainda que as “competências englobam conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.” (p.9), sendo estas “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (p.19).

Deste modo, as competências adquiridas ao longo dos anos são fulcrais, como a qualidade da comunicação que é proferida em sala de aula que acaba por influenciar a qualidade da aprendizagem, em qualquer área. Na disciplina de matemática, esta comunicação não pressupõe um simples diálogo, ou uma simples conversa (AlrØ & Skovsmose, 2006). A linguagem assume um papel crucial na atividade da vida humana, posto isto, é a partir desta que tomamos atenção a muitas situações, permitindo perceber aquilo que os alunos aprendem, saber qual é o modo como pensam, entre outros... (Menezes, 1997). AlrØ e Skovsmose (2006), afirma ainda que uma das comunicações mais presentes em sala de aula é o “absolutismo burocrático” (p.26), tratando-se de um método mais tradicional, onde o professor corrige todos os erros que foram cometidos durante a realização de um exercício. Transmitindo a ideia aos alunos, que a única função do professor é de corrigir os seus erros. Estes dois autores, defendem que é importante desafiar este tipo de lógica, abrindo novos horizontes,

atribuindo diferentes papéis tanto aos alunos quanto aos professores, promovendo assim novos padrões de comunicação.

Na matemática, a diversificação de tarefas é necessária, uma vez que todas são importantes para alcançar diversos objetivos curriculares (Ponte, 2005). Em rigor, Ponte (2005), apresenta-nos quatro tipos de tarefas: Problemas, Exploratórias, Investigações e Exercícios.

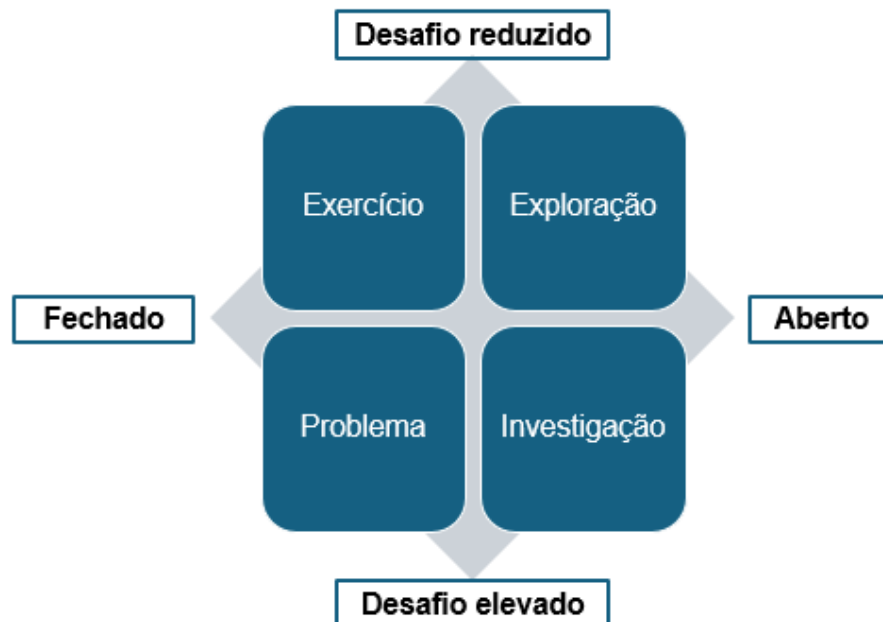


Figura 35 - Esquema ilustrativo dos tipos de tarefa defendidas por Ponte (2005)

Sendo os exercícios situados no segundo quadrante correspondem às “tarefas de natureza mais fechadas” com desafio reduzido sendo “importantes para o desenvolvimento do raciocínio matemático” (Ponte, 2005. P. 17). Tendo em conta o mesmo autor, as tarefas mais abertas situadas no primeiro quadrante (exploração), estimulam a autonomia, a independência e a capacidade de lidar com situações mais difíceis. Ponte (2005), afirma ainda que as tarefas encontradas no segundo e primeiro quadrante (exercício e exploração), por serem de uma “natureza mais acessível (...) possibilitam a todos os alunos um elevado grau de sucesso” (p.17). O mesmo autor, defende ainda que as “tarefas de natureza mais desafiante (...) são indispensáveis” (p.17) – as que se encontram no terceiro e quarto quadrante (problema e investigação) -, uma vez que só a partir destas que os alunos têm um maior contacto com experiências matemáticas.

No ensino na matemática, a autorregulação é extremamente necessária, dado que dá a possibilidade aos alunos de identificarem problemas, desenvolverem estratégias, refletindo sobre os métodos e os resultados obtidos. Para isto, e como esperado, as crianças têm de passar por todas fases de autorregulação (Dias & Santos, 2013).

A autorregulação da aprendizagem na matemática, traz inúmeros benefícios. Mais concretamente, os alunos aprendem a pensar sobre o seu próprio pensamento, melhorando a capacidade de resolver problemas, tornam-se mais independentes no decorrer da sua aprendizagem, conseguindo identificar e corrigir os seus próprios erros, promovendo uma constante melhoria do seu desempenho para conseguirem alcançar níveis mais altos de proficiência matemática (Dias & Santos, 2013).

No que diz respeito à área da Língua Portuguesa, Duarte (2008) afirma que “quando uma criança entra na escola, já aprendeu, de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio linguístico, a língua da sua comunidade” (p. 2). Neste sentido, o autor, refere ainda que a aprendizagem da leitura e da escrita é crucial para o desenvolvimento de todos os seres humanos, para que se formem de forma responsável e livre, por isso torna-se importante que todas as pessoas sejam alfabetizadas. Posto isto, o mesmo autor, afirma ainda que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser contínuo começando a ser promovido muito precocemente, e não apenas quando começam o ensino formal.

Neste sentido, Melo, Barreto e Silva (2010), defendem que a criança deve ter um constante contacto com livros, dado que se a literatura infantil for utilizada de um modo adequada, torna-se fundamental para a construção do conhecimento de cada um. Defendem ainda, que a literatura traz a consequência da leitura, tornando-se um dos caminhos mais confiáveis para promover e estimular a formação de ideias, acabando por oferecer ao aluno o desenvolvimento de uma escrita coesa. É importante salientar que as interações que as crianças têm com a escrita intercedidas por um adulto tem um grande impacto no desenvolvimento das suas aprendizagens e dos seus conhecimentos (Mata, 2008).

Autores como Paris e Winograd (2003), afirmam que a autorregulação é fundamental para a alfabetização, uma vez que os alunos precisam de estar conscientes sobre as estratégias que utilizam durante a leitura e escrita, sabendo quando e como aplicá-las, adquirindo-as desde cedo. Estes, referem ainda que alunos que consigam usufruir dessa autorregulação tendem a serem mais bem-sucedidos, uma vez que conseguem lidar com dificuldades e melhorar a sua condição. “Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada.” (Mata, 2008, p.14).

#### **4.4 Avaliação**

Santos (2008), afirma que “(...) todo o aluno é capaz de aprender, isto é, de se aproximar progressivamente da consecução dos objectivos predefinidos. O que

diferencia sobretudo os alunos entre si é o ritmo com que essa aproximação acontece.” (p. 12). É neste sentido, que a avaliação formativa, bem como a avaliação diagnóstica, desempenha um papel crucial e estratégico na otimização da gestão do processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2008).

A avaliação implica fazer julgamentos e tomar decisões sobre o que é importante para atingir um objetivo específico, tendo em conta que informação foi recolhida, a sua interpretação e o seu desenvolvimento (Santos, 2011). Avaliação da aprendizagem dos alunos fornece ao professor dados que são analisados, interpretados e aplicados para ajustar as atividades, incluindo avaliações finais que certificam o desempenho dos alunos no final de cada etapa. Essas avaliações também são usadas para ajustar as atividades de acordo com o conhecimento, estratégias, metas, necessidades e interesses individuais de cada criança (Allal, 2010). Neste sentido, devemos atribuir à avaliação um papel essencial no processo de aprendizagem, dado que só assim o professor e o aluno conseguem retirar e interpretar informação de forma a favorecer o processo de aprendizagem (Santos, 2003). No entanto, no contexto educativo a avaliação é uma das tarefas mais desafiadoras para um professor, seja em qualquer nível de ensino (Santos & Texeira, 2019). Para ajudar o professor nesta tarefa, este deve planificar recorrendo a situações que não sejam rotineiras. Todavia, por muita atenção que seja dada a uma planificação, torna-se difícil prever todas as questões e soluções do exercício proposto (Santos, 2003).

Santos (2003), afirma que é através da observação que o docente consegue saber muito sobre o aluno. “Observar os alunos durante a realização de uma tarefa é certamente um modo promissor para compreender como o aluno age face ao imprevisto e se é ou não capaz de transferir para novas situações os recursos que já dispõe.” (p.18). No decorrer desta, é importante ir dando *feedback* aos alunos, tratando-se de uma “forma rica de desenvolver uma avaliação reguladora da aprendizagem” (Santos, 2003, p.19), dando oportunidade ao aluno fazer uma melhor versão daquilo que já tem feito (Santos, 2003). A autora defende ainda, que o *feedback* deve ter em conta alguns princípios, tais como: ser explícito, de forma ser percebido pelo aluno; referir melhorias para o futuro, orientando o discente; estimular a criança a rever a sua resposta; não mostrar diretamente onde está o erro, dar oportunidade de o aluno perceber por ele próprio e corrigi-lo; sinalizar o que está bem feito, transmitindo confiança. Este pode ser dado sobre o nível de desempenho do aluno (grau de compreensão), sobre os processos (se as estratégias estavam certas), sobre as qualidades do aluno como aluno, *etc...* (Hattie & Timperley, 2007).

Para avaliar, o professor poderá recorrer a uma rubrica de avaliação, que normalmente são usadas para tarefas específicas, deixando as suas expectativas muito

claras (Andrade, 2000). Esta é considerada por Andrade (2000), uma ferramenta para orientar os alunos, assim como os pais, uma vez que tem gradações de qualidade, dando oportunidade de os alunos detetarem as suas fraquezas, e aos pais a possibilidade que ajudar os seus filhos em casa. O autor defende ainda que os alunos aprendem mais a partir de uma boa rubrica do que a partir de uma nota. As rubricas, quando bem feitas e com a informação relevante, estimulam o bom pensamento, ajuda os alunos a pensar de forma critica e honesta sobre o seu próprio trabalho (Andrade, 2000). O mesmo autor, define rubrica como um documento que “descreve vários níveis de qualidade (...) Os objetivos são dar aos alunos um *feedback* informativo sobre os seus trabalhos e uma avaliação detalhada sobre o produto final.” (p. 13).

A avaliação deverá ser tida em conta como um processo de acompanhamento do ensino aprendizagem, uma vez que tem como grande objetivo a ajudar a compreender o funcionamento cognitivo da criança numa determinada situação (Santos, 2008).

É de fazer notar que toda a aprendizagem comporta necessariamente dificuldades e erros (...) contudo e para que a aprendizagem aconteça e seja duradoura no tempo, nomeadamente (...) erros cometidos, é essencial que estes sejam reconhecidos e compreendidos não só pelo professor, mas fundamentalmente pelo aluno (...). (Santos, 2008, p. 14).

Posto isto, a avaliação é fundamental no processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que na terceira fase do modelo apresentado, o aluno deve avaliar-se a si próprio, onde avalia o processo e os seus resultados. Nesta posição, o aluno pode escolher, continuar a insistir na atividade, ou abandoná-la, esta reflexão advém da avaliação que fez sobre si mesmo (Freire, 2009).

## **5. Metodologia do estudo**

Ao longo desta secção, serão apresentadas de forma fundamentada as opções metodológicas do estudo. De seguida os intervenientes que fizeram parte do processo investigativo. Posteriormente os instrumentos utilizados na recolha dos dados.

Por fim, apresento uma breve cronologia do meu processo investigativo.

### **5.1. Opções metodológicas**

O estudo realizado ao longo deste trabalho configura-se como um exercício de uma investigação-ação, como defende Ponte (2002), dado que é um processo que origina uma construção de conhecimento, ajudando a refletir sobre a sua prática e a melhorá-la. O mesmo autor, defende ainda que esta investigação é fundamental para o desenvolvimento profissional desde que os professores se envolvam nela ativamente.

Em rigor, esta investigação assume quatro momentos principais ao longo do processo, passando primeiramente pela produção da questão problema, posteriormente, pela recolha de dados que possibilitem a resposta a essa mesma questão, de seguida a interpretação desses dados, retirando conclusões, e por fim a divulgação dos resultados (Ponte, 2002).

Ao longo desta investigação, utilizei uma abordagem de natureza qualitativa e descritiva, dado que, Afonso (2004), refere que esta metodologia é mais apropriada quando nos deparamos com uma realidade complexa e diversificada. Neste sentido, os dados apresentados são em palavras ou imagens e não em números, ao longo da apresentação dos mesmos podemos verificar citações de entrevistas, notas de campos e fotografias (Bogdan & Biklen, 1994). As entrevistas são consideradas por Bogdan e Biklen (1994), uma fonte muito fidedigna, uma vez que este instrumento origina a recolha de dados descritivos diretamente nas palavras do entrevistado. Em rigor, a entrevista não é apenas uma forma de recolher dados, mas também um espaço de diálogo e troca de informações entre o investigador e o participante, uma vez que o entrevistador pode adaptar as suas perguntas conforma o fluxo da conversa, aprofundado determinados assuntos (Afonso, 2004). “É a natureza das questões formuladas que determina a natureza do objeto de estudo e dos dados a recolher.” (Ponte, 2002, p.14).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), ao longo deste estudo, os investigadores devem interessar-se mais pelo caminho que vão percorrer para chegar às suas conclusões, do que propriamente pelo produto final. Este não se deve limitar apenas a ser um observador, deve se envolver no processo, interagindo sempre que possível com os participantes e o contexto, estando sempre consciente que os seus valores e crenças acabam por influenciar o processo de investigação (Afonso, 2004). No entanto, no fim

de cada observação, entrevista ou outra situação de investigação, o investigador deve anotar tudo o que aconteceu, produzindo assim as suas notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994).

## 5.2. Participantes

Esta investigação teve como participantes um grupo de crianças de Educação Pré-escolar e dois grupos de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em rigor, neste estudo, participaram no total 69 crianças, sendo 21 crianças que frequentavam o jardim de infância, 25 destas 69 crianças frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Por fim, 23 crianças que frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

Para além destes 3 grupos de crianças, participaram neste estudo duas professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico do ensino público, sendo uma delas coordenadora da escola onde lecionava e uma educadora de uma sala heterógena do ensino público.

A recolha de dados com as crianças baseou-se na observação com proposta de tarefas orientadas conforme os contextos. Com as professoras e educadora a recolha foi feita com base em entrevistas semiestruturas como se apresenta na secção seguinte. É ainda de salientar, que com o grupo de 4.º ano de escolaridade foi também feita uma entrevista, individualmente.

## 5.3. Instrumentos e recolha de dados

No que diz respeito à recolha de dados, foram usados diversos instrumentos: a observação direta e participante (implementação de diversas tarefas nos vários contextos de estágio), acompanhada com registos em notas de campo; as entrevistas às professoras e educadora (Anexo I, III, IV, V); a entrevista feita ao grupo do 4.º ano (Anexo II, VI).

Tabela 3 - Descrição das atividades implementadas ao longo do estágio

	<b>Calendarização</b>	<b>Descrição e objetivos da atividade</b>
<b>Pré-escolar</b>	08/05/2023 – 02/06/2023	<p><b><u>“As formas geométricas”</u></b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover laços entre as crianças;</li> <li>- Desenvolver capacidades expressivas;</li> <li>- Tomar consciência da sua identidade e pertença a um meio social;</li> <li>- Promover a cooperação entre crianças em diferentes situações.</li> </ul>

		<p><b>Resumo:</b></p> <p>Esta tarefa era a primeira do dia, onde todos os dias havia uma criança elegida “chefe de sala”, por mim, que ficava encarregue de marcar as presenças num placar onde continha os nomes da cada uma, os dias da semana e formas geométricas de diferentes cores, que correspondia a cada nome. Esta era uma tarefa rotineira, onde as crianças acabavam por ganhar consciência dos dias da semana e das formas geométricas. Quando a criança “chefe de sala” se dirigia ao placar, o objetivo não seria chamar pelo nome próprio de cada criança, mas sim chamar pelo nome da forma geométrica que lhe competia. No decorrer desta tarefa, as crianças teriam de estar atentas e ter em atenção se chamavam, ou não a sua forma geométrica e a sua respetiva cor, recorrendo assim também ao campo da memória. A atividade tinha continuidade com a formação de puzzles das suas próprias formas geométricas.</p>
	16/05/2023	<p style="text-align: center;"><b><u>“Vira e Combina na Quinta”</u></b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover laços entre as crianças;</li> <li>- Promover a cooperação entre crianças em diferentes situações;</li> <li>-Desenvolver a compreensão e identificação de características dos seres vivos, identificando as diferenças e semelhanças entre eles;</li> <li>-Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los.</li> </ul> <p><b>Resumo:</b></p> <p>Esta atividade seguiu-se da leitura de um livro com o título da atividade “Vira e Combina na Quinta”. Após a sua leitura e exploração da mesma, foram distribuídas pelas crianças mais velhas uma folha que continha diversos animais e foi-lhes pedido que os pintassem e que os recortassem. De seguida, deu-se a cada uma das crianças uma folha com círculos para que estas</p>

		fizessem conjuntos com os diferentes animais, definindo o seu próprio critério.
<b>1.º Ciclo – 2.º Ano</b>	20/11/2023 – 15/12/2023	<p style="text-align: center;"><b><u>“Aprender através de histórias infantis”</u></b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o uso da palavra na sua vez com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</li> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura e literatura;</li> <li>- Estimular a autonomia e independência ao longo das atividades.</li> </ul> <p><b>Resumo:</b></p> <p>As tarefas ao longo destas semanas foram feitas a partir de uma leitura de um livro infantil, nomeadamente “A girafa que comia estrelas” e “O rato que cancelou o Natal”.</p> <p>Dava-se início com a leitura dos mesmo e a sua exploração. Posteriormente, a realização de uma ficha de leitura e de seguida uma atividade orientada. Como por exemplo, no dia da leitura do livro “O rato que cancelou o Natal”, realizou-se uma carta ao Pai Natal.</p>
<b>1.º Ciclo – 4.º Ano</b>	29/04/2024 – 22/05/2024	<p style="text-align: center;"><b><u>“Aprender em equipa”</u></b></p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o uso de diferentes tipos de linguagens (contexto de trabalho em grupo versus contexto de apresentação);</li> <li>- Promover a utilização de instrumentos diversificados para pesquisar informação;</li> <li>- Estimular a colaboração e participação no decorrer dos trabalhos em grupos, assim como na apresentação dos mesmos;</li> <li>- Promover o uso da reflexão individual, de forma a prever e a avaliar o impacto das suas decisões para o grupo;</li> <li>- Promover a interação com tolerância, empatia e responsabilidade dentro e fora do grupo;</li> <li>- Estimular a aceitação de opiniões diferentes.</li> </ul> <p><b>Resumo:</b></p>

		<p>A atividade consistia na realização de uma atividade STEAM (Anexo VIII), juntamente com uma atividade para explorar os astros, ambos foram feitas no computador e um dos pressupostos era que houvesse apenas um computador por mesa, obrigando-os a trabalhar mesmo em grupo. A atividade STEAM tinha como pressuposto a construção de um caleidoscópio.</p> <p>A atividade da exploração dos astros exigia o preenchimento de um bilhete de identidade de um determinado planeta (Anexo IX), escolhido de forma aleatória, onde posteriormente formaram um texto acerca do mesmo (Anexo X). Esta atividade, diferente da anterior, requeria que houvesse uma apresentação desse texto que abordava o determinado planeta, eu expliquei que todos os elementos do grupo na hora da apresentação teriam de falar.</p> <p>A última atividade foi feita com as crianças divididas em trios, exigindo um computador por grupo. Esta atividade consistia na exploração do site da Casa das Ciências, procurando informação sobre os rios e as serras, que à semelhança da anterior, tinham de preencher um bilhete de identidade e realizar um pequeno texto, acrescentando a elaboração de um mapa, por fim, em grande grupo.</p>
--	--	---

A observação direta e participante foi um recurso utilizado em todos os contextos no decorrer do estudo mencionado. Sendo esta uma das ferramentas mais valiosas no decorrer de uma investigação na educação, especialmente quando esta tem como objetivo perceber o comportamento dos indivíduos e as suas interações em sala de aula, dado que o investigador tem um contacto direto com o contexto e não depende do que outras pessoas relatam (Cotton, Stokes & Cotton, 2010).

Durante toda a prática de ensino supervisionada, fiz uso de notas de campo, onde registei observações e reações das crianças em relação aos diferentes tipos de tarefas (pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico), bem como evidências da sua motivação/desmotivação e participação em atividades de trabalho individual ou em grupo. As notas de campo foram utilizadas como uma forma de documentar o que presenciei ao longo do período da prática pedagógica. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

o investigador, por meio das notas de campo, descreve por escrito o que observa, escuta, pensa e experimenta durante a recolha de dados qualitativos, refletindo sobre esses aspetos.

Em conjunto com as notas de campo, capturei algumas fotografias das crianças, dos seus trabalhos e do ambiente em sala de aula, dado que Emmison e Smith (2000) argumentam que dados como fotografias, vídeos ou desenhos, são uma fonte unha de capturar determinados aspetos como o ambiente escolar, praticas pedagógicas e interações, que muitas das vezes não são possíveis de identificar verbalmente. Emmison e Smith (2000), defendem ainda que a fotografia pode ser usada para refletir, permitindo uma interpretação de experiências, criando assim um diálogo entre os dados visuais e as suas interpretações.

As entrevistas feitas ao longo do presente estudo, foram um recurso valioso, uma vez que é um meio mais credível para chegar ao entendimento de outros indivíduos obtendo informações nos mais diversos campos (Amado, 2014). O autor, defende ainda, que uma entrevista tem diversas potencialidades, como a troca de informações, sendo por esta razão uma metodologia de excelência para recolher informação, substituindo “(...) uma observação de acontecimento ou comportamento (...)” (p. 212).

Após a realização das entrevistas, e como defendem Braun e Clarke (2006) parti para uma sequência de trabalho começando pela leitura e releitura, com o objetivo de encontrar “significados e padrões” (p.16), para posteriormente começar a organizar os dados em categorias, aquilo que as autoras chamam de “códigos” (p.18), agrupando-os por temas, criando assim as categorias e as subcategorias, de forma a organizar os dados que me foram apresentados.

Segundo Charmaz e Belgrave (2012), as subcategorias encontram-se dentro de cada categoria, sendo estas uma analisa mais detalhada, ajudando a explicar as variações que podem existir dentro de um mesmo tema. Neste sentido, Braun e Clarke (2006), afirmam ainda que a escolha das categorias e subcategorias devem ser relevantes para a pesquisa em questão, tendo assim um impacto fundamental para o decorrer da investigação. Posto isto, a entrevista deve ser bem estruturada e planeada, tendo sempre em contra as emoções, necessidades e influencias interpessoais (Amado, 2014). Para organizar estes dados, foram realizadas tabelas informativas.

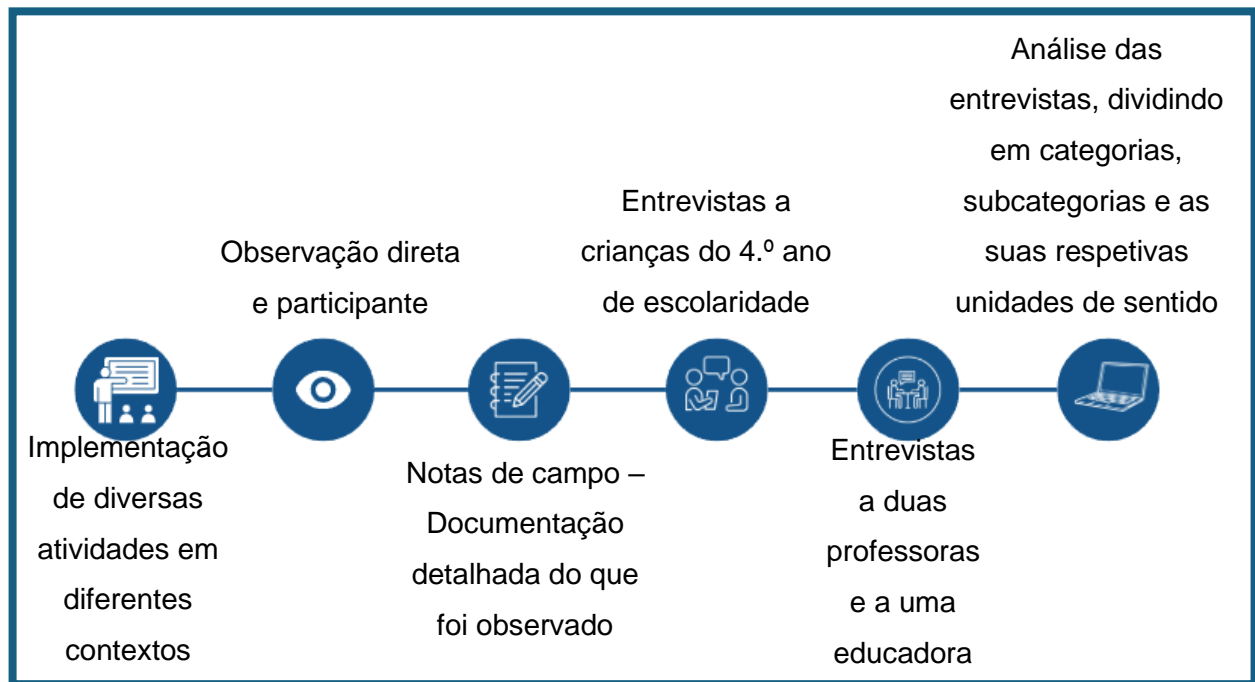


Figura 36 – Linha cronológica do meu processo investigativo

## 6. Apresentação e discussão dos dados

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os dados que foram recolhidos, de três contextos diferentes, pré-escolar, 2.º e 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico, a partir de uma análise qualitativa obtidos, como já foi referido anteriormente, a partir de entrevistas, tarefas implementadas no âmbito dos estágios com recurso a observações e notas de campo, com o objetivo de compreender as estratégias de autorregulação e correção da aprendizagem adotadas em diferentes contextos educacionais, pelas crianças e pelos professores/educadores.

### 6.1. Análise documental relativamente à implementação das tarefas nos diferentes contextos de PES

#### 6.1.2. Contexto Jardim de Infância

No contexto de pré-escolar, as fontes para recolha de dados utilizadas foram: fotografias; notas de campo. A primeira tarefa orientada com este grupo, foi uma tarefa já feita pela educadora cooperante, que acabei por considerar interessante dar-lhe continuidade, posto isto, eu e a minha colega de estágio intitulamo-la como “As formas geométricas”. Apercebi-me ao longo dos primeiros dias, que havia crianças já muito à vontade com esta atividade, no entanto havia outras que não. Contudo, sem que tivesse de intervir, as crianças ajudavam-se umas às outras, como por exemplo, quando estava a chegar a forma geométrica de uma que ainda não sabia muito bem que era a sua “Olha, cuidado, toma atenção, a tua forma geométrica é a próxima!”, ou então quando chamavam e ninguém respondia “Olha, x, esta é a tua forma geométrica, lembraste?”.

Ainda no seguimento da tarefa rotineira mencionada anteriormente (tabela 3 – Jardim de Infância), as crianças em atividades livres tinham a possibilidade de interagir com os diferentes materiais que se encontravam em sala de aula, um deles os Blocos Lógicos. Posto isto, as crianças chegavam a estar sentadas nas mesas livremente e a conversarem entre elas, enquanto desenhavam as diferentes formas.

*Criança X: (Agarrava num quadrado azul) “Olha esta é a tua forma geométrica das presenças, um quadrado azul!”*

*Criança Y: “A sério?” (Tirava a forma geométrica da mão do colega, ia com a forma na sua mão até ao placar e comparava a forma geométrica a alguma que estava no placar e apontava para o seu nome) “Pois é, este é o meu nome! E a tua qual é?”*

*Criança X: “A minha é um triângulo amarelo, olha aqui!” (Levava o triângulo amarelo até ao placar e mostrava ao colega)*

*Criança Y: “Pois é, tens razão.”*



Figura 37 – Placar das presenças

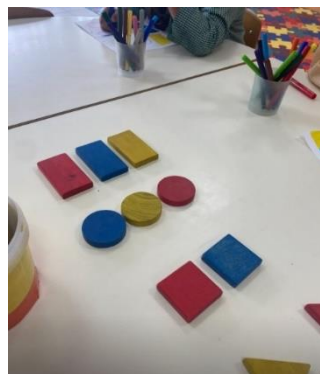


Figura 38– Exploração livre dos Blocos Lógicos

Posteriormente, implementei com o grupo uma outra tarefa mais orientada (tabela 3 – Jardim de Infância), onde eu pergunta no fim da chamada a cada um, de forma ordenada, “Qual é a tua forma geométrica?”, ao qual a criança respondia, se não respondesse corretamente, eu ajudava, como por exemplo, se a criança dissesse que era um triângulo, mas afinal era um quadrado, eu ia com ela ao pé do placar das presenças com as representações de cada que estavam nos blocos lógicos e comparava, “Olha este é um triângulo e este um quadrado, qual é que achas agora que é a tua figura geométrica?”. Assim que cada criança me dava a resposta, era dado a cada uma pedaços de cartão que juntos faziam exatamente a sua forma geométrica. Ao longo desta tarefa foi possível verificar a entreajuda das crianças, quando uma colocava um pedaço mal e não reparava que estava ao contrário, entre outras situações.

*Criança X: “Olha, estás a pôr essa peça mal, está ao contrário, olha aqui no meu.” (mostrava o seu feito).*

*Criança Y: “Como assim?”*

*Criança X: (Levantava-se e ia ao pé do colega) “Olha aqui, estes tão certos, mas este está ao contrário se meteres assim, não vês? As linhas não ficam certas e depois nem fica um quadrado.”*



Figura 39 – Atividade com o puzzle das formas geométricas

Este trabalho quando concluído foi explorado e de seguida exposto em sala de aula, desta forma ficariam com dois auxílios para as formas geométricas da chamada, o placar e os puzzles feitos pelos próprios.

Apercebi-me, então, que mesmo sem a nossa intervenção, e apesar de serem tão pequenos, de forma inconsciente as crianças estavam a trabalhar competências como a autorregulação, colaboração e correção, ajudando-se uns aos outros como se mostra no diálogo mencionado acima.

De seguida, com a atividade “Vira e Combina na Quinta” (tabela 3 – Jardim de Infância) as crianças divididas por grupos, foi possível observar as seguintes interações:

*Criança X: “Existem nestes animais, animais que vivem na selva e outros que vivem na quinta”*

*Criança Y: “Mas também existem os que vivem só no mar”*

*Criança W: “O peixe, eu acho que ele pode viver no oceano ou num aquário”*

À medida que iam surgindo conjunto, percebi que era o momento para apresentar a folha com três círculos que correspondia ao número de conjuntos que podiam formar. Surpreendente houve uma criança que se dirigiu a mim e perguntou “Não pode haver mais que três grupos?”, eu respondi que sim e aproximei-me do lugar dele, apercebi-me que havia animais que podia estar em dois ou mais conjuntos dos grupos que ele fez.

*Educadora estagiária: “Que giro, conseguiste fazer quatro conjuntos?”*

*Criança Z: “Sim e acho que dava para fazer mais, mas acho que há aqui animais que pertencem a outros lugares.”*

*Educadora estagiária: “Como assim, achas que me consegues explicar melhor?”*

*Criança Z: “A mãe leu-me uma história sobre a selva onde havia pássaros a voar, então eu fiquei na dúvida onde por o pássaro, mas como ele voa e pode haver em mais sítios, eu meti-o no lugar dos animais que voam.”*

*Educadora estagiária: “Então e se eu dissesse que podias juntar dois conjuntos e formar um conjunto mais pequenino no meio e colocavas esses animais?”*

*Criança Z: “Hummmm, não entendi, como assim? Animais que estão nos dois sítios ao mesmo tempo no meio?”*

*Educadora estagiária: “Isso mesmo, boa! A educadora ajuda-te a fazer esses círculos, pode ser?”*

*Criança Z: “Sim, mas depois eu colo sozinho, está bem?”*

Este foi um caso que me fez refletir a forma como implementei a tarefa e a dinamizei. Inicialmente, restringi a imaginação deles por considerá-los imaturos para a compreensão da interseção (não por este nome) na área da matemática, mas depois apercebi-me que pode haver num grupo de 20 crianças, algumas que até consigam chegar a essas conclusões sozinhas, de forma autónoma e responsável, havendo por vezes algum auxílio por parte da educadora, uma vez que são crianças muito pequenas, que se encontram por vezes dependentes do adulto. Após este momento, a criança quis mostrar e explicar o seu trabalho ao grupo.



Figura 40 – Atividade feita inicialmente pela criança

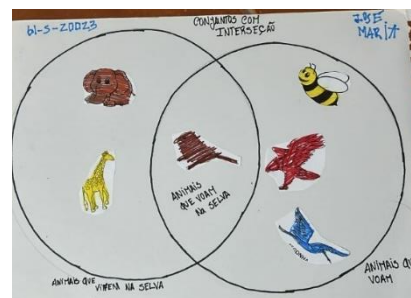


Figura 41– Atividade feita pela mesma criança com a interseção de grupos

Neste contexto e com esta última atividade, pode perceber que é importante manter as expectativas altas em relação às crianças, independentemente da sua idade. Muitas das vezes ao mantê-las dessa forma, pode ser promovido diversas competências, como neste caso a autonomia e o desenvolvimento da autorregulação, onde a criança consegue refletir e ajustar os seus comportamentos, tomando assim decisões para ter um maior sucesso na sua atividade. Ao assumirmos estas expectativas, as crianças podem acabar por demonstrar uma maior predisposição para assumirem responsabilidades sobre as suas ações.

### 6.1.2. Contexto 1.º Ciclo – 2.º ano

No grupo do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o procedimento foi semelhante. Os instrumentos utilizados para recolha de dados foram os mesmos mencionados anteriormente. Esta era uma turma desafiante, uma vez que havia diversos níveis de aprendizagem, onde havia crianças que acabavam a tarefa pedida em muito pouco tempo e outras que estavam a aula toda para a terminar. Neste sentido, havia sempre a necessidade de um “plano B” para aqueles que acabavam antes do previsto o que lhes era pedido.

Quando cheguei à turma no início do estágio, já esta estava distribuída de forma estratégica, os alunos encontravam-se divididas em pares por mesa, uma vez que havia crianças que precisavam de um maior apoio para adquirirem novos conhecimentos. Posto, isto juntou-se por mesa uma criança que tinha um nível superior de aprendizagem, e outra que tinha um nível inferior. Esta disposição, possibilitava também os alunos que acabassem os trabalhos mais cedo ajudassem os colegas que tinham ao seu lado. Muitas das vezes senti necessidade de clarificar o que era ajudar e o que era dar as respostas para o colega acabar o seu trabalho mais rápido.

*Aluno A: “A resposta é 234!”*

*Aluno B: “Tens de ligar a palavra lindo ao adjetivo e não ao verbo.”*

*Professora estagiária: “Meninos, ouçam todos, quando vos é pedido para ajudarem os vossos colegas é para lhes explicarem o exercício, não é para dizerem logo a resposta, esta bem?”*

Com esta turma foi muito difícil trabalhar a competência de autorregulação e correção, eram muito dependentes. Contudo tentei implementar atividades que lhes desse alguma autonomia e independência, como por exemplo a leitura constante de histórias e posteriormente a realização de uma ficha de leitura (Anexo VII) sobre as mesmas. Inicialmente questionavam muito.

*Aluno A: “Mas é para fazer a caneta?”*

*Professora estagiária: “Não, a lápis.”*

*Aluno B: “Respostas completas, com frases longas?”*

*Professora estagiária: “Tem de ser completas, responder ao que é pedido, mas não precisam de ser muito longas, apenas tem de começar com letra maiúscula, fazer sentido e ter ponto final.”*

*Com o passar do tempo deixaram de questionar tanto e quando acontecia, falavam com o parceiro do lado, ou então alguém da turma respondia.*

*Aluno A: “A resposta tem de começar com letra maiúscula, fazer sentido e ter ponto final.”*

*Aluno B: “Mas é para fazer a caneta?”*

*Aluno A: “Lápis.”*

No decorrer da última semana de estágios, e com aproximação do Natal, foi lido também um livro sobre o natal e os medos que as crianças podiam ter. Houve uma discussão na turma e a realização de uma ficha de leitura acerca do mesmo. De seguida, realizaram uma carta ao Pai Natal, tendo sido abordado este género textual.

*Professora estagiária: “Vamos fazer uma carta ao Pai Natal. Sabem o que é uma carta?”*

*Aluno A: “Sim, é um género de texto, nós já falamos de textos de opiniões, bibliografias, narrativos e dramáticos.”*

*Aluno B: “Já me estou a lembrar os dramáticos é do teatro.”*

*Professora estagiária: “Boa e os outros alguém se lembra?”*

*Aluno U: “Sim sim, as bibliografias é quando o autor fala dele próprio.”*

*Aluno A: “Não, não, é quando o autor fala de outra pessoa e conta a sua história.”*

*Professora estagiária: “E o de opinião?”*

*Aluno S: “É tipo quando alguém escreve o que acha sobre uma comida ou sobre um sítio.”*

*Professora estagiária: “E os narrativos?”*

*Aluno S: “Esse é fácil, é os textos normais, que conta uma história.”*

*Professora estagiária: “Então e agora a carta? Como funciona?”*

*Aluno A: “É tipo uma mensagem?”*

*Professora estagiária: “Sim, pode ser, mas falta mais alguma coisa, não acham?”*

*Aluno B: “Temos de dizer quem somos.”*

*Aluno A: “Também é melhor dizermos para quem queremos mandar, não é?”*

*Professora estagiária: “Sim, temos de dizer quem somos e para quem queremos mandar a mensagem e mais o que?”*

*Aluno S: “Dizer olá e dizer adeus.”*

*Professora estagiária: “Cumprimentar a pessoa para quem mandamos a carta e despedirmo-nos dela, certo. Boa! E colocando isso tudo, o que é que agora o que vamos escrever tem de ter?”*

*Aluno B: “Tem de fazer sentido, começar com maiúscula e por pontos finais.”*

*Professora estagiária: “Boa, então toca a trabalhar.”*

Ao longo de todas as atividades orientadas, esta turma tinha sempre de ter uma dica inicial para conseguirem chegar a alguma conclusão. Muito raramente chegavam a uma resposta no decorrer de uma discussão em grande grupo sozinhos, uns por vergonha e timidez, mas havia outros (maioria) que os conteúdos eram adquiridos e consolidados anteriormente. Esta situação é descrita na interação mencionada acima, onde é revelado algumas evidências de autorregulação por parte dos alunos, onde ajustam as suas respostas com base no seu raciocínio lógico e no *feedback* recebido pela professora e alguns colegas. A discussão relatada sobre os elementos para a construção de uma carta reflete o desenvolvimento de algumas competências associadas à autorregulação e corregulação, uma vez que em grupo os alunos identificam o que é necessário para elaborá-la, recorrendo a conhecimentos que já tinham. Neste processo, o grupo respeita as diferentes opiniões e trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum (perceber como se elabora uma carta).

### **6.1.3. Contexto de 1.º ciclo – 4.º ano de escolaridade**

Na turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, a minha última intervenção enquanto estagiário, os instrumentos utilizados forma os mesmos que nos contextos anteriores.

Nesta prática priorizei o trabalho em pares ou grupos, de forma a trabalhar a comunicação, colaboração, autorregulação e em particular a corregulação, focando-me principalmente na interação entre as crianças. Apercebi-me antes de começar a intervir que já era uma prática utilizada pela professora cooperante, sobretudo no que dizia respeito às atividades em que eram necessários computadores. No entanto os diálogos que se ouvia entre crianças mostrava muitas dificuldades em trabalhar em grupo.

*Aluno M: “O computador é meu, quem mexe nele sou eu, tu ficas só a ver!”*

*Aluno L: “Mas tu nem sabes mexer no teu computador, deixa-me ajudar-te.”*

*Aluno M: “Não, o computador é meu, mexo eu e vamos fazer como eu quiser.”*

Neste sentido, considere-se que seria de facto muito importante promover o trabalho de grupo com estas crianças. A primeira etapa da minha intervenção, centrou-se na organização da turma em pequenos grupos, estes ao longo das diferentes tarefas foram diferentes. De seguida, expliquei à turma quais são os principais pressupostos dos trabalhos de grupo, dado que para chegarem ao produto final, estes devem ouvir e respeitar a opinião de todos os elementos do grupo.

A primeira atividade que foi implementada, foi a atividade STEAM (Anexo VIII), juntamente com a atividade da exploração dos astros (Tabela 3 – 4.º ano). Inicialmente, ao longo da primeira atividade, percebi que foi difícil haver uma adaptação por parte de alguns grupos. No entanto, quando esta foi finalizada, foi feita uma reflexão em grande grupo, em que esta era orientada por eles e objetive uma perceção diferente.

*Professora estagiária: “Agora que acabamos a atividade, quero que reflitam e que me digam alguma coisa acerca do que aconteceu nestas duas horas que tivemos a fazer esta atividade.”*

*Aluno M: (criança que não conseguiu trabalhar em grupo) “Não gostei da atividade, demorámos imenso tempo a perceber as perguntas e as respostas.”*

*Aluno L: (criança desse grupo) “Pois, acho que as perguntas eram difíceis demais para nós!”*

*Aluno C: (criança que trabalhou em grupo) “Gostei da atividade, achei difícil também, mas com ajuda de todos conseguimos sempre chegar a alguma resposta.”*

*Aluno O: (criança desse grupo) “Sim, a atividade não era propriamente fácil, não é? Mas se trabalharmos em grupo fica mais fácil.”*

*Aluno M: (criança acima mencionada) “Não é bem assim, eu fiz com o meu grupo, mas achei difícil na mesma. O que mais gostei foi de construir o caleidoscópio!”*

*Professora estagiária: “Estou a ver, mas se calhar não fizeste o trabalho mesmo em grupo, ouvindo os teus colegas, ou perguntando o que é que eles achavam da pergunta e o que é que eles achavam que seria a resposta.”*



Figura 42 – Realização de uma das etapas da atividade STEAM

*Aluno L: (criança desse grupo) “Foi mesmo isso, professora, ele quis o computador só para ele e quase nem nos deixava falar. E quando construímos o caleidoscópio, queria fazer tudo sozinho.”*

Percebi que seria fundamental após cada atividade fazer este exercício de reflexão e autorreflexão com eles, dado que a partir deste começam também adquirir competências de autorregulação e correção.

A atividade seguinte da exploração dos astros já foi sentida uma maior colaboração entre eles, utilizando até algumas estratégias de autorregulação e correção.

Par que ficou com o planeta Saturno:

*Aluno M: “Antes de pesquisarmos, sabes alguma coisa acerca do planeta?”*

*Aluno L: “É o que tem os anéis não?”*

*Aluno M: “Acho que é esse mesmo.”*

*Aluno L: “Se calhar por ser muito longe do sol, vai fazer frio lá.”*

Par que ficou com o planeta Mercúrio

*Aluno P: “Aposto que este planeta deve ser o mais quente de todos, sabem porquê?”*

*Aluno Q: “Está mesmo “bué” perto do sol, né?”*

*Aluno N: “Isso! Vamos começar a pesquisar? Tu dizes-me as perguntas, eu pesquiso, e depois escreves, o que achas?”*

*Aluno Q: “Sim, pode ser.”*

Esse mesmo par na etapa da elaboração do texto acerca do determinado planeta:

*Aluno Q: “Vamos fazendo o texto seguindo os pontos que a professora deu no bilhete de identidade, o que achas?”*

*Aluno N: “Sim, parece-me uma boa ideia.”*

*Aluno Q: “Sim, também acho.”*

*Esse mesmo par no fim da elaboração do texto:*

*Aluno Q: “Se calhar agora é melhor lermos baixinho em voz alta para vermos se temos erros.”*

*Aluno N: “Sim e na apresentação, um diz a primeira parte e outro a última parte.”*

*Aluno Q: “Sim.”*

Outro par no fim da elaboração do texto:

*Aluno T: “Se calhar devíamos trocar de textos e ver se há erros nos textos.”*

*Aluno D: “Achas que é boa ideia?”*

*Aluno T: “Sim, era giro, era como se fossemos os professores uns dos outros aqui no grupo.”*

*Aluno D: “E se houver muitos erros?”*

*Aluno T: “Depois corrigirmos antes de entregar.”*

A preparação de um par para a apresentação.

*Aluno H: “Tu dizes uma frase, eu outro, depois tu outra vez, depois eu outro e sempre assim.”*

*Aluno F: “Não vai ficar confusão?”*

*Aluno H: “Não, é como se nos completássemos uns aos outros.”*

Ao longo desta atividade já houve uma notória evolução daquilo que é o trabalho em equipa, assim como o desenvolvimento das estratégias que utilizavam, sejam estas para realizar a atividade, ou para a apresentar.

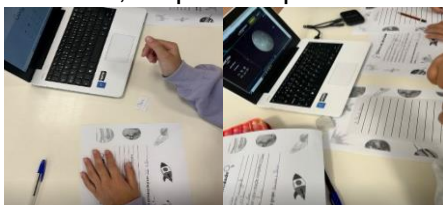


Figura 43 – Realização da atividade sobre os astros

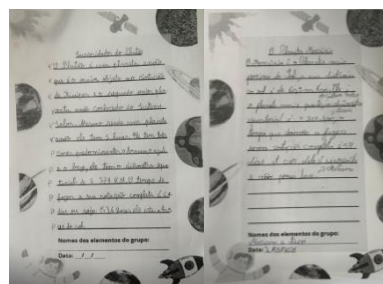


Figura 44 – Preparação da apresentação

Na minha última semana de intervenção, dividi as crianças em trios, exigindo mais uma vez um computador por grupo. Ao longo desta semana, já se notava uma grande evolução, já estipulavam metas, já estruturavam o processo pelo qual tinham de passar para chegar ao produto final, entre outras coisas.

Antes de começarem a explorar o site:

*Aluno M: “Primeiro temos de abrir o site e depois tentarmos encontrar a resposta a cada pergunta.”*

*Aluno Q: (dono do computador) “Sim, e o computador fica no meio de nós, sempre que alguém encontrar alguma coisa pode dizer.”*

*Aluno E: “Parece me bem, mas o X deve abrir o site e mexer no rato do computador porque está no meio.”*

*Aluno Q: “Sim, faz sentido.”*

Quando começavam a responder aos parâmetros do bilhete de identidade:

*Aluno T: “Olha aqui está a resposta à pergunta dos animais!”*

*Aluno D: “Podes ditar? Depois nós ditamos para ti também.”*

*Aluno T: “Eu posso ditar e copiar ao mesmo tempo.”*

A apresentação à turma que se se seguia, era apenas com o auxílio do bilhete de identidade, sem a elaboração de um texto:

*Aluno R: “Bem, se calhar é melhor cada um dizer um ponto.”*

*Aluno M: “Sim, mas se calhar até podemos fazer uma sequência lógica, por exemplo quem diz a altura também pode dizer os quilómetros, quem diz o nome do rio ou da serra pode também dizer em que cidade estão.”*

Aquando da elaboração do mapa em grande grupo, a turma acabou sempre por se mostrar tranquila e calma. Esperando sempre pela sua vez, tendo desde logo um porta-voz do grupo sem que eu pedisse. Quando fiz a reflexão com eles em grande grupo da atividade, houve um deles que me disse que já era hábito haver porta-vozes de equipa e que o fizeram nesta etapa da atividade para ser mais fácil a organização quando o grupo tivesse de se chegar à frente e desenhar o que lhe competia.

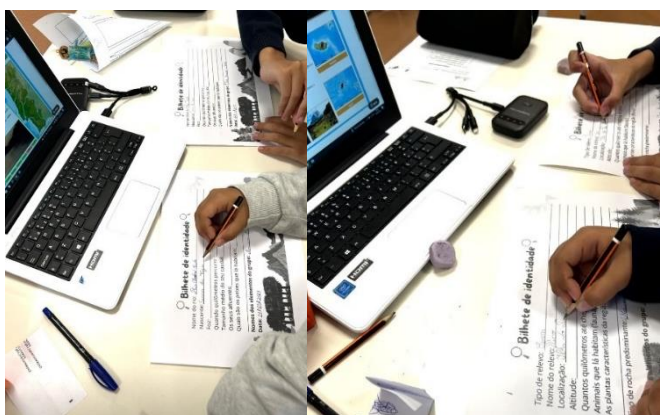


Figura 45 – Realização do bilhete de identificação dos rios e das serras



Figura 46 – Desenho e identificação dos relevos existentes em Portugal

Nada fazia prever no início do estágio que os diálogos descritos acima iriam acontecer. Os diálogos mencionados demonstram um forte desenvolvimento de autorregulação e correção entre pares, destacando competências cognitivas, sociais e emocionais, competências essas, essenciais para uma boa aprendizagem. Dado que ao longo dos mesmos, as crianças estabelecem estratégias claras para realizar as tarefas que lhes são pedidas, dividindo responsabilidades. Planeiam estratégias para reverem os textos escritos e estruturam uma apresentação, tendo em conta as diferentes opiniões dos elementos do grupo. Decidem também em conjunto como operar o computador e como cada elemento pode contribuir para a pesquisa, promovendo assim uma participação equitativa, fortalecendo a dinâmica do grupo.

Neste sentido, é importante referir que a autorregulação revela-se nos processos individuais de planeamento (opinião que cada um tem sobre a dinâmica), e a correção surge no diálogo, na divisão de tarefas e no suporte entre os pares. Estas duas competências trabalhadas em conjunto, não promovem apenas a realização da tarefa, mas também o desenvolvimento de diversas competências sociais e cognitivas.

## **6.2. Análise das entrevistas**

Ao longo da minha intervenção em diferentes contextos de estágio e apesar do grande volume de dados que foi recolhido através das notas de campo, senti necessidade de realizar diversas entrevistas, sendo estas feitas a professores de 1.º ciclo, a uma educadora e a algumas crianças do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo.

Após estruturar as minhas entrevistas (Anexo I e II) e de posteriormente a realizar, parti para uma leitura atenta, onde procurei os principais temas e padrões, para que a conseguisse organizar em categorias (Braun & Clarke, 2006). Considerei assim importante, ouvir relatos das professoras, mas também dos alunos, não utilizando as mesmas perguntas, mas com o mesmo foco.

Tabela 4 – Divisão em categorias e subcategorias das entrevistas às professoras de 1.º ciclo e educadora

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
1. Autorregulação	1.1. Conceito de autorregulação	<p>“é a capacidade que eles têm de executar alguns trabalhos sozinhos e terem a noção do que é que não sabem e daquilo que sabem, para depois em casa conseguirem usufruir dessa competência” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“(em idades tão pequenas – pré-escolar) não adquiriram essa capacidade porque são muito dependentes. O cérebro deles ainda está em construção, então existem muitas capacidades que eles ainda não atingiram. (...) Conceito de Autorregulação é a pessoa ter capacidade para se autorregular para perceber quando é que, por exemplo, numa discussão, ter capacidade de perceber de quando deve parar de argumentar. E, por exemplo, no contexto pré-escolar, é muito mais por aí eles terem a capacidade de perceber como podem lidar com as frustrações. Autorregularem a frustração ou o excitação às vezes.” (educadora, pré-escolar).</p> <p>“A autorregulação das aprendizagens pelo menos no meu conceito é as crianças terem consciência do que é que aprendem, do que é que têm para aprender e vão a pouco e pouco regulando as aprendizagens. Ou seja, criar metas, eles perceberem que têm de chegar aquele fim e eles conseguem perceber dentro deles como é que vão fazer para chegar ao objetivo.” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p>
	1.2. A importância da autorregulação	<p>“(…) envolve muito mais os alunos no processo de aprendizagem. Dando-lhes muito mais autonomia e independência.” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p>

	<p>1.3. Estratégias e ferramentas de autorregulação</p>	<p>“Criando oportunidades para tal, acho que é importante mesmo que não se consiga ter na totalidade. No entanto, acho importante que dentro de uma sala de aula se consiga realizar esse conceito, dado algumas luzes às crianças, criando autonomia.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano)</p> <p>“Os trabalhos de casa de uma forma geral, tornam-se uma orientação para eles (alunos) poderem consolidar o que foram abordando durante o dia comigo, conseguirem de certa forma serem autónomos em casa e aplicarem os conhecimentos que têm. (...) uso um código de cores (...) se fizeram trabalho que a professora mandou fazer para aquele dia, tem bolinha verde, se fizeram só parte do trabalho, tem bolinha amarela, se não fizeram o trabalho tem bolinha vermelha e se fizeram trabalho extra tem bolinha azul. (...) através dessa bolinha azul, consegue-se motivar os alunos a fazerem mais trabalho e às vezes das áreas e das matérias que tem dificuldades. (...) fiz com eles um livro para textos. (...) só pra textos, , inicialmente sugeridos por mim, falar sobre um sítio onde foram no fim de semana, ou sobre algo que aconteceu no intervalo, ou sobre uma visita de estudo. Encontrei aqui, uma forma de os motivar a escrever, de modo a desenvolverem a escrita. Foi engraçado, porque depois começaram a escrever sem que eu lhes pedisse.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“(...) temos que dar esse tempo (às crianças, para elas terem consciência de si). Nem sempre também consegui fazer isso. (...) porque não temos só aquele temos</p>
--	---	--

		<p>um grupo de 20 crianças e depois as coisas vão-se ali encadeado e às vezes passa. (...) Eu sou contra as fichas, eu não utilizo, não vou ali ao livro e faço uma fotocópia de uma ficha (...).as fichas que eu faço são todas construídas. O que é que eu quero dizer com ISTO ou sou eu que as construo ou são eles que as constroem, que vão recortando determinadas coisas e depois montam-nas. Os meus meninos todos os dias cortam. É o que eu gasto mais na sala é cola, porque é tudo construído por eles. (...) Outra coisa que eu costumo fazer, eu digo, vamos fazer x atividade, e eles respondem logo que não sabem fazer, e eu digo-lhes sempre “não podem dizer que não sabem fazer sem tentar primeiro.” (...) Temos que saber trabalhar em grupo, mas principalmente com as crianças e dar-lhes o espaço e percebermos se ele se este gosta disto. Vamos isto. Se isto não gosta disto? Não damos isto. Com o tempo vamos conseguindo a adquirir a capacidade de nos moldarmos às situações.” (educadora, pré-escolar)</p> <p>“(...) elaboramos uma grelha com as aprendizagens relativas a um período. (...) Essa grelha é feita com as aprendizagens que o aluno vai fazer, por exemplo, ao longo do mês e depois é apresentada aos meninos. Eles vão saber que naquele mês vão aprender isto e isto e isto. (...) depois, ao longo do mês, eles vão vendo e fazendo a monitorização e no final do mês eles preenchem a grelha com aqueles emojis que é tradicional em que dizem, consegui bem, consegui assim-assim, preciso trabalhar melhor (...)” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p>
--	--	--

	<p>1.4. Dificuldades e desafios</p>	<p>“Muitas das vezes é as crianças que encontramos, que muitas das vezes são mesmo muito imaturas, dependentes. (...) no primeiro ciclo tem de ser cuidado, eles ainda são muito dependentes de nós. Eles ainda não percebem que é preciso estudar.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“Os adultos não conseguem perceber isso (que as crianças em idade de pré-escolar ainda não adquiriram a capacidade de se autorregular) e estão ali a brigar, a brigar, a brigar com eles. E é escusado porque para eles a situação só se vai agravar. (...) conseguir fazer com que eles adquiram um bocadinho da capacidade de autorregulação (enquanto educadora), mesmo sendo tão pequeninos. (...) As auxiliares que trabalham connosco, são outro desafio, não têm formação, vêm do desemprego. E existem diversas situações que eles não estão capacitados para resolver e lidar. Então pronto a maneira de eles resolverem a questão é sentá-los lá e pronto. (...) desde que eu andei na escola que o ensino sofreu poucas alterações. A posição do professor é praticamente a mesma em relação às crianças do que era no meu tempo e manuais e todo dia sentado à mesa fazer fichas onde tudo podia ser trabalhado de outra maneira (o que dificulta a transição do pré-escolar para o 1.º ciclo).” (educadora, pré-escolar).</p> <p>“nós aqui na implementação da avaliação no projeto Maia, um dos grandes desafios é a família. E a ideia pré-concebida da avaliação. (...) a falta de autonomia com que eles me chegam, eles chegam-nos crianças muito imaturas. E temos que trabalhar isso com eles e isso tem nos causado algum constrangimento para nós desenvolvermos a autorregulação, porque na base da autorregulação está a</p>
--	-------------------------------------	---

<p>2. Papel dos pais</p>	<p>2.1. O papel dos pais no processo de autorregulação</p>	<p>autonomia. (...) e depois não podemos dizer que não há constrangimento da parte da escola, porque isto também quebra um bocadinho daquilo que nós, professores desta idade o que que somos trazíamos do antes. (...) Mas agora não conseguimos chegar aqui e cortar.” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p> <p>“(…) os pais deviam de ajudar mais em casa, para que eles consigam executar as tarefas. Porque muitas das vezes sozinhos não conseguem perceber o que é que podem fazer para além do que lhes mandam. (...) (os pais) Deviam começar a ver a escola com mais peso do que aquele que lhe estão a dar ultimamente, porque há muitos pais que não se preocupam muito se o aluno não sabe, se o aluno sabe, se o aluno fez o trabalho, se não fez o trabalho, ou até mesmo que é que eles aprenderam.(…) Os pais deviam mostrar mais interesse pelo trabalho das crianças, se calhar depois as crianças até se sentiam mais motivadas a fazer.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“Os pais não ajudam nada, pois os pais não fizeram o curso. Nós estamos ali na sala a estimulá-los de uma forma depois chegam a casa, como não há tempo e por isso não há estímulo acabam por esquecer o que foi feito na sala conosco. Porque esta parte da autorregulação também é importante ser feita em casa com os filhos para eles irem também acompanharem o desenvolvimento dos filhos. “ (educadora, pré-escolar)</p> <p>“Depois (a grelha) vai a casa e os pais também. Para já, os pais gostam de saber o que é que eles estão a aprender e assim tem ali formalizado e sintetizado, que é que</p>
--------------------------	--	--

	<p>2.2. A relação da escola com os pais</p>	<p>vão aprender e, por outro lado, conseguem perceber o percurso dos filhos com maior facilidade.” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo).</p> <p>“Uma coisa que neste momento me preocupa muito e agora, nestas reuniões finais do ano, eu falei com os colegas e tudo quanto venha de mim. Eu quero apostar nisto. É a relação do professor, da escola com a família. Nós já tivemos uma boa relação, perdemo-la com covid. Quando acordamos do covid, acordamos com pessoas diferentes. As crianças vieram diferentes, as famílias vieram diferentes, nós somos diferentes e temos que passar a estabelecer aqui uma relação nova com a escola, andar a brigar com a família, entre aspas, a dizer ai, a família não faz e depois as famílias andarem a dizer, escola não, isto não é vida, não, não funciona. Temos de andar de mãos dadas. Agora estas mãos dadas não está a ser fácil, mas temos que o recomeçar porque só assim é que os filhos e os nossos meninos vão aprender de maneira diferente.” (Coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p> <p>“(…) a escola deve ser uma prioridade na vida das crianças e às vezes as famílias não agem em conformidade e não são as crianças, e não são as crianças sozinhas que vão ter essa noção, especialmente em idades tão pequenas. Os professores na escola promovem essa capacidade, mas depois em casa não o podem fazer. Elas (as crianças) não têm a noção de que é preciso aplicar conhecimentos para depois fazer um teste, ainda não conseguem relacionar.” (professora 1.ºciclo, 4.º ano).</p>
--	---	---

3. Avaliação	3.1. A importância da avaliação	<p>“(…) com a história das bolinhas, (…) perceberem em que ponto também é que estavam, se estava a correr bem, se estava a correr mal, tornando-se fundamental para o progresso e sucesso de cada um.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“Eu não utilizo nada de comportamento. (por causa das cores no comportamento) Pergunta dos pais a saída da escola, a primeira coisa, qual foi a cor é que tiveste? Mas o que é que isso interessa? Isso não interessa nada. O que é que isso interessa para o futuro da criança? Para o bem-estar da criança, para tudo da criança? Nada zero.” (educadora, pré-escolar)</p> <p>“(…) nós também utilizamos muito o <i>feedback</i> imediato. Em termos de primeiro ciclo, como é monodocência nós conhecemos muito bem os nossos alunos e quase todos os cadernos, os livros dos nossos alunos. Nós utilizamos <i>feedback</i> imediato ou utilizamos os autocolantes motivacionais ou utilizamos <i>Smiles</i> ou utilizamos 5 Estrelas 3 estrelas, mas tentando sempre que eles percebam, OK, eu estou a ir bem, ok, eu preciso trabalhar um bocadinho melhor e basicamente assim que vamos desenvolvendo e achamos que é fundamental. (...) Como explicar à família que não só não são os testes. A avaliação não são os testes. Não, não é deixar de haver testes. Os testes existem, mas a avaliação não é só de testes (...)” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p>
--------------	---------------------------------	--

<p>4. Corregulação</p>	<p>3.2. A importância da autoavaliação</p> <p>4. 1. A importância de trabalhar em corregulação</p>	<p>“com o que já foi mencionado (as estratégias) adquirirem competências para perceber se conseguem ou não fazer sozinhos certas atividades, ou seja, fazerem eles a sua própria autoavaliação.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“(nas grelhas) tem uma notinha onde eles podem dizer o que é que podem desenvolver melhor, o que é que precisam fazer melhor...” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p> <p>“(trabalhar em grupos) em casa é difícil, mas na escola, na escola, é muito bom para eles. Às vezes basta um no grupo perceber o que o professor explica, para depois o conhecimento ser transmitido, uma vez que a forma de falar entre pares acaba por ser mais facilitadora. (...) Em casa, as vezes também acontece. Acabam por estar a brincar às escolas, como eles dizem com irmãos mais velhos, por exemplo, ou eles serem os reguladores dos irmãos mais novos. E é bom para eles.” (professora 1.º ciclo, 4.º ano).</p> <p>“(...) eu costumo ter a sala divididas por idades, com uma mesa para os meninos dos 3 anos, outra para os dos 4 e outra para os dos 5. (...) eu quero é que eles que interajam uns com os outros que brinquem uns com os outros e que desenvolvam essas capacidades, que se relacionem.” (educadora, pré-escolar)</p> <p>“(...) por vezes até tem formas de pensar diferentes que acabam por se completar, e eles começam a ganhar essa noção. E assim, estamos lhe dar muitas competências, que é isso que se pretende, não é? É ao fazer um trabalho desse género nós estamos a contribuir para o perfil do aluno exatamente é isso. Um aluno</p>
------------------------	---	--

		<p>do século 21 é um aluno diferente. Trabalhamos a comunicação, o raciocínio, o respeito pelo outro e a ideia do outro é diferente, mas se calhar até faz sentido e se juntar à minha, a minha fica mais completa.” (coordenadora de uma escola de 1.º ciclo)</p>
--	--	--

Os principais conceitos abordados nestas entrevistas foram, a exploração do conceito de autorregulação, o papel dos pais, a avaliação e a correção.

Durante a auscultação do conceito de autorregulação foi possível verificar as perspetivas que cada uma tinha acerca do mesmo, posteriormente a importância do desenvolvimento dessa competência.

De seguida, foi-me possível explorar as estratégias e ferramentas que cada uma utiliza em sala de aula, ou que pretende utilizar. Por fim, foram aprofundados os principais desafios e as principais dificuldades sentidas aquando da promoção da autorregulação em sala de aula.

Foi possível também ao longo da entrevista falar com as professoras e educadora sobre o papel dos pais e o seu envolvimento no processo de aprendizagem de cada criança. Assim como a relação dos mesmos com a escola e a sua influência na vida académica de cada uma.

A entrevista levou-nos também ao tema da avaliação, e sobre a importância nesta no processo da aquisição da competência de autorregulação. No decorrer desta categoria, foi também abordado, apenas com as professoras de 1.º ciclo a importância da autoavaliação.

A correção foi um tema explorado pelas duas professoras e pela educadora, onde demonstraram a partir da sua comunicação a importância de trabalhar em correção.

Por fim, é importante referir que no capítulo 7 serão discutidos detalhadamente os dados aqui apresentados, cruzando-os com o quadro teórico, respondendo de forma completa às seis questões orientadoras

Tabela 5 – Divisão em categorias e subcategorias das entrevistas a cinco crianças do 4.º ano de escolaridade

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de sentido</b>
1. Escola	1.1. Gosto pela escola	<p>“Gosto de vir à escola para ir para o recreio brincar.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Gosto mais ou menos, é um bocado chato às vezes, mas venho” (criança, 4.º ano, 10 anos)</p> <p>“Sim, vejo os meus amigos.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Sim, para vir estudar e ler. Gostos mais de vir também quando temos aulas de matemática” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p>
2. Autorregulação	2.1. Estudo autónomo ou com ajuda	<p>“Não sei bem o que isso é. Quando há testes penso muito para ir buscar as coisas à minha memória” (criança, 4.º ano, 10 anos)</p> <p>“Só estudo quando estou na escola e é com a professora.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Quando temos fichas de avaliação a mãe ajuda-me a estudar” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“O mano ajuda-me a estudar quando há testes, se não há testes não estudo.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p>
	2.2. Diferentes formas de estudar	<p>“Eu gosto mais de estudar quando é testes de matemática. Por exemplo quando é na matemática a mãe passa-me contas, quando é de português ou estudo do meio a mãe faz-me perguntas e eu respondo oralmente.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p>

<p>3. Corregulação</p>	<p>3.1. Trabalhar em grupos</p>	<p>“O mano manda-me fazer as tabuadas, outras vezes cópias e depois as vezes faz-me perguntas. (...) nunca fiz isso (resumos da matéria). Faço contas, ou leio as páginas, apenas, tudo com ajuda do mano.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Para estudar podemos ler o que sai no teste, não é? A professora às vezes diz as páginas que temos de estudar e eu leio, só.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Não sei como estudar sozinho quando chego a casa, o pai e a mãe depois também não têm tempo, então não estudo.” (criança, 4.º ano, 10 anos)</p> <p>“Gosto de trabalhar em grupo quando fico com os meus amigos (...), porque já nos conhecemos melhor.” (criança, 4.º ano, 10 anos)</p> <p>“Às vezes gosto mais de trabalhar sozinho em silêncio, quando trabalhamos em grupos às vezes há muito barulho.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p> <p>“Eu gosto de trabalhar em grupo, é bem mais divertido do que trabalhar sozinho e assim até temos mais ideias.” (criança, 4.º ano, 9 anos) “Não gosto de trabalhar em grupo com o R e com o U, eles só sabem mandar. Mas com o resto da turma gosto.” (criança, 4.º ano, 9 anos)</p>
------------------------	---------------------------------	--

Após ouvir as professoras e educadoras sobre a opinião delas sobre diversos conceitos, foi a vez de ouvir um grupo restrito de crianças do 4.º ano de escolaridade, sendo este grupo formado por quatro crianças, sendo três delas com nove anos e apenas uma com dez.

No final das entrevistas e de posteriormente ter feito uma leitura atenta, dividi-as em três grandes categorias: a escola; a autorregulação; a correção.

Dentro destas três grandes categorias, foi-me possível formar subcategorias, dado que na categoria intitulada Escola, as crianças abordaram o que sentiam acerca da mesma possibilitando a formação da subcategoria: Gosto pela escola. Posteriormente na categoria Autorregulação, as crianças de forma implícita abordaram o conceito, falando sobre o estudo em casa e as diferentes formas de o realizar, dando abertura para a criação de duas subcategorias: Estudo autónomo ou com ajuda; As diferentes formas de estudar. Por fim, na categoria correção, as crianças falaram comigo sobre o gosto que tinham sobre os trabalhos realizados em grupos, dando origem à subcategoria Trabalhos em grupo.

No geral, tanto as professoras, a educadora e as crianças, mostraram-se sempre receptivas a participar e abordar os diversos temas que eu propunha, optando sempre por uma relação de cordialidade e respeito mútuo.

## 7. Discussão de dados e principais resultados

Ao longo deste capítulo, pretendo abordar e discutir os resultados obtidos ao longo da investigação apresentada no presente trabalho, com base, nas entrevistas realizadas a duas professoras, uma educadora e quatro crianças. Para além disso, relacionarei esses resultados com a análise feita no decorrer da implementação de diferentes atividades realizadas nos estágios em contextos de pré-escolar e 1.º ciclo em turmas de 2.º e 4.º ano e com recurso às notas de campo.

O objetivo da pesquisa ao longo das entrevistas às professoras e educadora, foi explorar as suas perceções e práticas em relação à autorregulação da aprendizagem, respondendo às seguintes questões:

- Que conceções apresentam os docentes em relação aos conceitos de autorregulação e correção?
- Que estratégias adotar na promoção da autorregulação da aprendizagem?
- Quais as principais dificuldades na sua promoção?
- Qual o papel da comunidade educativa, nomeadamente, dos pais/mães, EE e da escola no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelas crianças?
- Em que medida o trabalho em grupos pode promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças?
- De que forma as crianças olham para o processo de autorregulação da sua aprendizagem?

Neste sentido, em relação à primeira pergunta **“Que conceções apresentam os docentes em relação aos conceitos de autorregulação e correção?”**, foi explorado com cada uma das entrevistadas as conceções de autorregulação, a sua importância, as estratégias usadas em sala de aula, assim como os principais desafios enfrentados.

Durante a entrevista a professora do 4.º ano de escolaridade sublinha dois aspetos fundamentais no processo de autorregulação *“executar alguns trabalhos sozinhos”*, ou seja, a autonomia e *“terem noção do que é que não sabem e daquilo que sabem”*, isto é, a consciência metacognitiva. Para a entrevistada, a criança deve ser capaz de realizar tarefas de forma independente e sem a supervisão constante de um professor. Além disso, a professora destaca também a importância de os alunos saberem identificar aquilo que sabem e o que ainda precisam de aprender. Esta visão sobre o conceito de autorregulação é assegurada pelo conceito de autonomia defendida por Pintrich (1999), e pelo conceito de metacognição defendido por Zimmerman (2013). Pintrich (1999), refere-se à autonomia como um conceito indispensável no processo da autorregulação da aprendizagem, capacitando os alunos a aprenderem de forma mais flexível e adaptativa em diferentes contextos e ao longo da vida. Zimmerman (2013), defende que a metacognição é crucial para o desenvolvimento

de uma boa autorregulação, uma vez que é esta competência que assegura o conhecimento e o controlo que cada criança tem sobre si e os seus próprios processos cognitivos, isto é, tem a capacidade de ajustar o seu próprio processo de aprendizagem. O autor defende ainda, que essa autoconsciência sobre o próprio conhecimento é crucial para o desenvolvimento de uma autorregulação eficaz.

Já a educadora entrevistada, no que se refere ao conceito de autorregulação afirma que crianças tão pequenas ainda *“não adquiriram essa capacidade porque são muito dependentes.”* Porém, autores como Bronson (2000) refutam esta visão, argumentando que os primeiros elementos do desenvolvimento da autorregulação podem ser incentivados já na fase do pré-escolar (3 a 5 anos).

No entanto, ao longo da entrevista, a educadora defende ainda que nestas idades, a autorregulação acontece muito mais a nível emocional, no sentido em que as crianças precisam de aprender a lidar com as frustrações ou excitações. Os autores como Hadwin e Oshige (2011) e Bronson (2000), reforçam esta opinião afirmando que as crianças, para se conseguirem envolver no processo de autorregulação devem envolver-se numa auto-observação, regulando para além dos aspetos metacognitivos, os aspetos motivacionais, emocionais e comportamentais, mas para isto é importante a orientação de adultos. Pois, como destaca Zimmerman (2000), no decorrer deste processo, a criança adotará sentimentos tanto de frustração como de satisfação, e por isso é importante a criança saber geri-los, utilizando diversas ferramentas.

Já a professora coordenadora de 1.º ciclo, apresenta quatro componentes principais para o processo de autorregulação: consciência metacognitiva, autonomia, definição de metas e planeamento de estratégias. A entrevistada sublinha a importância de os alunos terem a consciência do seu processo de aprendizagem, ou seja, terem consciência metacognitiva, que como já foi referida anteriormente é uma competência essencial no processo de autorregulação (Pintrich, 1999; Zimmerman, 2013). Esta também se refere à definição de metas e objetivos claros para a sua aprendizagem como um passo fundamental no processo de autorregulação. A coordenadora de 1.º CEB, ao afirmar que é importante *“perceberem dentro deles como é que vão fazer para chegar ao objetivo”*, reconhece que a autorregulação vai muito além de definir metas, envolvendo também a capacidade de agir de forma independente e autónoma, ajustando e regulando o plano de ação de acordo com o progresso ou desafios encontrados. Esta criação de metas e objetivos é reconhecida por Zimmerman (2000) numa das etapas do seu Modelo de Autorregulação, onde a criança delinea o caminho que deve seguir para chegar ao seu produto final. A entrevistada, destaca ainda, a importância de ensinar as crianças a serem progressivamente mais autónomas. Esta perspetiva pode ser corroborada, por Duarte (2004), que defende a autonomia como uma característica que não é inata, mas sim algo que se vai desenvolvendo e cultivando ao longo do tempo.

Ao longo das entrevistas as professoras e educadora fazem também referência às diferentes estratégias que usam em sala de aula, respondendo às seguintes questões **“Que estratégias adotar na promoção da autorregulação da aprendizagem?”** e **“Quais as principais dificuldades na sua promoção?”**.

A professora do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico refere como estratégias de autorregulação, os trabalhos de casa e o *feedback* visível e direto às crianças, promovendo assim a motivação. A professora explica que os trabalhos que manda para casa, geralmente, é um complemento daquilo que abordaram ao longo do dia, ajudando os alunos a consolidar o que aprenderam em sala de aula de forma mais autónoma. Esta perspetiva da professora, é atestada pela visão que Ramdass e Zimmerman (2011) têm sobre a utilidade dos trabalhos de casa. Segundo estes autores, quando são bem planeados e estruturados, os trabalhos de casa, promovem a autorregulação e a autonomia das crianças, desenvolvendo competências cognitivas e metacognitivas.

No dia seguinte, para a verificação da realização do mesmo, a professora utiliza um sistema de cores de forma a dar *feedback* às crianças (se fizeram tudo – bolinha verde; se fizeram só parte do trabalho – bolinha amarela; se não fizeram nada – bolinha vermelha; se fizeram tudo e mais algum trabalho extra – bolinha azul). A professora defende esta estratégia, como um incentivo positivo promovendo a responsabilidade, a autorregulação e o gosto pela aprendizagem contínua, dado que ao longo do tempo as crianças começam a colocar expectativas na *“bolinha”* que vão ter. Este sistema de código de cores, reflete em parte uma das etapas do ciclo proposto por Zimmermann (2000) no seu Modelo de Autorregulação, dado que permite aos alunos elaborarem um autorreflexão sobre o seu desempenho e ações, de forma a perceberem o que podem e devem melhorar, consoante a cor que tiverem ou consoante a cor que ambicionam ter.

Esta professora refere ainda, como estratégia a elaboração de um *“livro de textos”* pessoais, onde as crianças escrevem textos sobre o tema que quiserem, sendo valorizado pela professora as suas experiências e interesses pessoais, acabando, posteriormente, por escreverem *“sem que lhes fosse pedido”*. Esta estratégia vai ao encontro daquilo que a Direção-geral da Educação (2016) defende, pois devemos olhar para a criança e encará-la como um agente da sua aprendizagem, partindo das suas experiências e valorizando os seus saberes. É importante também referir, que ao terem o seu próprio livro, sendo escritos por cada um, acaba por haver uma maior motivação e Pintrich (1999) afirma que o fator crucial para um bom desenvolvimento da autorregulação é a motivação.

Já a educadora, afirma que dar tempo às crianças para que estas comecem a ganhar consciência de si é fundamental para o desenvolvimento da competência da autorregulação. Ao afirmar que as crianças precisam de *“tempo”* para desenvolver autoconsciência, a entrevistada sugere uma visão pedagógica alinhada com o conceito de autorregulação de

Zimmerman (2002), que define a autorregulação como um processo gradual que requer uma constante reflexão pessoal por parte da criança.

Adicionalmente, a educadora compartilha uma visão pedagógica que valoriza a construção ativa da aprendizagem pelas próprias crianças. Ao rejeitar o uso de fichas padronizadas e métodos tradicionais, adota uma abordagem que prioriza a autonomia e a autorregulação, incentivando os alunos a assumirem um papel mais ativo e responsável no próprio percurso de aprendizagem — elaborando as suas próprias fichas por meio de atividades de corte e colagem. Esta prática está alinhada com a perspetiva de AlrØ e Skovsmose (2006), que defendem a necessidade da evolução da educação, atribuindo diferentes papéis tanto aos professores como às crianças para fortalecer a construção do conhecimento. Além disso, a abordagem da educadora dialoga com a visão de Pintrich (1999) sobre a motivação, definida como um elemento essencial para o desenvolvimento eficaz da autorregulação. Ao permitir que as crianças criem seus próprios materiais, estas tendem a sentir-se mais motivadas e envolvidas, uma vez que o produto final é fruto do seu próprio esforço e criatividade. Essa motivação intrínseca é fundamental para que o processo de autorregulação ocorra de forma mais natural e eficaz possível, promovendo uma aprendizagem mais significativa e autónoma.

A entrevistada refere ainda que adota uma prática que visa desafiar a perceção de incapacidade inicial dos alunos, incentivando-os a desenvolver uma mentalidade de crescimento, usando diálogos como *“não podem dizer que não sabem fazer sem tentar primeiro”*. Segundo Kitsantas, Steen (2009) e Huaie e Hadwin, Järvelä e Miller (2017), o papel do professor é mesmo esse, pois devem criar ambientes de aprendizagem que suportem a autonomia, incentivando os alunos a acreditarem no seu próprio sucesso e na sua capacidade chegar até ele.

De seguida, a professora de 1.º ciclo, coordenadora de uma escola pública, menciona como estratégias a serem utilizadas, a elaboração de uma *“grelha com as aprendizagens relativas a um período”*, que serve como um plano de ensino que define os objetivos de aprendizagem para os alunos ao longo desse período. Ao ser apresentada, as crianças ficam com uma referência que as ajuda a organizar as suas aprendizagens, assim como as suas expectativas em relação às mesmas. Quando este período termina, a grelha é preenchida por cada um com emojis que representam o seu progresso *“consegui bem”*, *“consegui assim-assim”* e *“preciso trabalhar melhor”*. Esta prática pode ser associada ao conceito de rubrica de avaliação apresentado por Andrade (2000), que a descreve como uma ferramenta de avaliação que ajuda a estabelecer expectativas claras para o processo de aprendizagem. Segundo este autor, uma rubrica bem elaborada oferece um quadro de referência para os alunos, permitindo-lhes identificar as suas fraquezas, estimulando o seu pensamento crítico sobre o seu próprio trabalho. Posto isto, e como afirma a autora Santos (2003), devemos olhar para avaliação como uma parte indispensável durante o processo de aprendizagem, pois só

assim é que o aluno e o professor conseguem retirar alguma informação visando favorecer o processo de aprendizagem.

Como dificuldades, tanto as duas professoras, como a educadora dão ênfase à falta de autonomia com que as crianças chegam ao pré-escolar e às escolas, assim como papel das famílias, que muitas das vezes não é em nada facilitador do processo de autorregulação. Esta perspetiva é reforçada por Zimmerman (1995; 2000), uma vez que, este defende que a autorregulação é um processo que depende de modelos de comportamentos e práticas estimuladas no ambiente familiar, quando as famílias não proporcionam um ambiente que estimule a independência, os alunos podem enfrentar mais dificuldades no processo de autorregulação das suas aprendizagens.

O tema abordado no paragrafo anterior, leva-nos para a segunda questão-orientadora **“Qual o papel da comunidade educativa, nomeadamente, dos pais/mães, EE e da escola no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelas crianças?”**.

As professoras em sintonia com a educadora, evidenciam que o desenvolvimento académico e social das crianças é um esforço conjunto, em que tanto o papel do professor quanto o envolvimento dos pais são indispensáveis. As entrevistadas defendem que a falta de autonomia das crianças exige que adultos orientem e valorizem o processo educacional, as três reconhecem a lacuna que existe, sendo esta um desalinhamento entre o apoio oferecido pela escola e o que alguns pais fornecem. Sem o suporte familiar, a professora do 4.º ano de escolaridade argumenta, que as crianças podem perder motivação e enfrentar dificuldades para desenvolver responsabilidade e interesse pelo estudo. As entrevistadas olham para educação como um compromisso compartilhado, em que a colaboração entre pais e escola é fundamental para promover autonomia e sucesso académico, uma vez que destacam a importância de uma abordagem integradora, em que o ambiente familiar complementa o trabalho feito pela escola. Essa visão está em consonância com as ideias de Epstein (2001), que defende que a educação deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade. Segundo Epstein (2001), ao fortalecer estas conexões, a escola contribui para um ambiente de apoio e confiança que promove o sucesso académico e o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a prática de parceria entre família e escola, não só facilita o desenvolvimento de competências académicas, mas também de habilidades sócio emocionais, como a autonomia e a autorregulação, que são cruciais para o crescimento pessoal e educacional da criança.

A lacuna identificada pelas professoras e educadoras, pode ser também espelhada nas entrevistas que realizei a um grupo de quatro crianças do 4.º ano de escolaridade. Quando são questionadas sobre o apoio que recebem em casa para consolidar conteúdos, a maior parte das crianças demonstrou que havia uma falta de apoio em casa, *“Só estudo quando estou na escola e é com a professora.”*, *“Não sei como estudar sozinho quando chego a casa, o pai e a mãe depois também não têm tempo, então não estudo.”*. No entanto, existem

crianças que têm suporte em casa, como por exemplo “*a mãe passa-me contas (...) faz-me perguntas e eu respondo oralmente*”, ou até mesmo ajuda de irmãos “*O mano manda-me fazer as tabuadas, outras vezes cópias e depois às vezes faz-me perguntas.*”.

A quarta questão-orientadora é também abordada ao longo da entrevista, “**Em que medida o trabalho em grupos pode promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças?**”.

As professoras do 1.º ciclo valorizam as interações colaborativas tanto no ambiente escolar como familiar, apresentando o trabalho em grupo como uma estratégia fundamental para o processo de autorregulação da aprendizagem. Para as entrevistadas, o trabalho em grupo permite que as crianças compartilhem conhecimentos de maneira mais acessível e natural, facilitando a construção de saberes. As professoras enfatizam a importância de oferecer às crianças oportunidades de socialização e interação que promovam a aprendizagem, reconhecendo que essas experiências são cruciais para o seu desenvolvimento. Esta perspetiva reflete uma abordagem pedagógica que reconhece o papel dos pares no processo de autorregulação, considerando-os não apenas fontes de conhecimento, mas também agentes de suporte e motivação. As professoras acreditam que os trabalhos em grupo fortalecem competências essenciais, como a comunicação, a liderança e compreensão mútua, que são fundamentais para um desenvolvimento integral das crianças, dado que muitas das vezes é nestes contextos que as crianças aprendem a “*respeitar a ideia do outro*”. Esta perceção sobre o trabalho em grupo pode ser relacionada com o conceito de correção defendido por Panadero e Järvelä (2015), que abordam o processo de aprendizagem como um fenómeno coletivo, onde a regulação da aprendizagem é construída através de assistências mútuas entre os membros do grupo. Neste contexto, uma criança pode guiar e apoiar outras, demonstrando que a aprendizagem não é um ato isolado, mas sim um processo colaborativo que envolve a participação ativa de todos.

Ainda dentro destas diretrizes, a professora de 1.º ciclo, coordenadora de uma escola pública, afirma que “*um aluno do século XXI é um aluno diferente*”, aludindo assim à necessidade de o ensino se adaptar aos novos desafios que encontramos na sociedade contemporânea, onde a capacidade de colaborar, interagir e de raciocinar de forma crítica são competências fundamentais. Este ponto de vista reflete o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), que estabelece como objetivo formar cidadãos responsáveis, livres e autónomos, com consciência de si próprios e do contexto em que estão inseridos. Alvarez e Vieira (2014), destacam a necessidade de a escola assumir um papel de constante reflexão e evolução, conseguindo, posteriormente, responder na plenitude a todas as necessidades do meio que a envolve.

A educadora também se refere aos trabalhos em grupo como uma boa estratégia, destaca assim a forma como trabalha dentro da sua sala de aula. A entrevistada criou um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação social e a brincadeira como ferramentas

fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dividiu a sua sala por idades, longe de ser uma limitação, a educadora defende que serve como um meio para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas e adequadas às suas necessidades. A entrevistada refere-se às interações entre as crianças como um processo social e colaborativo, onde a troca de experiências e o convívio são essenciais para a formação de habilidades sociais e emocionais que contribuirão para o desenvolvimento integral da criança. Esta abordagem está alinhada com as ideias de Corsaro (2005), que também salienta a importância da brincadeira e das interações em sala de aula como meios fundamentais de exploração e aprendizagem. Corsaro (2005) argumenta que as crianças aprendem umas com as outras e que essas interações contribuem para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

No decorrer da minha intervenção foi possível verificar a importância do trabalho de grupo, seja este entre pares ou em grande grupo. Como por exemplo na turma de 2.º ano de escolaridade, na elaboração da Carta ao Pai Natal, onde em grande grupo, conseguimos chegar ao objetivo final – perceber que critérios são precisos para elaborar uma carta. Como por exemplo:

*Professora estagiária: “Vamos fazer uma carta ao Pai Natal. Sabem o que é uma carta?”*

*Aluno A: “Sim, é um género de texto, nós já falamos de textos de opiniões, bibliografias, narrativos e dramáticos, a carta é tipo uma mensagem?”*

*Professora estagiária: “Sim, pode ser, mas falta mais alguma coisa, não acham?”*

*Aluno B: “Temos de dizer quem somos.”*

*Aluno A: “Também é melhor dizermos para quem queremos mandar, não é?”*

*Professora estagiária: “Sim, temos de dizer quem somos e para quem queremos mandar a mensagem e mais o que?”*

*Aluno S: “Dizer olá e dizer adeus.”*

*Professora estagiária: “Cumprimentar a pessoa para quem mandamos a carta e despedirmo-nos dela, certo. Boa! E colocando isso tudo, o que é que agora o que vamos escrever tem de ter?”*

*Aluno B: “Tem de fazer sentido, começar com maiúscula e por pontos finais.”*

*Professora estagiária: “Boa, então toca a trabalhar.”*

Na turma de 4.º ano a presença de vantagens de trabalhos em grupo foi mais notória, as crianças trabalharam mais vezes em pequenos grupos. Onde com o passar do tempo as vantagens do trabalho de grupo revelaram-se nos diálogos, na divisão de tarefas e no suporte entre pares, onde na maior parte das vezes não precisavam de auxílio da professora estagiária. Como se demonstra no exemplo seguinte:

*Aluno M: “Primeiro temos de abrir o site e depois tentarmos encontrar a resposta a cada pergunta.”*

*Aluno Q: (dono do computador) “Sim, e o computador fica no meio de nós, sempre que alguém encontrar alguma coisa pode dizer.”*

*Aluno E: “Parece me bem, mas o X deve abrir o site e mexer no rato do computador porque está no meio.”*

*Aluno Q: “Sim, faz sentido.”*

*Quando começavam a responder aos parâmetros do bilhete de identidade:*

*Aluno T: “Olha aqui está a resposta à pergunta dos animais!” Aluno D: “Podes ditar? Depois nós ditamos para ti também.” Aluno T: “Eu posso ditar e copiar ao mesmo tempo.”*

A quinta e última questão-orientadora, refere-se à visão que as crianças tem sobre o tema **“De que forma as crianças olham para o processo de autorregulação da sua aprendizagem?”**.

De forma a obter resposta a esta questão, realizei quatro entrevistas, a quatro crianças de uma turma de 4.º ano de escolaridade, complementando com observações no decorrer das atividades implementadas durante os estágios em pré-escolar e 1.º ciclo em turmas de 2.º e 4.º ano.

Ao longo das entrevistas, observei que havia crianças que possuem diferentes perspetivas sobre a escola. Algumas veem a escola principalmente como um espaço de socialização e diversão, referindo-se aos amigos e ao recreio. Apenas uma criança expressou uma sensação de obrigação, mostrando menos entusiasmo sobre ir à escola, descrevendo-a como *“chata”*. No entanto, outras crianças revelaram uma motivação intrínseca pela aprendizagem, referindo-se às disciplinas que mais gostam, ou ao que mais gostam de fazer quando estão dentro da sala. Estas respostas indicam uma diversidade de motivações, que vão desde o interesse social até o prazer pela aprendizagem, o que é fundamental para compreender como diferentes aspetos da escola contribuem para o desenvolvimento das crianças. Cada vez mais, nos deparamos com esse tipo de situações nas escolas, onde há crianças com diferentes motivações e interesses. Assim, como afirmam Pereira e Carloto (2016), é crucial que as escolas adotem uma postura reflexiva sobre as necessidades, anseios e interesses dos seus alunos.

De seguida, no que diz respeito ao estudo e às diferentes formas de estudar, constatou-se que a maioria das crianças não sabe o que é estudar, não tendo métodos concretos. A maioria também demonstrou uma dependência significativa de apoio externo. Frases como *“só estudo na escola e é com a professora”* e *“a mãe ajuda-me a estudar”* revelam a grande falta de autonomia que as professoras e a educadora referiram ao longo das suas entrevistas. Outras crianças referem-se ao estudo apenas quando há momentos de avaliação, como por exemplo, *“eu estudo mais quando é testes de matemática”* ou *“se não há testes não estudo”*, sugerindo que as suas práticas de estudo não são contínuas, dependendo sempre de um apoio externo. Como métodos de estudo, as crianças mencionam

essencialmente “*ler o que sai no teste*” ou “*faço contas*”, indicando que muitas estão limitadas a formas básicas de revisão, não utilizando técnicas de modo a melhorar a sua compreensão dos conteúdos. Uma das crianças, despertou-me a atenção, abordando a falta de tempo dos pais para o ajudar, demonstrando assim que a dinâmica familiar pode influenciar diretamente o desempenho escolar e a autonomia dos educandos. Estas respostas sugerem que muitas das crianças não estão totalmente envolvidas no Modelo de Autorregulação que Zimmerman (2002; 2013) elaborou. Zimmerman (2002), refere ainda que os principais fatores que influenciam o desenvolvimento deste modelo, para além da motivação, é o ambiente escolar e familiar, tendo este último, um peso significativo. O autor defende também que quando as crianças dependem do apoio de adultos - pais, professores, *etc* – acabam por não conseguir fomentar as competências necessárias para desenvolverem a autorregulação.

Posteriormente, no que se refere aos trabalhos em grupos ou em pares, as respostas dadas pelas crianças refletem uma diversidade de perceções. Algumas expressam uma preferência por trabalhar em grupo somente quando podem estar com amigos, sugerindo que a familiaridade e o conforto social são fatores importantes para uma experiência positiva. Outras crianças, identificaram limitações no trabalho em grupo, mencionando o barulho que atrapalha o seu foco e produtividade. Um exemplo disso, é uma criança que diz preferir o silêncio para se concentrar melhor. Além disso, uma outra criança compartilha uma experiência negativa com colegas que “*só sabem mandar*”, indicando que a dinâmica de grupo pode, por vezes, ser percebida como desmotivadora.

Por outro lado, há crianças que destacam os benefícios do trabalho em grupo, valorizando a troca de ideias, como mencionado na frase “*Eu gosto de trabalhar em grupo, porque assim temos mais ideias*”. De seguida, a afirmação de que o trabalho em grupo é “*bem mais divertido do que trabalhar sozinho*” reflete que, para algumas crianças, compartilhar atividades torna o processo de aprendizagem mais estimulante.

Estas respostas revelam uma grande variedade de motivações e preferências que estão ligadas ao processo de correção da aprendizagem. Este processo é descrito por Hadwin e Oshige (2011) como uma metodologia em que os alunos, com o apoio dos colegas e professores, desenvolvem habilidades de autorregulação, tornando-se mais aptos a agir de forma independente no futuro. Neste sentido, o interesse em trabalhar em grupo, “*porque temos mais ideias*”, ou por ser “*bem mais divertido*”, demonstra uma motivação coletiva que incentiva o desenvolvimento de competências autorregulatórias por meio da interação com os pares. Por outro lado, as preferências por estudar individualmente e em silêncio, como na frase “*às vezes gosto mais de trabalhar sozinho em silêncio, quando trabalhamos em grupos às vezes há muito barulho*”, podem revelar uma consciência emergente sobre a necessidade de concentração e autorreflexão. Essa autoconsciência reflete aspetos fundamentais da autorregulação, conforme descrito por Zimmerman (2002; 2013), que argumenta que o

reconhecimento das condições ideais para a aprendizagem é um passo essencial para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Ainda dentro das percepções que as crianças têm sobre o processo de autorregulação da sua aprendizagem, no decorrer de todas as minhas intervenções, pude verificar diversas interações entre as crianças, que demonstravam já algum desenvolvimento da competência de autorregulação e correção, uma vez que as colocava maioritariamente a trabalhar em grupo. No grupo do pré-escolar, muitas das interações que verifiquei entre as crianças, não foram provocadas. Senti que nestas idades havia um sentido de ajuda e empatia pelo outro muito maior, do que nas restantes. A análise feita, anteriormente na secção 6, pode-se verificar as interações de forma mais detalhada entre as crianças.

Sendo assim, a interação entre as crianças X e Y do pré-escolar revela a presença de elementos-chave dos processos de autorregulação e correção num contexto social e colaborativo. As trocas de feedback entre pares e a autorreflexão, mostram que as crianças, mesmo em idades precoces, começam a desenvolver competências fundamentais para a autorregulação da aprendizagem. A colaboração e o apoio mútuo proporcionados pela interação ajudam a criar uma base sólida para que, mais tarde, estas crianças possam exercer a sua autonomia e autorregulação de forma plena e independente. O comportamento de aluno X ao fornecer *feedback* e mostrar o procedimento correto é um exemplo de como as crianças podem atuar como facilitadoras da aprendizagem dos colegas, reforçando as ideias de correção e responsabilidade colaborativa, fundamentais para a formação de práticas de autorregulação ao longo da trajetória escolar. É neste sentido que vamos ao encontro daquilo que Panadero e Järvelä (2015) defendem ao afirmarem que este é um processo onde uma das crianças pode guiar outra, fornecendo-lhes algumas sugestões. É importante referir, no que diz respeito à responsabilidade colaborativa, que Volet, Summers e Thurman (2009) defendem que este processo de aprendizagem vai muito além de uma interação simples e de ajuda mútua, devendo também envolver o sentido de responsabilidade.

Posteriormente a interação entre a professora estagiária e a criança Z exemplifica um processo significativo de autorregulação e correção da aprendizagem. Inicialmente, a criança demonstra autorregulação ao refletir sobre a organização que fez dos animais, reconhecendo que alguns pertencem a outros lugares. A frase *“acho que dava para fazer mais, mas acho que há aqui animais que pertencem a outros lugares”* indica que a criança está a questionar as suas próprias escolhas e considerando diferentes possibilidades, o que revela um processo de reflexão crítica. A educadora, ao questionar e sugerir uma alternativa, com a pergunta *“E se eu disse que podias juntar dois grupos e formar um grupo mais pequenino no meio?”*, oferece uma solução ao problema, o que configura um exemplo claro de correção entre o adulto e a criança. Por fim, a criança Z expressa um desejo de maior autonomia, ao afirmar: *“Sim, mas depois eu colo sozinho, está bem?”*. Esse comportamento mostra que, apesar do apoio da educadora, a criança tem a intenção de realizar a tarefa de

forma independente. Esta atitude reflete uma crescente capacidade de autorregulação correspondendo de forma positiva ao Modelo de Autorregulação elaborado por Zimmerman, (2002; 2013) mais concretamente na etapa de autorreflexão e autoavaliação do seu trabalho.

Já as interações verificadas no grupo de 2.º ano de escolaridade, revelam uma grande ausência de estratégias de autorregulação por parte dos alunos e uma dependência significativa da orientação da professora estagiária para estruturar e concluir a tarefa. Estas situações demonstravam-se quando a professora estagiária orientava as crianças para a realização de um trabalho em sala de aula e estas demonstravam-se inseguras até quanto ao tipo de material a usar. Torna-se então, importante salientar, que de acordo com o modelo elaborado por Zimmerman (2002; 2013), a autonomia é um fator fundamental para o desenvolvimento da autorregulação. Para além de autonomia, Cleary e Zimmerman (2004), defendem que a autorregulação desenvolve outras competências, que preparam os alunos para a sua vida futura e para o mundo.

As interações do grupo do 4.º ano de escolaridade, inicialmente revelaram que se tratava de um grupo com alguma dificuldade na partilha e em assumir responsabilidades. Frases como *“O computador é meu, vamos fazer como eu quiser, quem mexe nele sou eu, tu ficas só a ver!”*, apontam para uma possível dificuldade em partilhar responsabilidades e aceitar sugestões, o que, segundo Panadero e Järvelä (2015) pode interferir na construção de competências de autorregulação em ambientes colaborativos. De acordo com estes autores, a capacidade de trabalhar em pares e acolher contribuições dos colegas é um passo importante no desenvolvimento da autorregulação, pois permite que os alunos aprendam a ajustar suas estratégias de acordo com as suas necessidades e as do grupo, desenvolvendo a escuta ativa e a flexibilidade.

Quando elaborei com a turma o primeiro trabalho em grupos, pedi-lhes que no final refletissem sobre a sua prática, desenvolvendo assim a competência de autorreflexão e autoavaliação, proposta por Zimmerman (2002; 2013) no seu modelo de autorregulação. Houve então crianças que revelaram dificuldades em lidar com o trabalho colaborativo, especialmente em tarefas que exigem paciência e cooperação para resolver desafios. Em contraste, os alunos C e O - mencionado na subsecção 6.1.3. - expressam uma visão positiva sobre o trabalho colaborativo, reconhecendo que, embora as perguntas fossem difíceis, *“com ajuda de todos conseguimos sempre chegar a alguma resposta”* e que *“se trabalharmos em grupo fica mais fácil”*. Estes alunos demonstram assim, que entendem o trabalho de grupo como um recurso facilitador de aprendizagem, dado que, e como defende Järvelä e Hadwin (2013) as ações são direcionadas, apoiadas e influenciadas em colaboração. Este é um passo importante para o desenvolvimento da autorregulação, onde, segundo Panadero e Järvelä (2015) o suporte mútuo é um dos principais aspetos que contribuem para o mesmo. A intervenção da professora estagiária foi fundamental, dado que acaba por promover a correção e reforça a ideia de que a troca de perspetivas e o diálogo são estratégias

importantes para a aprendizagem. De acordo com Rosário, Simão, Chaleta e Grácio (2008), o professor deve promover oportunidades de aprendizagem, incentivar a perguntar mais do que a responder. Deve também, encorajar e entusiasmar os alunos a participar nas aulas demonstrando sempre a sua forma de pensar. Em rigor, Zimmerman (1995) acrescenta também que o professor deve ainda, auxiliar o aluno a assumir as responsabilidades no seu processo de aprendizagem

Depois desta discussão em grande grupo, a turma tornou-se mais facilitadora no desenvolvimento da autorregulação e da correção da aprendizagem. Por consequência e analisado na subsecção 6.1.3., uma das atividades em que se verificou mais estas interações, foi na dos astros. O Aluno L menciona os anéis e a possível temperatura do planeta. Demonstrando uma prática que, segundo Zimmerman (2002), é crucial para a autorregulação, pois permite que os estudantes se conectem com o que já sabem e com o que estão prestes a aprender. Esta interação, permite aos alunos corrigirem e validarem as suas ideias mutuamente, exercitando a correção. De seguida, existem outras notas que ilustram ainda mais a correção, onde o aluno N sugere uma divisão de tarefas “*Tu dizes-me as perguntas, eu pesquiso, e depois escreves*”, o que demonstra um planeamento conjunto para atingir o objetivo. Mais adiante, na elaboração do texto aluno Q sugere seguir as orientações da professora para garantir que os objetivos principais do trabalho sejam atingidos. Estas interações exemplificam o que Hadwin e Oshige (2011) definem como um processo de correção da aprendizagem, começando pela divisão de tarefas, colaboração de forma ativa para progredirem nas atividades e formulação de um plano comum de modo a facilitar o cumprimento de todos os objetivos da tarefa.

Posteriormente, na finalização da atividade em causa, existem pares que propõe a leitura em voz alta do trabalho feito para identificar possíveis erros, enquanto outro par sugere a troca dos textos para reverem os trabalhos uns dos outros. A ideia de “*sermos professores uns dos outros*” revela uma consciência sobre a importância do *feedback* entre pares, que pode reforçar a autonomia e confiança dos alunos no processo de autoavaliação. Esta prática colaborativa apoia o desenvolvimento da autorregulação, pois, conforme Hadwin e Oshige (2011), ao realizarem este tipo de revisão, os alunos aprendem a identificar erros, competências consideradas essenciais para uma aprendizagem independente.

Em suma, as interações observadas ao longo do estágio e os resultados obtidos no decorrer das diferentes entrevistas confirmam a importância de se criar contextos de aprendizagem, como é referido por Kitsantas, Steen e Huaie (2009), que incentivem tanto a autorregulação quanto a correção, especialmente em faixas etárias em que a autonomia ainda está em desenvolvimento.

## 8. Reflexão Final

No decorrer do meu percurso formativo, considerei sempre que a Prática de Ensino Supervisionada é uma das dimensões mais importantes neste percurso.

Ao longo destes dois anos de aquisição de conhecimentos, conheci uma nova versão de mim mesma, mais forte, mais confiante e consciente do meu potencial. Durante a licenciatura antes de qualquer estágio sentia-me muito insegura e ansiosa. O receio do desconhecido, fazia com que eu encarasse o futuro com alguma hesitação. No entanto, quando iniciei o mestrado e comecei os estágios, apercebi-me de uma transformação significativa. Os anos anteriores não tinham sido em vão, pelo contrário, cada experiência, cada desafio enfrentado durante a licenciatura tiveram um papel fundamental, a bagagem que trouxe revelou-se um alicerce sólido.

Posto isto, nos estágios e no decorrer das aulas do mestrado, senti-me surpreendentemente mais à vontade. Cada situação desafiadora era uma oportunidade para testar e comprovar o que eu havia aprendido na teoria. O que fui adquirindo nas aulas tornaram-se ferramentas indispensáveis para o meu dia a dia enquanto estagiária e para o meu futuro enquanto professora e educadora. O receio do desconhecido deu lugar à curiosidade e a insegurança foi substituída por uma postura mais resiliente.

Movida por esta curiosidade comecei a aprofundar o conceito de autorregulação, um tema que acabou por me acompanhar ao longo de todos os estágios. No decorrer destes, pude observar como é que este conceito era fundamental para o desenvolvimento dos alunos. A exploração deste conceito, não só enriqueceu a minha experiência na prática, como também trouxe uma nova dimensão para o meu próprio processo de aprendizagem, levando-me a mim a refletir sobre como aplicar estratégias de autorregulação no meu dia a dia, e como as promover dentro de uma sala de aula.

Durante o primeiro estágio – realizado em contexto de creche – enfrentei desafios significativos, no que diz respeito à implementação de práticas que promovessem a autorregulação. Em conversas com a educadora responsável, esta defendia que devido à tenra idade as crianças ainda eram muito pequenas para desenvolver ou adquirir algo tão complexo, como a autorregulação. Para ela, este processo exigia capacidades cognitivas e socio emocionais que as crianças daquela faixa etária ainda não haviam alcançado. A educadora cooperante mostrou-se, assim, muito resistente a qualquer tipo trabalho nesse domínio. Acabei por não conseguir implementar nenhuma atividade nesse sentido, o que gerou um sentimento de frustração e impotência. Além disso, a interação entre as crianças era também limitada, especialmente porque muitas ainda estavam no processo de aquisição da linguagem verbal. A falta de interações significativas, dificultou-me qualquer tentativa de observar manifestações espontâneas de autorregulação.

Este estágio, foi para mim, um dos momentos mais desafiadores do meu percurso enquanto mestranda. No entanto esta experiência permitiu-me compreender as

especificidades do desenvolvimento durante a primeira infância e a necessidade de adaptar as expectativas às capacidades das crianças. Ainda que não tenha conseguido nenhum avanço significativo, este estágio serviu para consolidar de forma mais evidente a importância de respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças.

Já o segundo estágio – realizado em Jardim de Infância – foi uma experiência completamente diferente. Desde início, que a educadora responsável mostrou-se sempre receptiva às atividades que eu e a minha colega de estágio propúnhamos, criando um ambiente colaborativo. Este grupo, em particular, apesar de idades tão pequenas, apresentava características que evidenciavam que algumas estratégias de autorregulação já haviam sido trabalhadas antes da minha chegada, o que veio a facilitar significativamente a minha componente investigativa neste contexto. As interações entre as crianças eram de facto muito ricas e significativas, proporcionando-me múltiplas oportunidades para observar comportamentos que refletiam aspetos iniciais de autorregulação e correção. Estas interações, muitas das vezes, ocorriam de forma espontânea, tornando-se uma fonte valiosa para as minhas notas de campo. As atividades implementadas, foram sempre muito bem recebidas pelas crianças. Um momento que me marcou profundamente, foi quando uma das crianças durante uma das atividades, me surpreendeu ao fazer questões que indicavam aspetos iniciais de autorregulação, ainda que de forma inconsciente, começavam a enraizar-se no seu comportamento. Outro fator que contribui para o meu processo de investigação, foi a forma como a educadora tinha o ambiente da sua sala organizado. A disposição da sala, onde as crianças se encontravam a trabalhar por grupos de idades, criou condições propícias para que estas explorassem, interagissem e colaborassem de forma autónoma. Esta organização, facilitou-me a observação/registo de diversas interações, onde muitas das vezes pude observar manifestações de correção entre pares.

Este, foi um dos estágios, que se destacou na minha formação. Foi um espaço onde a teoria e a prática se encontraram, proporcionando-me não só uma visão mais clara sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem, mas também sobre como é que este emerge no dia a dia das crianças.

O terceiro estágio, realizado já numa turma de 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, trouxe algumas surpresas. Desde início foi evidente que se tratava de um grupo com uma grande falta de autonomia, bastante dependente da professora cooperante. Estas características, dificultava a implementação de estratégias que promovessem a autorregulação e correção, tornando o ambiente da sala de aula um verdadeiro desafio. Apesar disso, a professora cooperante mostrou-se sempre muito receptiva às ideias que eu e a minha colega apresentávamos. Reconhecendo até, que a nossa presença poderia de certa forma trazer novas abordagens e ferramentas que a ajudassem a tornar os seus alunos mais autónomos. As interações que existiam entre as crianças, revelavam-se muito limitadas, era evidente que o grupo ainda não tinha desenvolvido nenhuma estratégia de autorregulação.

Esta situação levou-me a momentos de profunda reflexão, perguntando-me constantemente, como poderia melhorar a minha prática para ajudar as crianças a progredirem. Uma das estratégias que decidi adotar foi a repetição de atividades, mas em contextos diferentes, com o objetivo de reforçar conceitos e habilidades de forma gradual. Acreditava que essa abordagem poderia ajudar as crianças a adquirir uma maior confiança e autonomia ao longo do tempo. Além disso, dediquei-me a melhorar a minha comunicação com o grupo, procurando usar uma linguagem clara, motivadora e que estimulasse a participação ativa. Embora os resultados não tenham sido imediatos, comecei a notar pequenas mudanças à medida que o estágio avançava. No final, fui surpreendida de forma positiva: algumas crianças, que inicialmente dependiam completamente da professora ou de colegas, começaram a realizar atividades sozinhas. Mais do que isso, algumas demonstraram a capacidade de avançar nas tarefas sem pedir ajuda, revelando sinais de que as estratégias implementadas estavam a surtir efeito.

Este foi um estágio bastante desafiador, mas também muito enriquecedor. Reforçou a importância de uma prática pedagógica reflexiva, baseada na análise contínua das necessidades do grupo, adaptando sempre que possível as estratégias. Mais do que ensinar, percebi o impacto de criar um ambiente que estimule a autonomia e a confiança das crianças, mostrando que, mesmo em contextos difíceis, é possível observar progressos e aprendizagens significativas.

O quarto e último estágio, realizado novamente no 1.º ciclo do ensino básico, mas desta vez numa turma de 4.º ano, revelou-se para mim o menos desafiador. Inicialmente, atribuí essa percepção ao simples facto de as crianças serem mais velhas, o que conseqüentemente, demonstravam ser mais autónomas no desempenho das suas tarefas. No entanto, quando refleti mais profundamente sobre esta experiência, percebi que esse ambiente mais fluido e produtivo, foi resultado do conhecimento teórico que adquiri ao longo do mestrado e dos estágios anteriores. Deram-me a capacidade de implementar atividades, que apenas não promoveram a autonomia, mas que também impulsionaram interações significativas entre as crianças. Tanto os alunos, como a professora cooperante demonstraram sempre uma abertura muito positiva a todas as atividades propostas, incluindo até as que quebravam a rotina que já havia sido estabelecida pela turma. Este acolhimento criou um clima de trabalho favorável, onde me senti encorajada a inovar e a implementar estratégias que fomentassem um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e autorregulado.

A turma já apresentava alguns sinais da sua capacidade de autorregulação. Muitas das crianças realizavam as atividades de forma independente e avançavam sem precisar de supervisão. Porém, notei que no geral, esta competência ainda não estava totalmente desenvolvida. Um dos desafios mais evidentes foi no trabalho em pares ou pequenos grupos, onde ficava claro que grande parte das crianças não sabia como colaborar eficazmente,

partilhar ideias ou organizar-se de forma produtiva. De forma a superar este obstáculo, decidi implementar uma abordagem baseada na repetição de atividades colaborativas, mas com variações contextuais e onde as metas eram definidas em grande grupo. Aos poucos, essas estratégias começaram a surtir efeito: a turma começou a demonstrar sinais claros de progressão, com interações mais fluidas e organizadas durante o trabalho em grupo. Foi especialmente gratificante observar como, com o tempo, a correção começou a ser adquirida, refletindo-se na capacidade dos alunos de se ajudarem uns aos outros, resolverem pequenos conflitos de forma autónoma e partilharem responsabilidades no cumprimento das tarefas. Estas interações, mais uma vez enriqueceram as minhas notas de campo e posteriormente a sua análise.

Este estágio destacou-se como uma experiência marcante, não pelas dificuldades, mas pela concretização. Ao longo deste, percebi que as leituras que fui realizando ao longo deste percurso, foi fundamental para conseguir estruturar atividades eficazes que promovessem a autonomia individual e a colaboração entre os alunos.

Todos estes estágios, todas as aulas e todos os seminários, ao longo da minha formação, tiveram um papel fundamental no fortalecimento da minha motivação para seguir em frente com esta investigação. Cada experiência prática, aliada aos conhecimentos adquiridos através da leitura e estudo de grandes autores que se dedicaram a estes temas, contribuíram para a construção de uma base sólida e para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos em questão.

Outro aspeto que considero que teve um papel fundamental no decorrer da minha investigação foi o contacto direto com as crianças. Ao conversar com elas, pude perceber as suas conceções sobre a autorregulação e correção, o que muitas vezes me proporcionou uma visão diferente sobre estes dois temas. As perspetivas das crianças, muitas vezes mais intuitivas, revelaram-se complementares ao conhecimento teórico adquirido, mostrando-me como esses conceitos podem ser vivenciados e interpretados de formas distintas, dependendo do contexto e das experiências individuais de cada uma.

Considero assim, que estas trocas de saberes e vivências, tanto com os professores e colegas como com as crianças, foram fundamentais para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

Já numa fase final da minha reflexão, é possível identificar algumas limitações no decorrer da investigação. A primeira diz respeito à falta de implementação de atividades no estágio de creche, onde devido às circunstâncias – a interação limitada e de muitas crianças ainda não dominarem a linguagem verbal – não retirei qualquer tipo de evidência. Esta situação representa uma lacuna importante na minha investigação, dado que a creche por ser uma etapa inicial da educação infantil, poderia oferecer um cenário interessante para observar o desenvolvimento dos aspetos iniciais da autorregulação e correção. Outra limitação a ser considerada, é a questão da generalização dos dados. A metodologia utilizada nesta

pesquisa, acaba por comprometer a extensão das conclusões para outros contextos educacionais.

Estas limitações, conduzem-me naturalmente a refletir sobre as possibilidades para um trabalho futuro, uma vez que seria interessante expandir e aprofundar a pesquisa no futuro. A experiência adquirida ao longo dos estágios e as reflexões que surgiram pelas interações com as crianças e educadores/professores forneceram dados valiosos que enriqueceram a compreensão sobre o desenvolvimento da autorregulação e correção. No entanto, acredito que a ampliação da amostra e a implementação de mais atividades em diferentes contextos poderiam contribuir de forma significativa para a análise mais robusta e abrangente destes processos. Para isto, seria útil adotar abordagens metodologias mais prolongadas com observações sistemáticas e mais detalhadas e a realização de entrevistas a um maior número de profissionais da educação, bem como a mais crianças e caso fosse possível a encarregados de educação. Este tipo de abordagens permitiria uma visão mais holística sobre as práticas pedagógicas e as percepções de todos os envolvidos no processo educativo, fortalecendo a pesquisa com uma variedade maior de perspectivas. O envolvimento dos encarregados de educação acrescentaria uma dimensão importante ao estudo, pois ajudaria a compreender como as competências de autorregulação e correção se manifestam e são trabalhadas também no contexto familiar.

No entanto, apesar de tudo, refletindo sobre o meu percurso e o meu trabalho até aqui, considero que foi gratificante todo o esforço, uma vez que consegui chegar a um produto final, onde consegui responder de forma completa a todas às questões de investigação.

A conclusão deste trabalho, para mim, não é apenas um fechar de um ciclo académico, é também olhar para trás e perceber o quanto cresci como pessoa e como profissional. Ao longo deste percurso enfrentei muitas dificuldades e desafios, mas também enfrentei períodos de gratidão, atualmente, percebo que foi tudo necessário para chegar aqui.

## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. (P. Peterson, E. Baker, & B. MacGaw, Edits.) *Encyclopedia of Education*, 3, 348-352 <https://unige.ch/fapse/people/allal/doc/Allal2010.pdf>
- Alvarez, T., & Vieira, C. C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *EXEDRA Revista Científica - Sexualidade, género e educação*, 9-17. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática* (2.<sup>a</sup> ed.). Belo Horizonte: Autêntica
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, H. (fevereiro de 2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision na Curriculum Development*, 13-18.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- Barbosa, M. (2000). *Por amor & por força: Rotinas na educação infantil*. [Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.205477>
- Bilória, J. F. & Metzger, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-line*, 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11222013185355.pdf>
- Boavida, A M. & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (43-55). <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. [https://www.researchgate.net/publication/235356393\\_Using\\_thematic\\_analysis\\_in\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology)
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford Press. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TUVxOeJRwC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bronson,+M.+B.+\(2000\)++Self-Regulation+in+Early+Childhood:+Nature+and+Nurture&ots=h8PM7\\_Rsj7&sig=63iivHmLmaQJrTuroP4E-8TjSKq&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TUVxOeJRwC4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Bronson,+M.+B.+(2000)++Self-Regulation+in+Early+Childhood:+Nature+and+Nurture&ots=h8PM7_Rsj7&sig=63iivHmLmaQJrTuroP4E-8TjSKq&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bulgraen, V. C. (agosto/dezembro de 2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração de conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1, 30-38.
- Canavarro, A. P. (novembro/dezembro de 2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 11-17. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4265/1/APCanavarro%202011%20EM115%20pp11-17%20Ensino%20Explorat%C3%B3rio.pdf>
- Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Charmaz, K., & Belgrave, L. L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. Em *The Sage Handbook of Interview Research* (347-364). Jaber F. Gubrium; James A. Holstien; Amir B. Marvasti; Karyn D. McKinney. [https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=VCFsZsvZdwkC&oi=fnd&pg=PA347&dq=3.+Qualitative+Interviewing+and+Grounded+Theory+Analysis:+Developing+Categories+from+Data%0D%0AAutores:+Kathy+Charmaz&ots=aSTnMrJAGc&sig=BvYBqPq8BC0XAgImLwj8JkFJLHc&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=VCFsZsvZdwkC&oi=fnd&pg=PA347&dq=3.+Qualitative+Interviewing+and+Grounded+Theory+Analysis:+Developing+Categories+from+Data%0D%0AAutores:+Kathy+Charmaz&ots=aSTnMrJAGc&sig=BvYBqPq8BC0XAgImLwj8JkFJLHc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 537-550. [https://knilt.arcc.albany.edu/images/7/74/Cleary\\_and\\_zimmerman.pdf](https://knilt.arcc.albany.edu/images/7/74/Cleary_and_zimmerman.pdf)
- Cotton, D. R., Stokes, A., & Cotton, P. A. (agosto de 2010). Using Observational Methods to Research the Student Experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 463-473.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood*. [https://books.google.pt/books?id=6K-HcSPhKkGkC&pg=PA63&hl=pt-PT&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=6K-HcSPhKkGkC&pg=PA63&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Dias, P., & Santos, L (2013). Práticas avaliativas para a promoção da autorregulação de aprendizagem matemática: O feedback escrito em relatórios escritos em duas fases. *Quadrante*, XXII, 110-136.
- Duarte, A. M. (janeiro de 2004). Autoregulação e Abordagens à Aprendizagem. *Aprendizagem auto-regulação - Prespetivas psicológicas e educacionais*, 39-54.
- Duarte, I. M. (2008). *Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: Texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários*. 286. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/22949>
- Dubet, F. (setembro/outubro de 2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34, 539-555.
- Emmison, M., & Smith, P. (2000). *Researching the visual*. Londres : SAGE Publications . [https://www.academia.edu/36532863/Researching\\_the\\_Visual](https://www.academia.edu/36532863/Researching_the_Visual)
- Epstein, J. L. (2001). "School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools." [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=-PgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=epstein,+J.+L.+\(2001\).+%22School,+Family,+and+Community+Partnerships:+Preparing+Educators+and+Improving+Schools.%22+Boulder,+CO:+Westview+Press.&ots=KWGSs-BN1y&sig=spsGvDHFxKwCSmnZnq\\_MKXhBtPA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=epstein%2C%20J.%20L.%20\(2001\).%20%22School%2C%20Family%2C%20and%20Community%20Partnerships%3A%20P-reparing%20Educators%20and%20Improving%20Schools.%22%20Boulder%2C%20CO%3A%20Westview%20Press.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=-PgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=epstein,+J.+L.+(2001).+%22School,+Family,+and+Community+Partnerships:+Preparing+Educators+and+Improving+Schools.%22+Boulder,+CO:+Westview+Press.&ots=KWGSs-BN1y&sig=spsGvDHFxKwCSmnZnq_MKXhBtPA&redir_esc=y#v=onepage&q=epstein%2C%20J.%20L.%20(2001).%20%22School%2C%20Family%2C%20and%20Community%20Partnerships%3A%20P-reparing%20Educators%20and%20Improving%20Schools.%22%20Boulder%2C%20CO%3A%20Westview%20Press.&f=false)
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14, 276-286. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v14n2/v14n2a19.pdf>
- Frison, L., Simão, A. V., & Avila, L. (2015). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Investigación educativa/Pesquisa educacional*, 63-78. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/175886/v.70%20n.1%20p%2063-78.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gangora, D. Ono, E. E., Sawczen, F., Gaspar, J. L., Andrioli, L. de P., Franco, M., Volpato, M., Silva, S., Lira, T., Bastos, V. & Pardim, V. (2015). *Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte Módulo 3 – Artes Visuais na Educação Infantil*. São Paulo: Distribuição e Informações.
- Gomes, A. (2008). Auto-avaliação das aprendizagens dos alunos e investimento. *Avaliação em matemática. Problemas e desafios*, 101-116. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1152/4/Atas\\_eiem\\_2007\\_SP.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1152/4/Atas_eiem_2007_SP.pdf)
- Guimarães, H. M. (novembro/dezembro de 2003). Pontos críticos e aprendizagem da Matemática: algumas dicotomias. *Educação e Matemática*, 75, 3-6. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1238/1279>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (janeiro de 2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. [https://www.researchgate.net/publication/313369294\\_Self-regulation\\_co-regulation\\_and\\_shared\\_regulation\\_in\\_collaborative\\_learning\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/313369294_Self-regulation_co-regulation_and_shared_regulation_in_collaborative_learning_environments)

- Hadwin, A., & Oshige, M. (fevereiro de 2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Self-Regulation Learning Theory*, 240-264.  
<https://static1.squarespace.com/static/5480b2d5e4b09257c9233e2d/t/562f755be4b0cadb1ab4f5a8/1445950811762/Self-Regulation%2C+Coregulation%2C+and+Socially+Shared+Regulation-+Exploring+Perspectives+of+Social+in+Self-Regulated+Learning+Theory.pdf>
- Hattie, J. & Timperley, H. (março de 2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.  
<https://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Järvelä, S., & Hadwin, A. F. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 49, pp. 25-39.  
[https://www.researchgate.net/publication/235671553\\_New\\_frontiers\\_Regulating\\_learning\\_in\\_CSCL](https://www.researchgate.net/publication/235671553_New_frontiers_Regulating_learning_in_CSCL)
- Jorge-Ferreira, S. (s.d.). O domínio da Educação Artística na Creche e no Jardim de Infância enquanto caminho para a criatividade. Évora: Editora Científica.
- Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (outubro de 2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2, 66-81.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. (2.ª ed.). Factor.
- Mata, L. (2008). A descoberta da escrita . *Textos de Apoio para Educadores de Infância*.  
[https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A\\_Descoberta\\_da\\_Escrita.pdf](https://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf)
- Melo, S., Barretom L. G., & Silva, N. d. (27 de novembro de 2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil* . WEBARTIGOS <https://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-dos-contos-infantis-no-desenvolvimento-da-linguagem-infantil/53228>
- Menezes, L. (setembro/outubro de 1997). O discurso da aula de Matemática. *Educação e Matemática*, 44, 5-11.  
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/628/623>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). *Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*, 27.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M.j., Silva, M., Macedo, E. (setembro de 2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning. *European Psychologist*.
- Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.  
[https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/4662/1/ebook1\\_FINAL20jan23.pdf](https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/4662/1/ebook1_FINAL20jan23.pdf)
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation* , 2-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479905.pdf>
- Pereira, C., & Carloto, D. (maio de 2016). Reflexão sobre o papel social da escola. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, 3.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning . *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c70bc7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5>
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology* , 25, 92-104.  
<https://acmd615.pbworks.com/f/AchievementGoal1.pdf>
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, 11-34.  
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20%28GTI%29.pdf>
- Ponte, J. P. (2002). Reflectir e investigar sobre a prática profissional . *Investigar a nossa própria prática*.  
[https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod\\_resource/content/1/Investigar\\_a\\_pr%C3%A1tica.pdf](https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf)

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194-218. [https://www.researchgate.net/publication/254120465\\_Developing\\_Self-Regulation\\_Skills\\_The\\_Important\\_Role\\_of\\_Homework](https://www.researchgate.net/publication/254120465_Developing_Self-Regulation_Skills_The_Important_Role_of_Homework)
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio – Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Editorial Caminho.
- Rosário, P., Simão, A. V., Chaleta, E., & Grácio, L. (2008). Auto-regulador o aprender em sala de aula. Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa, 115-132.
- Sá, M. T. (2014). Intervenção ao “Encontro com a Intervenção Precoce” Paineis: A importância dos Inícios. Os primeiros outros.
- Santos, E. R., & Teixeira, B. R. (2019). Avaliação escolar na formação de professores de Matemática: Uma ação formativa sobre critérios de correção. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*.
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. Avaliação em matemática. Problemas e desafios, pp. 11-35. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1152/4/Atas\\_eiem\\_2007\\_SP.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1152/4/Atas_eiem_2007_SP.pdf)
- Santos, L. (janeiro de 2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*.
- Santos, L. (setembro/outubro de 2003). Avaliar competências: uma tarefa impossível? *Educação e Matemática*, 74, pp. 16-21
- Silva, L. d., & Ferreira, T. (dezembro de 2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e Docência*, 5, 6-23. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36421344/o\\_papel\\_da\\_escola\\_e\\_suas\\_demandas\\_sociais-libre.pdf?1422417667=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_papel\\_da\\_escola\\_e\\_suas\\_demandas\\_sociais.pdf&Expires=1719486273&Signature=Wum4Q9-QSNphlCoFAeDbW7bv7nnB6f-IJVxTmHYqiJzY-KY85JwkkOVVr3lAc596mBbSLiPSxAh7f8GUjZ486PzEVGkrwzqHi6SBKNIISlo-hFQv8XTsRh2lSi6KcqJr704sLjJNZ8YdE2-RqGR-Y3Xcl-Aobhu3TH-hI5Z671JjLYbV9wlcail7UoNv0zEanx2suOSYkNh1NjZn8c5RIPkpTAk8~ClpoOPoKedUF04XJhwsQU3d-Cq1bF3K8Neowig5t8e0Ym72Sdz39j~6AkbsSHpxexYFvpm2htBvhR~o4VNVlcvcsvhrMsEVOglJv-Ogl1~jM3UgQp5XHDElw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36421344/o_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais-libre.pdf?1422417667=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_papel_da_escola_e_suas_demandas_sociais.pdf&Expires=1719486273&Signature=Wum4Q9-QSNphlCoFAeDbW7bv7nnB6f-IJVxTmHYqiJzY-KY85JwkkOVVr3lAc596mBbSLiPSxAh7f8GUjZ486PzEVGkrwzqHi6SBKNIISlo-hFQv8XTsRh2lSi6KcqJr704sLjJNZ8YdE2-RqGR-Y3Xcl-Aobhu3TH-hI5Z671JjLYbV9wlcail7UoNv0zEanx2suOSYkNh1NjZn8c5RIPkpTAk8~ClpoOPoKedUF04XJhwsQU3d-Cq1bF3K8Neowig5t8e0Ym72Sdz39j~6AkbsSHpxexYFvpm2htBvhR~o4VNVlcvcsvhrMsEVOglJv-Ogl1~jM3UgQp5XHDElw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Trindade, S., & Sopelsa, O. (2014). A interdisciplinaridade nos processos do ensino e da aprendizagem de arte, matemática e língua portuguesa no Ensino Fundamental. *Revista Matéria-Prima*, 156-167. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34924/2/ULFBA\\_mp3\\_156-167.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34924/2/ULFBA_mp3_156-167.pdf)
- Volet, S. E., Summers, M., & Thurman, J. (2009). "High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?" *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13–39).
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 1–28).
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation a Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 135-147. [https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929\\_From\\_Cognitive\\_Modeling\\_to\\_Self-Regulation\\_a\\_Social\\_Cognitive\\_Career\\_Path](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_a_Social_Cognitive_Career_Path)

[Regulation A Social Cognitive Career Path/links/55ddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf](#)

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (março de 1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology* , 51-59.

Zimmerman, B. J., Campillo, M., & Kitsantas, A. (junho de 2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspetiva Social Cognitiva.

## **Anexos**

### **Anexo I – Guião de entrevista para professoras e educadoras**

#### **1- Identificação da entrevistadora**

O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém.

Agradeço desde já a sua disponibilidade para contribuir para o meu trabalho final.

A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”.

Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções ou erros. Saliento ainda que esta será confidencial, assim como a sua identidade, aparecendo apenas nos agradecimentos do trabalho a ser desenvolvido.

#### **2- Identificação dos entrevistados**

##### *a. Objetivos específicos*

- Caracterizar os profissionais

- Como se chama?
- Quais são as suas habilidades académicas?
- Quanto tempo de serviço tem?
- Qual o ano que está a lecionar?

#### **3- O que é a autorregulação e a importância de esta ser desenvolvida em sala de aula**

##### *b. Objetivos específicos*

- Compreender qual o conceito atribuído pelo entrevistado/a à autorregulação

- Identificar a importância que os docentes atribuem ao desenvolvimento de competências de autorregulação em sala de aula

- Identificar as práticas que os docentes adotam para promover competências autorregulatórias

- Já ouviu falar em autorregulação da aprendizagem? Se sim em que contexto?
- Como definiria as capacidades de autorregulação pelas suas próprias palavras?
- Considera importante estimular e desenvolver a autorregulação em sala de aula? Por que razão?

#### **4- Estratégias e ferramentas utilizadas para promover a autorregulação em sala de aula**

##### *c. Objetivos específicos*

- Identificar as estratégias utilizadas em sala de aula que promovam a autorregulação
- Que estratégias utiliza nas suas práticas de ensino em sala de aula para desenvolver a autorregulação da aprendizagem?
- Uma das formas de promover a autorregulação é elaborar atividades de grupo trabalhando a correção?
- Pode dar me exemplos específicos de situações em que utilizou essas estratégias?
- Utiliza alguma ferramenta específica que considera contribuir para o auxílio do processo de autorregulação?

#### **5- Desafios e dificuldades que enfrenta em sala de aula no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem**

##### *d. Objetivos específicos*

- Identificar quais os desafios e dificuldades sentidas pela professora na promoção da autorregulação em sala de aula
- Identificar quais os desafios e dificuldades que a professora vê que os alunos enfrentam no que diz respeito à autorregulação
- Quais os principais desafios que enfrenta enquanto professora durante a implementação de atividades que promovam a autorregulação?
- Quais são as dificuldades que os alunos mais sentem, no seu ponto de vista, quando tentam regular a sua aprendizagem?

#### **6- Avaliação e *feedback***

##### *e. Objetivos específicos*

- Compreender como é que a professora avalia se as estratégias usadas estão a ser eficazes
- Perceber qual o tipo de *feedback* que usa com os alunos e qual o seu papel
- Como é que avalia se as estratégias usadas no decorrer das atividades para promover a autorregulação estão a ser eficazes?
- Qual é a sua forma de transmitir às crianças essa avaliação?
- Considera importante transmitir o *feedback*?

#### **7- Impactos e resultados do uso das estratégias**

*f. Objetivos específicos*

- Identificar experiência que originaram o sucesso do processo da autorregulação da aprendizagem.

- No fim das atividades conseguiu perceber algum resultado?
- Consegue partilhar alguma experiência ou exemplo de sucesso?

**8- Reflexão e sugestões**

*g. objetivos específicos*

- Identificar conselhos por parte da professora para quem começar agora a explorar a autorregulação da aprendizagem

- Daria algum conselho para alguém que estará agora a começar a explorar a autorregulação da aprendizagem com uma turma?
- Gostaria de acrescentar mais alguma coisa acerca deste conceito e deste processo?

**9- Conclusão da entrevista**

*h. Objetivos específicos*

- Agradecer ao entrevistado pelo tempo e pelas respostas.

## **Anexo II – Guião de entrevista para crianças**

### **1- Identificação da entrevistadora**

O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém.

Agradeço desde já por ficares aqui comigo dentro da sala para contribuírem para o meu trabalho final.

A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”.

Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções erros. Saliento ainda que esta será confidencial, ninguém saberá que foram vocês que me responderam a estas perguntas.

### **2- Identificação dos entrevistados**

#### *a. Objetivos específicos*

- Caracterizar os profissionais

- Como é que te chamas?
- Estás em que ano de escolaridade?
- Que idade tens?

### **3- Gosto pela escola**

#### *b. Objetivos específicos*

- Compreender o que motiva as crianças a vir à escola
- O que mais gostam de fazer na escola

- Gostas de vir à escola? Porquê?
- Quando vens à escola o que é que mais gostas de fazer?

### **4- Visão das crianças sobre o conceito de autorregulação**

#### *c. Objetivos específicos*

- Identificar as diferentes formas de estudar
- Compreender se as crianças gostam de estudar e se tem métodos para o fazer
- Identificar a ausência ou não de apoio externo no estudo de cada criança

- Sabes o que é estudar?
- Se sim: Como é que estudas?  
Alguém te ajuda a estudar?

- Se não: Quando tens uma ficha de avaliação não te preparas antes?

- 

#### **5- Visão das crianças sobre o conceito de correção.**

##### *d. Objetivos específicos*

- Identificar se gosta ou não de trabalhar em grupos
  - Identificar as melhores formas de trabalhar
- Quando estás a fazer trabalhos em sala de aula, gostas mais de fazê-los em grupo ou sozinho?
  - Se gosta de trabalhar em grupo: Gostas de trabalhar em grupo, porquê?
  - Se gosta de trabalhar sozinho: Gostas mais de trabalhar sozinho, porquê?

#### **6- Conclusão da entrevista**

##### *h. Objetivos específicos*

- Agradecer ao entrevistado pelo tempo e pelas respostas.

### **Anexo III – Transcrição da entrevista feita à professora de 1.º ciclo de 4.º ano de escolaridade**

**Entrevistadora** – Olá, boa tarde! O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já a sua disponibilidade para contribuir para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções ou erros. Saliento ainda que esta será confidencial, assim como a sua identidade, aparecendo apenas nos agradecimentos do trabalho a ser desenvolvido. Gostava de saber o seu nome.

**Entrevistada** – Olá, esteja à vontade, sou a Professora A.

**Entrevistadora** – Quais são as suas habilidades académicas?

**Entrevistada** – Fiz o curso do 1.º ciclo e depois mais tarde fiz uma licenciatura em Português Língua não Materna.

**Entrevistadora** – Certo, e tem quanto tempo de serviço?

**Entrevistada** – 31 anos.

**Entrevistadora** – Qual é o ano que está a lecionar neste momento?

**Entrevistada** – Uma turma de quarto ano.

**Entrevistadora** – Então e já ouviu falar alguma vez da autorregulação da aprendizagem?

**Entrevistada** – Ainda não aprofundei muito sobre esse assunto, mas sim, já ouvi falar sobre esse conceito.

**Entrevistadora** – Apesar de ainda não o ter explorado muito, acha que me conseguiria dar uma definição sobre o mesmo?

**Entrevistada** – Acho que na teoria é algo bastante interessante, a independência e autonomia que se vai desenvolvendo. Mas acho que se calhar é interesse em níveis etários mais velhos do que o 1.º ciclo,

**Entrevistadora** – Mas torna-se importante desenvolver essas competências ao longo de todos os ciclos, e não só nos mais velhos, certo?

**Entrevistada** – Sim. Criando oportunidade para tal, acho que é importante, mesmo que não se consiga realizar na totalidade. No entanto, acho importante que dentro de uma sala de aula se consiga realizar esse conceito, dado algumas luzes às crianças, criando autonomia. De forma a transmitir aos alunos a capacidade que eles têm de executar alguns trabalhos sozinhos e terem a noção do que é que não sabem e daquilo que sabem, para depois mais tarde conseguirem usufruir dessa competência.

**Entrevistadora** – E consegue identificar algumas estratégias que utiliza em sala de aula, onde de alguma forma, conseguem promover essas competências que de certo modo estão profundamente ligadas à autorregulação?

**Entrevistada** – Os trabalhos de casa de um modo geral, tornam-se numa orientação para eles (alunos) poderem consolidar o que foram abordando durante o dia comigo, conseguirem de certa forma serem mais autónomos em casa e aplicaram os conhecimentos que já têm. Em relação a este tópico, uso um código de cores. Portanto, se fizeram o trabalho que a professora mandou fazer para aquele dia, tem bolinha verde, se fizeram só parte do trabalho, tem bolinha amarela, se não fizeram o trabalho tem bolinha vermelha e se fizeram algum trabalho extra, tem bolinha azul.

**Entrevistadora** – Considera que motiva?

**Entrevistada** – Sim, é uma motivação que lhes dou. Às vezes através dessa bolinha azul consegue-se motivar os alunos a fazerem mais trabalho e as vezes até nas áreas que têm mais dificuldades. O que eu pretendo é que eles façam o trabalho das áreas e das matérias em que sentem mais dificuldades para conseguirem evoluir. Para irem aprendendo e conseguirem consolidar os conhecimentos sozinhos, o que é uma grande dificuldade, porque às vezes até no 4.º ano há crianças que ainda são muito dependentes de nós.

**Entrevistadora** – Pois. E a família por vezes tem um papel importante nisso, não é?

**Entrevistada** – Sim, os pais deviam de ajudar mais em casa, para que eles consigam executar as tarefas. Porque muitas das vezes sozinhos, não conseguem perceber o que é que podem fazer para além do que lhes mandei. Por exemplo dos trabalhos que eles (alunos) mais fazem sozinhos em casa, são as tabuadas, porque chegou a um certo ponto que começaram a perceber que havia muita coisa que eles não conseguiam fazer se não as soubesse. É algo que eles conseguem fazer sozinhos, sem apoio externo. Ainda no que diz respeito às estratégias, em anos passados fiz um deles um livro de textos individuais. Este livro era só para textos, inicialmente sugeridos por mim, falar sobre um sítio onde foram no fim de semana, ou sobre algo que aconteceu no intervalo, ou sobre uma visita de estudo. Encontrei aqui, uma forma de os motivar a escrever, de modo a desenvolverem a escrita. Foi engraçado, porque depois começaram a escrever sem que eu lhes pedisse. Para além disto, tenho também o sistema de carimbos motivacionais, onde sempre que corrijo um teste ou uma ficha formativa, coloco um carimbo e assim conseguem perceber se tem de melhorar, continuar a trabalhar, etc...

**Entrevistadora** – Que curioso. Trata-se também de uma forma de *feedback* menos pesada.

**Entrevistada** – Eles gostam, ficam contentes com essas coisas.

**Entrevistadora** – O que pode levar agora a nossa conversa para os desafios que podemos da autorregulação.

**Entrevistada** – Muitas das vezes é as crianças que encontramos, que muitas das vezes são mesmo muito imaturas e dependentes. Mas para além disso, se calhar os pais. Deviam

começar a ver a escola com mais peso do que aquele que lhe estão a dar ultimamente, porque há muitos pais que não se preocupam muito se o aluno não sabe, se o aluno sabe, se o aluno fez o trabalho, se não fez o trabalho, ou até mesmo que é que eles aprenderam. Eu considero mesmo que são os pais, porque as crianças chegam-me à sala e dizem “Não fiz o trabalho porque fui sair com a mãe.”. Devia de haver regras e prioridades, a escola deve ser uma prioridade na vida das crianças e dos encarregados de educação. E às vezes as famílias não agem em conformidade e não são as crianças sozinhas que vão ter essa noção, especialmente em idades tão pequenas. Os professores tentam promover todas as capacidades na escola, mas em casa não o podem fazer. Elas (as crianças) não têm noção de que é preciso aplicar conhecimentos para depois fazer um teste. Ainda não conseguem relacionar.

**Entrevistadora** – Porque é que acha que isso acontece?

**Entrevistada** – Ainda não tem essa maturidade. Na escola conseguem fazer essa relação, porque o professor vai ajudando, mas em cada muitas das vezes, não são todos não é, mas depois notasse a diferença das crianças que têm bases em casa, das que não têm. Os pais deviam mostrar mais interesse pelo trabalho das crianças, se calhar depois as crianças até se sentiam mais motivadas a fazer. Talvez até podiam querer fazer. “Olha, pai, fiz isto sozinho na escola, queres vir eu a fazer sozinho?”. Sei que as vidas familiares são às vezes muito complicadas. Mas a escola é a base para o futuro, deviam dar mais importância. Às vezes nota-se em certas situações, não em todas, porque senão estaríamos mal, mas há certas situações.

**Entrevistadora** – Chegando já ao fim da nossa conversa, já conseguimos explorar um pouco mais o conceito de autorregulação, as estratégias que podem ser usadas e os desafios. Percebemos também que há crianças que correspondem de forma positiva ao estímulo.

**Entrevistada** - Sim, com o que já foi mencionado adquirirem competências para perceber se conseguem ou não fazer sozinhos, ou seja fazerem eles a sua própria autoavaliação, fazerem isso também é importante. Eu com esta história das bolinhas e dos carimbos, consegui que alunos começaram por nunca fazer o trabalho de casa, nunca nos primeiros tempos me apresentaram trabalhos de casa e depois começaram a ficar motivados porque viram que os outros recebiam os tais bónus e que eles não recebiam e que tinham as bolinhas verdes e azuis e eles só tinham vermelhas e isso fez com que eles também comessem a querer fazer. Isto é e foi muito importante para eles perceberem em que ponto também é que estavam, se estava a correr bem, se estava a correr mal, tornando-se fundamental para o progresso e sucesso de cada um.

**Entrevistadora** – Sim, sim! E o trabalho em grupo, utilizando a correção, considera uma boa estratégia?

**Entrevistada** - Sim, mas em casa é difícil, mas na escola, na escola, é muito bom para eles. Às vezes basta um elemento do grupo perceber o que o professor explica, para depois o

conhecimento ser transmitido, uma vez que a forma de falar entre pares acaba por ser mais facilitadora. Em casa, as vezes também acontece, acabam por estar a brincar às escolas, como eles dizem com irmãos mais velhos, por exemplo, ou eles serem os reguladores dos irmãos mais novos. E é bom para eles.

**Entrevistadora** – Agora assim, para finalizar a nossa entrevista, daria assim algum conselho a uma pessoa tipo eu, que poderá agarrar numa turma daqui a uns tempos e começar a tentar trabalhar autorregulação com as crianças?

**Entrevistada** - No primeiro ciclo tem de ser cuidado, eles ainda são muito dependentes de nós. Eles ainda não percebem que é preciso estudar. É preciso saber ouvi-los e depois, no primeiro ciclo, professor repete muitas vezes a mesma coisa e eles acabam por ir apanhando algumas coisas. Não tudo, mas algumas coisas e depois não têm maturidade para perceber se eu agora não, não sei, mas chego a casa, vou fazer exercícios para buscar aqui ou ali e vou treinar mais e vou fazer mais e vou ser capaz e vou acabar por perceber ou compreender melhor.

**Entrevistadora** – Está feito, obrigada pela sua disponibilidade! Obrigada!

**Entrevistada** – De nada!

## **Anexo IV – Transcrição da entrevista feita à professora de 1.º ciclo coordenadora de uma escola pública**

**Entrevistadora** – Olá, bom dia! O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já a sua disponibilidade para contribuir para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções ou erros. Saliento ainda que esta será confidencial, assim como a sua identidade, aparecendo apenas nos agradecimentos do trabalho a ser desenvolvido. Gostava de saber o seu nome.

**Entrevistada** – Bom dia, por favor, sou a Professora T.

**Entrevistadora** – Quais são as suas habilidades académicas?

**Entrevistada** – Sou licenciada em 1.º ciclo do ensino básico.

**Entrevistadora** – Quanto tempo de serviço tem?

**Entrevistada** – 30 anos.

**Entrevistadora** – Qual é o ano que esta a lecionar no momento?

**Entrevistada** - De momento não tenho turma, sou coordenadora de uma escola de 1.º ciclo, e por vezes leciono apoio educativo.

**Entrevistadora** – Está feita a sua apresentação, vamos agora falar sobre a autorregulação da aprendizagem, já ouviu falar sobre este conceito?

**Entrevistada** – Já sim, já ouviu falar em leituras, em formações e pomos em prática, porque nós temos aqui no nosso agrupamento o projeto Maia, em que consta a autorregulação das aprendizagens, por isso nós já temos algumas experiências acerca disso.

**Entrevistadora** – A sério? E esse projeto como é que funciona? Consiste no que?

**Entrevistada** - É um projeto a nível nacional, que algumas escolas aderiram, de monitorização das aprendizagens e o nosso agrupamento aderiu em que as avaliações dos alunos é essencialmente formativa e nesse processo de avaliação está a autorregulação das aprendizagens. Portanto, nós aqui no agrupamento já temos essa prática.

**Entrevistadora** – Isso é muito curioso, e tendo tudo isso em conta, como é que definiria a autorregulação?

**Entrevistada** - A autorregulação das aprendizagens pelo menos no meu conceito é as crianças terem consciência do que é que aprendem, do que é que têm para aprender e vão a pouco e pouco regulando as aprendizagens. Ou seja, criar metas, eles perceberem que têm de chegar aquele fim e eles conseguirem perceber dentro deles como é que vão fazer para chegar ao objetivo.

**Entrevistadora** – Considera essa competência importante?

**Entrevistada** - Claro, é fundamental. Até porque envolve o envolve muito mais os alunos no processo de aprendizagem. Dando-lhes muito mais autonomia e independência.

**Entrevistadora** – Na sequência do projeto e da nossa conversa, quais são as estratégias utilizadas pelos professores aqui no agrupamento dentro das salas de aula?

**Entrevistada** - Então mesmo na prática, o que nós fazemos a nível de primeiro ciclo consoante a turma, o ano (porque as professoras trabalham em grupos de ano, fazemos trabalho colaborativo), elaboramos uma grelha com as aprendizagens relativas a um período. Já fizemos mensal, já fizemos quinzenal, agora já deixamos que cada ano desenvolve como quiser. Essa grelha é feita com as aprendizagens que o aluno vai fazer, por exemplo, ao longo do mês, e depois é apresentada aos meninos. Eles vão saber que naquele mês vão aprender isto isto isto. Depois, ao longo do mês, eles vão vendo e fazendo a monitorização e no final do mês eles preenchem a grelha com aqueles emojis que é tradicional em que dizem, consegui bem, consegui assim-assim, preciso trabalhar melhor e depois cá em baixo tem uma notinha onde eles podem dizer o que é que podem desenvolver melhor, o que é que precisam fazer melhor e depois temos outro caso quando a professora vai dando também *feedback* é fundamental o *feedback*. Nós utilizamos muito o *feedback*. Neste caso, nós temos mesmo institucionalizado já no nosso agrupamento.

**Entrevistadora** – E essa grelha é divulgada aos pais?

**Entrevistada** – A ideia é mesmo essa, porque não é só para eles. Depois vai para casa e os pais também tem acesso. Para já, os pais gostam de saber o que é que eles estão a aprender e assim têm ali formalizado e sintetizado, que é que vão aprender e, por outro lado, conseguem perceber o percurso dos filhos com maior facilidade. Por outro lado, nós também utilizamos muito o *feedback* imediato. Em termos de primeiro ciclo, como é monodocência nós conhecemos muito bem os nossos alunos e quase todos os cadernos, os livros dos nossos alunos. Nós utilizamos *feedback* imediato ou utilizamos os autocolantes motivacionais ou utilizamos *Smiles* ou utilizamos 5 Estrelas 3 estrelas, mas tentando sempre que eles percebam, que eu estou a ir bem, ou eu preciso trabalhar um bocadinho melhor é basicamente assim que vamos desenvolvendo e achamos que é fundamental.

**Entrevistadora** – Então, provavelmente, até é interessante colocá-los a trabalhar em pares ou em grupos, de modo a trabalharem também a correção, certo?

**Entrevistada** - Sim, claro, por vezes até têm formas de pensar diferentes que acabam por se completar, e eles começam a ganhar essa noção. E assim, estamos-lhes a dar muitas competências, que é isso que se pretende, não é? Ao fazer um trabalho desse género nós estamos a contribuir para o perfil do aluno. Um aluno do século 21 é um aluno diferente. Trabalhamos a comunicação, o raciocínio, o respeito pelo outro e a ideia é diferente, mas se calhar até faz sentido e se juntar à minha, a minha fica mais completa.

**Entrevistadora** – Podemos então agora abordar, os principais desafios e dificuldades que são sentidas aqui no agrupamento quando se implementa essas metodologias.

**Entrevistada** - Eu acho que é assim, nós aqui na implementação da avaliação no projeto Maia, um dos grandes desafios é a família. E a ideia pré-concebida de avaliação. Como é que vamos explicar à família que não são só os testes a ferramenta de avaliação. Não, não é deixar de haver testes. Os testes existem, mas a avaliação não é só de testes e eu acho que o grande desafio para mim é a ideia pré-concebida que se tem de avaliação e tem de se tentar desmistificar. Depois é a falta de autonomia com que eles (alunos) nos chegam, eles chegam-nos crianças muito imaturas. E temos de trabalhar isso com eles e isso tem nos causado algum constrangimento para nós que desenvolvermos a autorregulação, porque na base da autorregulação está a autonomia. As nossas crianças vêm muito habituadas a que as coisas sejam apresentadas feitas. Não sabem resolver questões simples, questões sociais, eles não conseguem resolver um conflito entre eles. Depois não podemos dizer que não há constrangimento da parte da escola, porque isto também quebra um bocadinho daquilo que nós, professores desta idade, trazíamos do antes. Agora não conseguimos chegar aqui e cortar.

**Entrevistadora** – Sim, a escola às vezes parece que não mudou nada de alguns anos para cá.

**Entrevistada** - É preocupante, não é? Mas temos de o assumir, mas é assim eu costumo dizer, mas eu também não vou conseguir cortar com aquilo que trago de trás. Trata-se de um processo, não é algo logo imediato. Agora tem haver um processo de adaptação, que é isso que nós temos feito. A maior parte das pessoas do agrupamento, fazem um esforço enorme para isso. Mas é um processo gradual não é uma coisa imediata e é às vezes um processo de nós, de interior e de estudo também. E parecendo que não, as coisas já evoluíram muito. Agora gostávamos que evoluísse mais, gostávamos e que desse uma resposta mais eficaz gostávamos. Precisamos de pessoas novas. Para ideias novas. Porque nós também, por muita vontade que tenhamos, às vezes há coisas que já nos passa, a nível físico e a nível de bagagem emocional e claro, conhecimentos que nos trazemos.

**Entrevistadora** – Toda esta conversa leva-nos ao encontro da fase final da entrevista. Gostava de saber se tem algum conselho que gostava de transmitir a mim, ou a uma colega minha, ou a quem um dia ler o meu trabalho.

**Entrevistada** - É assim para já dizer-vos que é um desafio enorme e é um trabalho que nunca é completo e ficamos sempre insatisfeitas. Depois o que eu acho não tanto a nível curricular, eu acho que tem de trazer uma grande bagagem emocional. Porque nós estamos a ser desafiados a todos os momentos, não é todos os dias seja pela turma que temos à frente que temos 20 ou 25 à frente e temos de dar respostas adequadas a cada um, e hoje cada vez mais, seja aos colegas com quem trabalhamos e às famílias, que é também um grande desafio. Porque temos 20 crianças e por de trás temos 20 famílias, e cada família tem a sua maneira de estar na vida. E nós escola temos de respeitar isso. Uma coisa que neste momento me preocupa muito é a relação do professor, da escola com a família. Nós já tivemos uma

boa relação, perdemo-la com covid. Quando acordamos do covid, acordamos com pessoas diferentes. As crianças vieram diferentes, as famílias vieram diferentes, nós somos diferentes e temos de passar a estabelecer aqui uma relação nova com a escola, andar a brigar com a família, entre aspas, a dizer aí, a família não faz e depois as famílias andarem a dizer, escola não, isto não é vida, não funciona. Temos de andar de mãos dadas. Agora estas mãos dadas não está a ser fácil, mas temos de o recomeçar porque só assim é que os filhos e os nossos meninos vão aprender de maneira diferente. Os nossos meninos hoje aprendem de maneira diferente, eu costumo dizer que eles para saberem história atualmente têm um computador que lhes ensina tudo da História. Agora precisam ter competências que há uns anos nós não as desenvolvíamos. Eles também nos chegam à escola, vindos de famílias que há uns anos as coisas não aconteciam como acontecem. Os nossos pais trabalham por turnos. Temos os filhos com a Guarda Partilhada, vivem uma semana numa casa, outra semana noutra, e nota-se as diferenças. E depois deixam os livros em casa dos pais. Depois ficam uma semana sem livros. Pronto é assim, mas nós não podemos mudar isto. E é aqui que eu tento fazer ver isto às pessoas nós também não conseguimos mudar isto, os pais também se calhar não queriam esta vida, mas aconteceu, não é? E acontece, é a vida. Agora nós temos de fazer aqui uma ginástica emocional. Por isso é que eu digo o grande desafio para quem entra no ensino é ter um bom suporte emocional. Porque isto mexe muito connosco. Tira muitas horas da nossa vida. Por isso o maior conselho que tenho é nunca desistir, nunca desistir nem do aluno, nem de uma turma nem do trabalho que nós fazemos. Venham que nós precisamos de sangue novo.

**Entrevistadora** – Gostei muito de a ouvir falar! Obrigada pelo seu tempo!

**Entrevistada** – Ora essa!

## **Anexo V – Transcrição da entrevista feita a uma educadora**

**Entrevistadora** – Bom dia! O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já a sua disponibilidade para contribuir para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções ou erros. Saliento ainda que esta será confidencial, assim como a sua identidade, aparecendo apenas nos agradecimentos do trabalho a ser desenvolvido. Gostava de saber o seu nome.

**Entrevistada** – Olá, tudo bem! Educadora L.

**Entrevistadora** – Quais são as suas habilidades académicas?

**Entrevistada** – Então eu fiz o curso João de Deus. E depois, mais tarde, fiz a licenciatura na ESES em Santarém em Educação.

**Entrevistadora** – Qual é o seu tempo de serviço?

**Entrevistada** – Faço 40 anos em setembro.

**Entrevistadora** – Já é muito tempo! Qual é o grupo que está à sua responsabilidade?

**Entrevistada** – Pré-escolar.

**Entrevistadora** – No seu contexto, alguma vez ouviu falar de autorregulação da aprendizagem?

**Entrevistada** – Já ouvi sim, mas mais a nível comportamental das crianças. Ouvi falar em reuniões, conversas com colegas e também nas minhas leituras.

**Entrevistadora** – E como é que definiria a autorregulação da aprendizagem?

**Entrevistada** – Estas crianças ainda não a têm, não adquiriram essa capacidade porque são muito dependentes. O cérebro deles ainda está em construção, então existem muitas capacidades que eles ainda não atingiram. É isso que os adultos não percebem. Como é que a adultos que não se conseguem autorregular e não percebem que as crianças não conseguem e os adultos já adquiriram essa capacidade e não conseguem? Viste este contrassenso? Pronto, isso é o maior problema do relacionamento dos adultos com as crianças.

**Entrevistadora** – Pois, sim, as vezes achamos que as crianças são muito independentes e às vezes não é bem assim.

**Entrevistada** – Os pais têm aqui uma dualidade, querem que os filhos sejam bebés até muito tarde, mas por outro lado eles querem que eles sejam mais independentes. Já querem que eles sejam adultos. A maneira de vestir a maneira de os suportes de cabelo até brinquinhos e não sei quê. As crianças são crianças, não são adultos pequeninos. Vão para o Jardim ainda com fralda coisa que não acontecia há 10 anos. Isso não acontecia. Crianças para o Jardim com fralda não acontecia e agora acontece. Portanto, querem que sejam bebezinhos. Há

crianças que vão para o jardim que ainda mamam. Agora também há essa moda dos bebês quando largarem largam e pronto também é modas, porque a educação também é de modas.

**Entrevistadora** – Então, como é que definiria assim o conceito de autorregulação sem ser nestas idades tão pequenas.

**Entrevistada** – Conceito de Autorregulação é a pessoa ter capacidade para se autorregular para perceber quando é que, por exemplo, numa discussão, ter capacidade de perceber de quando deve parar de argumentar. E, por exemplo, no contexto pré-escolar, é muito mais por aí eles terem a capacidade de perceber como podem lidar com as frustrações. Autorregularem a frustração ou o excitação às vezes. Os adultos não conseguem perceber isso e estão ali a brigar, a brigar e a brigar com eles. E é escusado porque para eles a situação só se vai agravar. Olha eu este ano tinha um miúdo que fez algumas birras à segunda-feira de manhã, com 4 anos, não era assim muito bebé. Ficava no corredor, dava-lhe tempo para ver se aquilo passava. Eu de vez em quando ia lá ao pé dele, “então já queres ir para a sala?”. Ficava lá mais um bocadinho até que de uma determinada altura ele já queria vir para a sala e pronto.

**Entrevistadora** – Ou seja, deu-lhes espaço e tempo para ele perceber o que estava a sentir, já se trata de uma boa estratégia.

**Entrevistada** – Pois, temos de dar esse tempo. Nem sempre também consegui fazer isso.

**Entrevistadora** – Ou por exemplo refletir com ele sobre o que sentiu ou pensou?

**Entrevistada** – Mas nem sempre fazemos isso porque pronto depois, não temos só aquele. Temos um grupo de 20 crianças e depois as coisas vão-se ali encadeado e às vezes passa, mas sim, às vezes é importante, porque tudo é novo para eles.

**Entrevistadora** – **E quais são assim os principais desafios ou dificuldades?**

**Entrevistada** – Acho que dentro deste tema, passa muito por conseguir fazer com que eles adquiram um bocadinho da capacidade de autorregulação, mesmo sendo tão pequeninos. Pronto, tem que se realmente conversar com criança e perceber a criança perceber porque é que chegou àquele ponto e perceber que não há motivo para isso. Embora coitados, sabem lá o motivo, pronto. Muitas das vezes os pais não ajudam nada, pois os pais não fizeram o curso. Nós estamos ali na sala a estimulá-los de uma forma depois chegam a casa, como não há tempo e por isso não há estímulo acabam por esquecer o que foi feito na sala connosco. Porque esta parte da autorregulação também é importante ser feita em casa com os filhos para eles irem também acompanhando o desenvolvimento dos filhos. Mas pronto sabes o que é que os pais perguntam quando vem buscar os filhos à escolinha? Portaste-te bem? E eu digo: Pergunta errada, divertiste? Eu não utilizo nada de comportamento, nada sério, não utilizo nada. Mas temos a colegas do primeiro ciclo e do pré-escolar, usam lá as cores. Pergunta dos pais a saída da escola, a primeira coisa, qual foi a cor é que tiveste? Mas o que é que isso interessa? Isso não interessa nada. O que é que isso interessa para o futuro da criança? Para o bem-estar da criança, para tudo da criança? Nada zero. Há muitos anos a esta parte que luto contra isso. As auxiliares que trabalham connosco são outro desafio, não

têm formação, vêm do desemprego. E existem diversas situações que elas não estão capacitadas para resolver e lidar. Então pronto a maneira de eles resolverem a questão é sentá-los lá e pronto. Depois não admitem que se diga alguma coisa, porque já estamos a armar em espertas, importantes e mandonas

**Entrevistadora** – De facto são situações muito difíceis. Quando está com as suas crianças em sala. Acha que é importante para elas trabalhar em grupo, trabalhar entre aspas que eles não trabalham, mas quando fazem uma atividade um bocadinho mais orientada, mais elaborada.

**Entrevistada** – Sim, sim. Eu faço atividades orientadas. Vou te explicar porquê. Principalmente com os meninos mais velhos com os que vão para a escola. Eu sou contra as fichas, eu não utilizo, não vou ali ao livro e faço uma fotocópia de uma ficha, como vejo colegas ao meu lado fazer. Pronto, mas lá está, tal como esta conversa com os auxiliares é difícil, com determinadas colegas também o é. Mas pronto as fichas que eu faço são todas construídas. O que é que eu quero dizer com isto ou sou eu que as construo ou são eles que as constroem, que vão recortando determinadas coisas e depois montam-nas. Os meus meninos todos os dias cortam e colam. É o que eu gasto mais na sala é cola, porque é tudo construído por eles.

**Entrevistadora** – Isso é importante porque eles aí, apesar de parecer que não, já estão a construir a competência de autorregulação, eles fazerem os seus próprios trabalhos.

**Entrevistada** – Sim, sim! Outra coisa que eu costumo fazer, eu digo, vamos fazer x atividade, e eles respondem logo que não sabem fazer, e eu digo-lhes sempre “não podem dizer que não sabem fazer sem tentar primeiro.” Continuando o assunto das atividades, os meninos até podiam levar para casa dossier, nenhum material. E eles tinham feito tudo o que era necessário para o seu desenvolvimento. Mas existe aqui uma escola chamada escola do primeiro ciclo. Em que eles estão sentados à mesa um dia inteiro a fazer fichas. Por que a escola desde que eu andei na escola sofreu poucas alterações.

**Entrevistadora** – Pois, acredito.

**Entrevistada** – A posição do professor é praticamente a mesma em relação às crianças do que era no meu tempo e manuais e todo dia sentado à mesa a fazer fichas onde tudo podia ser trabalhado de outra maneira. Mas já há professoras com métodos muito interessantes. A adaptação é difícil, de passar de um menino do pré-escolar para um menino do 1.º ciclo, porque estão num contexto mais livre, mais calmo, mais independente para uma coisa muito específica, onde ficam muito tempo sentados.

**Entrevistadora** – Trata-se de um processo. Mas voltando ainda às atividades. Quando as faz costuma pô-los em grupo ou eles trabalham individualmente?

**Entrevistada** – As 2 modalidades. Eu costumo ter a sala divididas por idades, com uma mesa para os meninos dos 3 anos, outra para os dos 4 e outra para os dos 5. Já tive de outras maneiras, mas agora tenho assim. E, portanto, os 5 anos fazem esse trabalho orientado com as ditas fichas, mas construídas por nós. Depois temos os 3 anos que eu me preocupo pouco

é mais brincadeira livre. O que eu quero é que eles interajam uns com os outros que brinquem uns com os outros e que desenvolvam essas capacidades, que se relacionem. Depois, eventualmente é que fazem atividades de mexer em coisas, mexer nas tintas, de mexer nisto, mexer naquilo, mexer no outro pronto, mas não é fácil. Não é fácil, porque são muitas crianças e eu sou só uma.

**Entrevistadora** – Sim, ser só uma e ter de se dividir por 20 e poucas crianças, não é fácil. Chegando então à reta final da nossa conversa, gostava de saber se tem algum conselho que queira dar a alguém, tal como eu, ser um sai educadora ou professora.

**Entrevistada** – Disponibilidade total, acima de tudo, e gostar de crianças. Ter paciência. Por exemplo, tenho este ano tenho um miúdo que tinha 4 anos, que é uma criança que não gosta de abraços, nem gosta do nosso toque. Temos de ter a paciência e a capacidade de fazer a um o que não se pode fazer a outro. Este gosta de abraços, dá-se um abraço, o outro não gosta, não se pode dar. Temos de saber trabalhar em grupo, mas principalmente com as crianças e dar-lhes o espaço e percebermos se ele se este gosta disto. Vamos isto. Se isto não gosta disto? Não damos isto. Com o tempo vamos conseguindo a adquirir a capacidade de nos moldarmos às situações. Basicamente é isso.

**Entrevistadora** – Muito obrigada pelas suas palavras e pelo seu tempo. Obrigada!

**Entrevistada** – Não tem de agradecer, obrigada eu.

## **Anexo VI – Transcrição da entrevista feita às crianças do 1.º ciclo do 4.º ano de escolaridade**

### **1.ª Entrevista**

**Entrevistadora** – O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já por ficares aqui comigo dentro da sala para contribuírem para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções erros. Saliento ainda que esta será confidencial, ninguém saberá que foram vocês que me responderam a estas perguntas.

**Entrevistada** – Está bem.

**Entrevistadora** – Então como é que te chamas?

**Entrevistada** – Chamo-me M.

**Entrevistadora** – Tens que idade?

**Entrevistada** – 9 anos.

**Entrevistadora** – Boa, e andas no 4.º ano, não é?

**Entrevistada** – Sim.

**Entrevistadora** – Olha e gostas de vir à escola?

**Entrevistada** – Sim.

**Entrevistadora** – E gostas de vir porquê?

**Entrevistada** – Para ir para o recreio brincar, é onde acabo por me divertir mais.

**Entrevistadora** – E se eu te perguntasse o que é estudar, sabias me explicar?

**Entrevistada** – Sim, é o que faço na escola.

**Entrevistadora** – Ah e só estudas na escola?

**Entrevistada** – Sim, só estudo na escola com a professora e só faço o que a professora manda.

**Entrevistadora** – E como é que estudas com a professora?

**Entrevistada** – Por exemplo, para estudar podemos ler o que sai no teste, não é? A professora as vezes diz as páginas que temos de estudar e eu leio, só.

**Entrevistadora** – E agora outra pergunta, por exemplo quando estás em sala de aula, gostas mais de trabalhar em grupo ou sozinho?

**Entrevistada** – Às vezes gosto mais de trabalhar sozinho em silencio, quando trabalhamos em grupos às vezes há muito barulho.

**Entrevistadora** – E o barulho distrai-te?

**Entrevistada** – Sim.

**Entrevistadora** – Pronto, é tudo! Obrigada por este bocadinho.

## **2.ª Entrevista**

**Entrevistadora** – O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já por ficares aqui comigo dentro da sala para contribuírem para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções erros. Saliento ainda que esta será confidencial, ninguém saberá que foram vocês que me responderam a estas perguntas.

**Entrevistada** – Ok

**Entrevistadora** – Então e qual é o teu nome?

**Entrevistada** – Chamo-me Q.

**Entrevistadora** – E andas no 4.º ano certo?

**Entrevistada** – Sim.

**Entrevistadora** – Tens que idade?

**Entrevistada** – 10 anos.

**Entrevistadora** – Está bom, olha e gostas de vir para a escola?

**Entrevistada** – Gosto mais ou menos, é um bocado chato às vezes, mas venho.

**Entrevistadora** – É chato porquê?

**Entrevistada** – Tenho de estar muito tempo sentado e calado. É mais divertido quando fazemos trabalhos diferentes.

**Entrevistadora** – Como por exemplo trabalhos de grupo?

**Entrevistada** – Sim, por exemplo.

**Entrevistadora** – E gostas de trabalhar em grupo, é?

**Entrevistada** – Sim, imagina gosto de trabalhar em grupo quando fico com os meus amigos, e isso torna o trabalho mais engraçado. Como já temos confiança um com os outros é mais fácil, porque já nos conhecemos melhor. Quando tu e a tua amiga estiveram cá, gostei sempre de vir à escola.

**Entrevistadora** – Porque fizemos muitos trabalhos em grupo, não é?

**Entrevistada** – Sim!!

**Entrevistadora** - E por exemplo, a palavra estudar, diz-te alguma coisa?

**Entrevistada** – Sim, é o que nós fazemos aqui na escola.

**Entrevistadora** – E só estudas aqui na escola?

**Entrevistada** – Eu não sei bem o que isso é, porque imagina, quando há testes penso muito para buscar as coisas à minha memória. Porque eu não sei como estudar sozinho. Porque imagina, quando chego a casa, o pai e a mae depois também não tem tempo, então não estudo.

**Entrevistadora** – Ok, estou a entender! Pronto já esta, podes voltar para o recreio, obrigada!

### **3.ª Entrevista**

**Entrevistadora** – O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já por ficares aqui comigo dentro da sala para contribuírem para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções erros. Saliento ainda que esta será confidencial, ninguém saberá que foram vocês que me responderam a estas perguntas.

**Entrevistado** – Certo.

**Entrevistada** – Entãp podes-me dizer o teu nome?

**Entrevistado** – Sim, chamo-me J.

**Entrevistado** – Andas em que ano?

**Entrevistada** – 4.º ano.

**Entrevistado** – Sim.

**Entrevistado** – E tens quantos anos?

**Entrevistada** – 9 anos.

**Entrevistado** – E gostas de vir aqui para a escola?

**Entrevistado** – Sim.

**Entrevistada** – Porquê?

**Entrevistado** – Porque assim vejo os meus amigos. Mas também gosto mais quando temos aulas de matemática.

**Entrevistado** – Ah estou a perceber. E sabes o que é que é estudar?

**Entrevistada** – Sim, fazemos isso aqui na sala com a professora, e eu as vezes faço com a mãe em casa.

**Entrevistado** – Tens ajuda?

**Entrevistado** – Sim, quando temos fichas de avaliação a mãe ajuda-me a estudar.

**Entrevistada** – Como é que a mãe te ajuda?

**Entrevistado** – Imagina, eu gosto mais de estudar quando é testes de matemática. Por exemplo, quando é na matemática, a mãe passa-me contas, quando é português ou estudo do meio a mãe faz-me perguntas e eu respondo oralmente.

**Entrevistado** – E dentro da sala, gostas de trabalhar em grupo?

**Entrevistada** – Eu não gosto de trabalhar com o R e com o U, eles só sabem mandar. Mas como resto da turma até gosto.

**Entrevistado** – Pronto, já chegámos ao fim, podes ir para o recreio. Obrigada!

#### **4.ª Entrevista**

**Entrevistadora** – O meu nome é Mafalda Castelo e sou estudante do mestrado do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Agradeço desde já por ficares aqui comigo dentro da sala para contribuírem para o meu trabalho final. A entrevista que se segue surge no âmbito da realização do Relatório Final de Mestrado e cuja pesquisa se centra na “Criança como agente inclusivo, cooperativo e autorregulador da sua aprendizagem”. Neste sentido, gostaria de gravar a nossa conversa, para que mais tarde possa transcrever evitando algumas distorções erros. Saliento ainda que esta será confidencial, ninguém saberá que foram vocês que me responderam a estas perguntas.

**Entrevistada** – Entendi.

**Entrevistadora** – Como é que te chamas?

**Entrevistada** - Chamo-me S.

**Entrevistadora** – Que idade tens?

**Entrevistadora** – 9 anos.

**Entrevistada** - Andas em que ano?

**Entrevistada** – 4.º.

**Entrevistadora** – Gostas de vir à escola?

**Entrevistada** - Sim, gosto de vir para estudar e ler.

**Entrevistada** – A sério?

**Entrevistadora** – Sim, gosto de estudar com a professora. Em casa, o mano ajuda-me a estudar, mas se não há testes não estudo.

**Entrevistada** - E como é que o mano te ajuda?

**Entrevistada** – O mano ajuda-me a fazer tabuadas, outras vezes cópias, as vezes também me faz perguntas.

**Entrevistadora** – Ah e quando fazes essas cópias, não fazes resumos, por exemplo?

**Entrevistada** - Não, nunca fiz isso. Falo contas, ou leio as penas, apenas, mas com ajuda do mano.

**Entrevistadora** – E por exemplo, gostas de trabalhar em grupos?

**Entrevistada** - Sim, eu gosto de trabalhar em grupo, é bem mais divertido do que trabalhar sozinhos, porque assim temos muitas mais ideias.

**Entrevistadora** – Pronto já está, podes voltar para o recreio, obrigada!

## Anexo VII – Ficha de Leitura do livro “A girafa que comia estrelas”



Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### Ficha de leitura – “A girafa que comia estrelas”

1. Aos 5 anos a girafa da nossa história já era a mais alta que todas as outras. Como é que ela se chamava?

Assinala com o x a resposta correta.

- a) Margarida
- b) Augusta
- c) Olímpia



2. Onde é que a girafa andava sempre com a cabeça?

---

---

3. O que é que a girafa comia à noite?

---

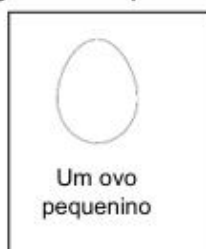
---

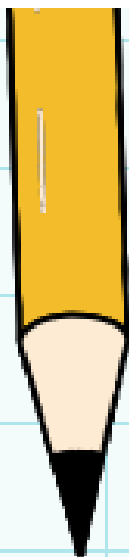
4. Qual foi o animal que fez uma grande amizade com a nossa girafa?

---

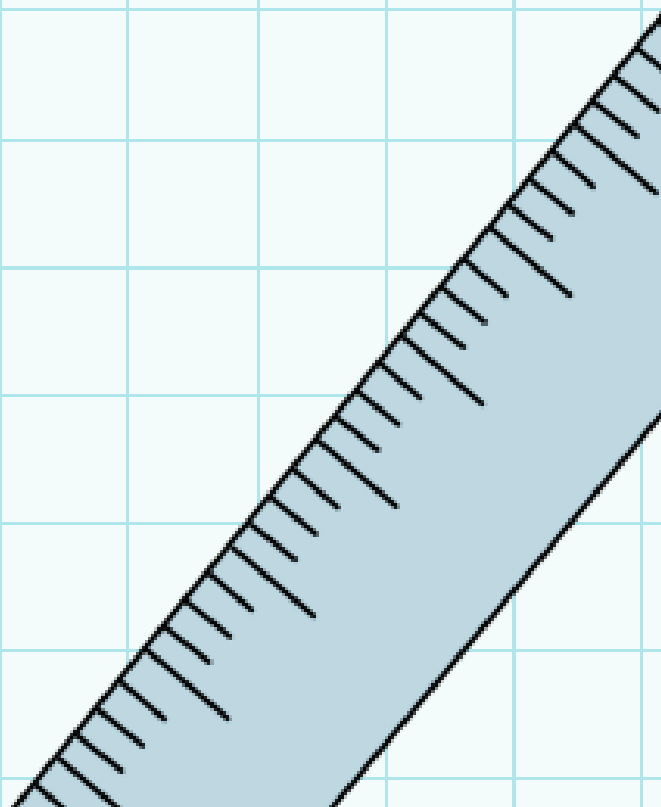
---

5. Pinta de verde os objetos que podíamos encontrar no ninho da nova amiga da olímpia.





# Reflexão



## INTRODUÇÃO

---

As atividades propostas ao longo do guião, enquadram-se numa abordagem integradora das *STEAM (Ciência, Tecnologia, Artes/Humanidades, Engenharia e Matemática)*, envolvendo conteúdos da Matemática, das Ciências Físicas e das Ciências Sociais; o desenvolvimento de um protótipo; o uso das tecnologias digitais; e a resolução de problemas. As tarefas podem ser exploradas tendo em conta o seguinte enquadramento curricular do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB):

	<b>Conteúdos</b>	<b>Aprendizagens Essenciais</b>
<b>Estudo do Meio</b>  <b>4.º ano</b>	Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar o comportamento da luz no que respeita à linearidade da sua propagação em diferentes materiais (transparentes, translúcidos e opacos).</li> </ul>
	Sociedade/ Natureza/ Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</li> </ul>
<b>Matemática</b>  <b>4.º ano</b>	Raciocínio matemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a presença da Matemática em contextos externos e compreender o seu papel na criação e construção da realidade.</li> </ul>
	Conexões Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos (outras áreas do saber, realidade, profissões);</li> <li>• Reconhecer e usar conexões entre ideias matemáticas de diferentes temas, e compreender esta ciência como coerente e articulada.</li> </ul>
	Geometria e Medida  <i>Operações com figuras</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter a imagem de uma figura plana simples por reflexão, a partir de eixos de reflexão, horizontais ou verticais, exteriores à figura.</li> </ul>

## ELEMENTOS

---

### Nomes

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## EXPLICAR

## O que é um caleidoscópio?

---

### Caleidoscópio

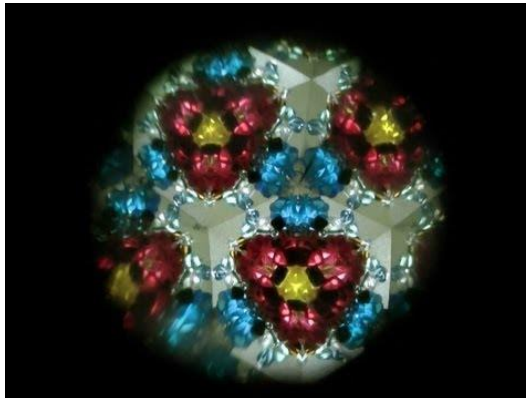
(ca-lei-dos-có-pi-o)

#### nome masculino

1. Aparelho de física, para obter imagens em espelhos inclinados, e que a cada momento apresenta combinações variadas e interessantes.

"**caleidoscópio**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/caleidosc%C3%B3pio>.

Para conhecerem  
de um Caleidoscópio,  
vídeo:



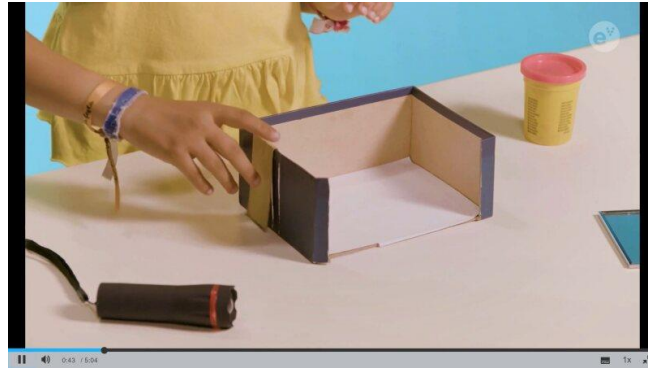
melhor o funcionamento  
explorem o seguinte

[https://www.youtube.com/watch?v=LdKE\\_htYSns](https://www.youtube.com/watch?v=LdKE_htYSns)

Em 1816, através de alguns estudos acerca da reflexão da luz, David Brewster inventou o caleidoscópio. Este nome tem origem nas palavras gregas *kalos* (bonito), *eidos* (imagem) e *scopeo* (olhar), significando “olhar imagem bonita” (Brewster, 1858).

Um caleidoscópio é um instrumento ótico que serve para criar efeitos visuais simétricos com o auxílio de um conjunto de espelhos que, apontados na direção de um ou mais objetos, originam a reflexão.

Para compreenderem melhor o que é a reflexão da luz, vejam o seguinte vídeo:



Fonte: Escola Virtual

[https://ipsantarem-](https://ipsantarem-my.sharepoint.com/personal/190200069_ese_ipsantarem_pt/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2F190200069%5Fese%5Fipsantarem%5Fpt%2FDocuments%2FReflex%C3%A3o%20da%20luz%2Emp4&referrer=StreamWebApp%2EWeb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview)

[my.sharepoint.com/personal/190200069\\_ese\\_ipsantarem\\_pt/\\_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2F190200069%5Fese%5Fipsantarem%5Fpt%2FDocuments%2FReflex%C3%A3o%20da%20luz%2Emp4&referrer=StreamWebApp%2EWeb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview](https://ipsantarem-my.sharepoint.com/personal/190200069_ese_ipsantarem_pt/_layouts/15/stream.aspx?id=%2Fpersonal%2F190200069%5Fese%5Fipsantarem%5Fpt%2FDocuments%2FReflex%C3%A3o%20da%20luz%2Emp4&referrer=StreamWebApp%2EWeb&referrerScenario=AddressBarCopied%2Eview)

- 1- Agora que já sabem o que é um caleidoscópio e como acontece a reflexão da luz, discutam em grupo os materiais que serão necessários para a sua construção.



- 1- Partilhem com o/a vosso/a professor/a o plano que vão elaborar. Utilizem os seguintes materiais para elaborarem o vosso caleidoscópio.
  - Espelhos (será “tirado à sorte” o número de espelhos necessário a cada grupo);
  - Fita-cola;
  - Folha de papel colorido;
  - Tesoura;
  - Cartolina com as diferentes formas geométricas (com um furo no meio).

Depois de terem todos os materiais convosco, vão necessitar de seguir alguns passos para a construção do vosso caleidoscópio:

- 1.º passo** – Juntar os espelhos de maneira que formem uma forma geométrica (triângulo, quadrado, pentágono e hexágono) e fixar com fita-cola;
- 2.º passo** – Tapar uma das extremidades com a cartolina com um furo no meio;
- 3.º passo** – Cobrir toda a superfície com uma folha de papel colorido.

**O vosso caleidoscópio está pronto!**

## **EXPLORAR**

### **Como é que o número de espelhos influencia a reflexão visualizada no Caleidoscópio?**

- 1- Planifiquem uma experiência que permita responder à questão anterior.

O que vamos manter igual entre observações? \_\_\_\_\_

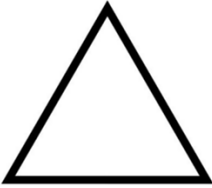
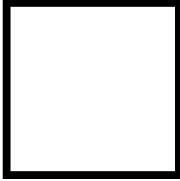
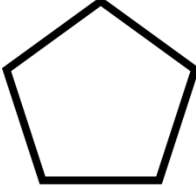
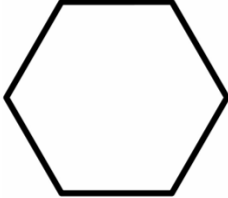
O que vamos alterar? \_\_\_\_\_

O que vamos observar? \_\_\_\_\_

Agora que já têm os vossos caleidoscópios prontos, apontem-nos para a folha de papel que vos foi disponibilizada e descubram o que acontece à imagem. Disponibilizem a vossa criação aos restantes colegas, para que todos consigam observar as imagens.

- 2- O que pensam que vai acontecer?

3- Registem na tabela o que observaram.

	O que observámos
	
	
	
	

4- Respondam à questão de partida:

**Como é que o número de espelhos influencia a reflexão visualizada no caleidoscópio?**

**AVALIAR****Avaliação da atividade**

---

Apresentem, individualmente, a vossa opinião sobre o modo como a atividade contribuiu para a vossa aprendizagem e os aspetos a melhorar.

Nome

**O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?**

**O que mudavas nesta atividade?**

Nome

**O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?**

**O que mudavas nesta atividade?**

Nome

O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?

O que mudavas nesta atividade?

---

Nome

O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?

O que mudavas nesta atividade?

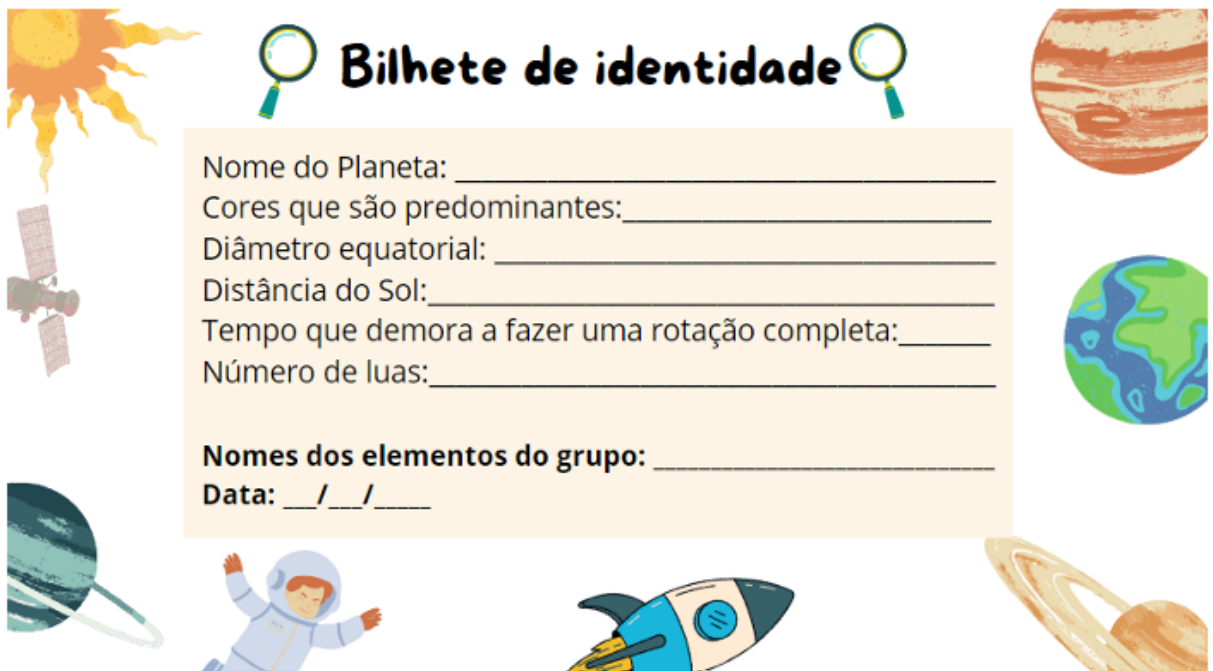
---

Nome

O que mais gostaste nesta atividade? O que foi mais fácil de fazer? O que foi mais difícil?

O que mudavas nesta atividade?

### Anexo IX – Bilhete de identidade do planeta



**Bilhete de identidade**

Nome do Planeta: \_\_\_\_\_  
Cores que são predominantes: \_\_\_\_\_  
Diâmetro equatorial: \_\_\_\_\_  
Distância do Sol: \_\_\_\_\_  
Tempo que demora a fazer uma rotação completa: \_\_\_\_\_  
Número de luas: \_\_\_\_\_

**Nomes dos elementos do grupo:** \_\_\_\_\_  
**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Illustrations include: Sun, satellite, Jupiter, Earth, Saturn, Uranus, astronaut, and rocket.

### Anexo X – Ficha para redigir um texto sobre o planeta



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nomes dos elementos do grupo:** \_\_\_\_\_  
**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Illustrations include: Sun, satellite, Earth, Mars, Saturn, Uranus, Moon, astronaut, and rocket.

**Anexo XI – Grelha de avaliação semanal do projeto “Aprender através de histórias infantis”**

Componentes do currículo	Objetivos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25
<b>Português</b>	Escuta, atentamente, a história	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Identifica o assunto da história ouvida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Seleciona informação relevante da história ouvida	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Formula perguntas, pedidos e respostas de acordo com o tema abordado	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Identifica os determinantes artigos numa frase	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Matemática</b>	Adquire e utiliza corretamente os conceitos matemáticos de quarto-volta, meia-volta e volta completa	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Estudo do Meio</b>	Compreende a função, a posição e os cuidados a ter com os músculos	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Expressão Artística</b>	Utiliza a sua imaginação e criatividade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Aplica diferentes técnicas nos seus trabalhos artísticos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Educação Física</b>	Participa em jogos, cumprindo as suas regras, colaborando com os outros e participando ativamente.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Anexo XII – Rubrica de avaliação por área e atividade diária do projeto “Aprender em equipa**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Critérios		1	2	3	4
Processo	Contributos individuais	Raramente partilha ideias durante o trabalho e participa na discussão do grupo. Pode recusar-se a participar no trabalho.	Partilha algumas ideias para a realização do trabalho e participa momentaneamente nas discussões do grupo.	Partilha ideias para a realização do trabalho e empenha-se na participação e na discussão do grupo.	Partilha ideias pertinentes para o trabalho de grupo e participa ativamente na discussão do grupo. Contribui rigorosamente para o sucesso do trabalho.
	Gestão de conflitos	Tem conflitos frequentes com os seus colegas durante o trabalho de grupo.	Ocasionalmente tem conflitos com os seus colegas durante o trabalho de grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas durante o trabalho de grupo.	Nunca tem conflitos com os seus colegas durante o trabalho de grupo e coopera ativamente para os prevenir e resolver.
	Tomada de decisões	Não procura resolver as questões do trabalho nem auxilia os seus colegas a resolvê-las.	Não contribui para solucionar as questões embora esteja predisposto a explorar as soluções referidas pelos colegas.	Ouve os colegas e melhora as soluções apresentadas por estes.	Contribui ativamente para solucionar as questões, ouvindo as sugestões dos colegas e apresentando as suas próprias sugestões.
Produto	Conceptualização do problema	Não identifica qualquer informação pertinente para dar resposta à questão inicial. Não dá ideias acerca da mesma.	Identifica alguma informação pertinente dar resposta à questão inicial. Dá ideias, embora incorretas acerca da mesma.	Identifica grande parte da informação pertinente dar resposta à questão inicial. Dá ideias parcialmente corretas acerca da mesma.	Identifica toda a informação pertinente dar resposta à questão inicial. Dá ideias corretas acerca da mesma.
	Avaliação do trabalho desenvolvido	Não analisa todo o trabalho desenvolvido ao longo da atividade.	Analisa o trabalho desenvolvido ao longo da atividade, mas não reflete acerca da adequação das estratégias utilizadas com base na resolução alcançada, mesmo com auxílio.	Analisa o trabalho desenvolvido ao longo da atividade, refletindo acerca da adequação das estratégias utilizadas com base na resolução alcançada, com auxílio.	Analisa o trabalho desenvolvido ao longo da atividade, refletindo acerca da adequação das estratégias utilizadas com base na resolução alcançada, corrigindo os erros encontrados.