



**ANA LUÍSA
REIS COSTA**

**ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
DE AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO
1.º CEB**



**ANA LUÍSA
REIS COSTA**

**ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE
AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, realizado sob a orientação científica da Doutora Aida Figueiredo, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais.

O júri

Presidente

Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal-Arguente Principal

Doutora Maria Canhoto Martins
Professora da Fundação Bissaya Barreto

Vogal-Orientadora

Professora Doutora Aida Maria de Figueiredo Ferreira
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À professora Aida Figueiredo, pelo apoio prestado e conhecimento transmitido.

À professora e educadoras cooperantes, pela disponibilidade, pela colaboração, pela compreensão, pelo exemplo, pelos conhecimentos e conselhos transmitidos ao longo deste ano letivo.

Aos meus pais, pela motivação, apoio incondicional e pelo exemplo de superação. Obrigada por acreditarem sempre em mim.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e pelas gargalhadas nos momentos mais difíceis deste percurso.

À Cláudia, por ter lido este trabalho inúmeras vezes. Obrigada pela amizade, pela paciência e presença firme em todos os momentos.

Às amigas que Aveiro me deu, pelos momentos que vivemos e pela presença constante em todos os momentos.

À Salomé, pela amizade incondicional e por ter acreditado sempre em mim. Obrigada pela paciência e incentivo e por me teres acompanhado nesta aventura.

Às crianças envolvidas neste estudo e a todas as outras que se cruzaram no meu percurso. Obrigada por me fazerem crescer profissionalmente e encherem os meus dias de sorrisos.

palavras – chave

Autorregulação; Papel do Educador/Professor; Processo de Ensino Aprendizagem; Estudo de Caso.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo identificar e compreender de que forma se pode promover competências de autorregulação na sala de aula do 1.ºCEB.

Para a realização deste estudo selecionou-se quatro crianças de uma turma do 1.º ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, de uma escola localizada no distrito de Aveiro, onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada durante o segundo semestre do ano letivo de 2018/2019. Para a recolha de dados foram designadas duas técnicas: a observação participante e a recolha de Notas de Campo, que posteriormente foram analisadas para o preenchimento das Checklist`s utilizadas. O presente estudo caracteriza-se por ser um estudo de cariz qualitativo com algumas características de investigação-ação.

Os resultados obtidos permitiram compreender que as estratégias onde a criança assume um papel ativo na sua aprendizagem, encontrando as suas estratégias e recursos para resolver os seus problemas, foram aquelas que revelaram ser mais facilitadoras do desenvolvimento de competências de autorregulação.

Keywords

Self-Regulation; Educator/Teacher Role; Teaching Learning Process; Case Study.

abstract

The objective of this work is to identify and understand how we can promote self-regulatory skills in the classroom.

For this study, four students were selected from a 1st grade class of a school in Aveiro district, where the curricular unit of “Prática Pedagógica Supervisionada” has taken place during the second semester of 2018/2019.

Two techniques were designated for data collection: participant observation and field notes. These notes were subsequently analyzed and used to fill observation checklists. The present study is characterized as being a study of qualitative nature with some action research features.

The obtained results allowed us to understand that the strategies where the child can take an active role and adopt their strategies/ find resources to solve their problems are the ones that turned out to be more facilitating of development of self-regulation skills.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
1- O desenvolvimento da autorregulação	4
1.1) O conceito e desenvolvimento de Autorregulação.....	4
1.2) Papel da motivação na autorregulação.....	5
1.3) Emoções e o seu controlo	7
1.4) Desenvolvimento do comportamento pró-social	8
1.5) Desenvolvimento do controlo cognitivo	9
2- O professor/educador promotor de competências de autorregulação.....	12
2.1) Motivação e feedback em contextos educacionais	12
2.2) Aprendizagem cooperativa entre crianças	15
2.3) Promoção da autonomia da criança	17
2.4) Relação entre pares e resolução de conflitos	19
Parte II - Enquadramento Metodológico do Estudo	22
1 - Caracterização dos Contextos de Estágio.....	22
1.1) Caracterização do contexto A1	22
1.2) Caracterização do contexto A2	24
1.3) Caracterização do contexto B	26
2) Pertinência, Objetivos e Questões de Estudo	29
3 - Opções Metodológicas	30
3.1) Tipo de Estudo.....	30
3.2) Participantes	32
3.3) Procedimentos do Estudo	34
4 - Instrumentos e/ou técnicas de recolha de dados	37
4.1) Observação.....	37
4.2) Notas de Campo.....	37
4.3) Checklist of Independent Learning Development (CHILD)	38
4.4) Categorias de análise	39
Parte III- Apresentação e Discussão dos Resultados	41

1 - Apresentação dos Resultados	42
2 - Discussão dos Resultados	75
3 - Considerações Finais	80
Bibliografia	82
Anexos	85

Índice de Tabelas

Tabela 1-Habilitações Académicas dos Ascendentes da Turma.....	28
Tabela 2-Situação de emprego dos ascendentes	28
Tabela 3-Fases do Estudo, Procedimentos, Participantes e Calendarização	36
Tabela 4-Calendarização das instervenções realizadas.....	41
Tabela 5-Níveis das Competências de autorregulação obsevidos	42
Tabela 6-Níveis das competências de autorregulação observados.....	44
Tabela 7-Níveis das competências de autorregulação observados.....	46
Tabela 8-Níveis das competências de autorregulação observados.....	47
Tabela 9-Níveis das competências de autorregulação observado	49
Tabela 10-Níveis das competências de autorregulação observados.....	50
Tabela 11-Níveis das competências de autorregulação observados.....	52
Tabela 12-Níveis das competências de autorregulação observados.....	53
Tabela 13-Níveis das competências de autorregulação observados.....	54
Tabela 14-Níveis das competências de autorregulação observados.....	56
Tabela 15-Níveis das competências de autorregulação observados.....	57
Tabela 16-Níveis das competências de autorregulação observados.....	58
Tabela 17-Níveis das competências de autorregulação observados.....	61
Tabela 18-Níveis das competências de autorregulação observados.....	63
Tabela 19-Níveis das competências de autorregulação observados.....	66
Tabela 20-Registo das crianças	68
Tabela 21-Níveis das competências de autorregulação observados.....	68
Tabela 22-Registo das crianças	69
Tabela 23-Níveis das competências de autorregulação observados.....	70
Tabela 24-Registo das crianças	72
Tabela 25-Níveis das competências de autorregulação observados.....	73
Tabela 26-Registo das crianças	74

Índice de Figuras

Figura 1-Estratégia apresentada pela criança J.	43
Figura 2-Estratégia apresentada pela criança T.....	43
Figura 3-Estratégia apresentada pela criança I.....	43
Figura 4-Estratégia apresentada pela criança I.....	43
Figura 5-Estratégia utilizada pela criança J.....	46
Figura 6-Estratégia apresentada pela criança C.	46
Figura 7-Estratégia apresentada pela criança I.....	46
Figura 8- Jogo da Glória Matemático.....	50
Figura 9-Jogo da Roleta-" Será que sabes responder?".....	51
Figura 10-Laboratório Gramatical.....	55
Figura 11-Trabalho de Pesquisa- " Animais que não se vêem"	60
Figura 12-Trabalho de Pesquisa " Os países do Planeta Terra"	62
Figura 13-Trabalho de Projeto " Os nossos defeitos bonitos".....	66
Figura 14-Registo das crianças.....	68
Figura 15-Registo das crianças.....	70
Figura 16-Registo das crianças.....	72
Figura 17- Registo das crianças.....	74

Lista de Abreviaturas

1.ºCEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AT- Assembleia de Turma

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

PPS A1- Prática Pedagógica Supervisionada A1

PPS A2- Prática Pedagógica Supervisionada A2

PPS B - Prática Pedagógica Supervisionada B

OCEPE- Orientações para a Educação Pré-Escolar

ZDP- Zona de desenvolvimento Proximal

Introdução

O mundo atual atravessa um período de mudanças complexas caracterizadas pelas aceleradas transformações culturais, económicas e sociais (Alonso, 2000). Esta realidade vem desafiar e colocar em questão a função dos sistemas educativos, na medida em que estes não se podem apenas restringir à transmissão de conhecimentos académicos e conteúdos programáticos, perspectivados para cada nível de ensino. Assim sendo, e segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo do ensino Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, os estabelecimentos de ensino devem preparar os alunos do futuro para uma realidade ainda desconhecida com empregos ainda não criados, tecnologias ainda não inventadas, bem como para problemas ainda desconhecidos que as crianças devem conseguir resolver no seu futuro.

Em consonância com o defendido anteriormente, é necessário que perante o mundo atual, as instituições de ensino se adaptem, dando resposta às constantes mudanças da sociedade. Neste sentido, torna-se fundamental que os sistemas de educação possibilitem, às suas crianças e jovens, múltiplas experiências que lhes permitam a aquisição de competências essenciais ao seu desenvolvimento integral. Assim sendo, os espaços educativos deixam de ser encarados como entidades transmissoras de conhecimentos académicos, passando a ser considerados locais essenciais ao desenvolvimento de competências sociais por parte das crianças e jovens.

Candeias e Almeida (2005) referem que é nos espaços de ensino que a criança deve desenvolver a capacidade de adaptação do seu comportamento às diversas situações, a capacidade de resolução de problemas interpessoais e a capacidade de gestão da sua vida pessoal, mas também profissional. Assim sendo, uma das funções dos estabelecimentos de ensino passa por desenvolver, nas crianças e jovens, competências de autorregulação nas diferentes áreas da sua vida pessoal, mas também académica (Candeias, 2008).

Segundo Linhares e Martins (2015) a autorregulação baseia-se na capacidade de monitorizar e moldar as emoções, comportamentos e cognições, de modo a atingir um determinado objetivo. Já Bronson (2000) refere-se à autorregulação como uma competência intrínseca ao indivíduo, que se vai desenvolvendo ao longo da sua maturação, sendo este desenvolvimento influenciado pelas experiências da criança e do jovem ao longo da vida. Sendo assim, o Educador/Professor desempenha um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, cabendo-lhe a tarefa de a promover, através de estratégias que desenvolvam, nas crianças, a autonomia e a participação no processo de aprendizagem. Desta forma, pretende-se desenvolver a consciencialização das mesmas em relação às suas dificuldades, encontrando estratégias para as ultrapassar. Neste sentido, torna-se fulcral criar momentos de partilha de opiniões, incentivando a criança a tomar decisões em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, alargando, gradualmente, a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), as crianças possuem uma vontade intrínseca de compreender e conhecer o mundo ao seu redor, devendo desempenhar um papel ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens. No entanto, essa curiosidade pode desvanecer à medida que a escolaridade da criança vai aumentando, resultando numa completa desmotivação por parte da mesma em relação à escola e às tarefas propostas. Como refere Rosário (2005), por vezes, o facto de uma criança não querer realizar algo, pode estar interligado com a sua capacidade cognitiva (não entendem as instruções dadas pelo educador/professor ou o significado das mensagens presentes), com a descrença em relação à sua capacidade de ultrapassar as dificuldades, a falta de motivação ou ainda, a falta de conhecimentos prévios necessários ao acompanhamento da atividade. Segundo a literatura, estas crianças e jovens necessitam de um acompanhamento mais individual por parte do educador/professor, bem como de um apoio suplementar à sua aprendizagem (Good & Brophy citado em Dornyei, 2001). Assim sendo, o educador/professor atual deve criar alternativas que respondam, de forma concreta, às dificuldades de aprendizagem de cada criança, tendo sempre consciência da

importância do confronto com situações onde efetivamente a criança/jovem experienciem o sucesso e não apenas o fracasso (Schunk & Zimmerman, 1996).

O presente documento surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE), tendo sido realizado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) do distrito de Aveiro, surgindo da necessidade de identificar e compreender de que forma se poderia promover competências de autorregulação na sala de aula de crianças do 1.º CEB.

O presente documento encontra-se estruturado em três partes: Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico do Estudo e Apresentação e Discussão dos Resultados. Na primeira parte, encontra-se dividida em dois capítulos relativos à autorregulação (capítulo I) e ao papel do Educador/Professor como agente educativo promotor de competências de autorregulação nas crianças (capítulo II). Neste capítulo, é abordada a importância da motivação e do feedback em sala de aula, a aprendizagem cooperativa entre crianças, o papel do agente educativo na promoção da autonomia das crianças e o seu papel na resolução de conflitos entre pares. Na segunda parte do documento, apresenta-se os contextos de estágio de PPS, o Estudo de Caso, as opções metodológicas, a seleção dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados bem como as categorias de análise utilizadas. A apresentação e discussão dos resultados, encontra-se inserida na terceira parte do documento, onde se descreve e discute os resultados obtidos no presente Estudo de Caso. Finalmente, e em modo de conclusão, apresenta-se as considerações finais onde, através de uma reflexão crítica, se relata os constrangimentos e limitações encontrados ao longo do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1- O desenvolvimento da autorregulação

1.1) O conceito e desenvolvimento de Autorregulação

O ser humano, ao longo da sua história, foi evoluindo, conseguindo controlar os seus pensamentos e comportamentos, ou seja, foi desenvolvendo a sua autorregulação, tornando-se social e culturalmente ativo (Forgas, Baumeister & Tice, 2009). Para os autores Eisenberg, Smith, Sadovsky e Spinrad (2004), a autorregulação é vista como um conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, sobre o controlo de impulsos, emoções, pensamentos, comportamentos, planeamento de ações, capacidade de saber esperar pela gratificação e resolução de conflitos. Já para Soufre (citado em Linhares & Martins, 2015), a autorregulação baseia-se na capacidade do indivíduo em monitorizar e moldar as suas emoções, comportamentos e cognição de modo a atingir um determinado objetivo. Aquando do nascimento, a criança já se encontra dotada de certos mecanismos que a orientam no seu desenvolvimento e adaptação ao meio. No entanto, e através da maturação e experiência vai-se tornando cada vez mais autónoma e com um maior controlo sobre o que a rodeia (Bronson, 2000). Importa salientar, e como refere Linhares e Martins (2015), o ambiente social onde o sujeito se desenvolve, nomeadamente as relações que estabelece com os seus correguladores (pais e cuidadores), exercem uma grande influência no desenvolvimento das competências de autorregulação.

Segundo Koop (citado em Veiga & Fernandes, 2012), o período dos três aos seis anos de idade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento da autorregulação, uma vez que é através da maturação que a criança desenvolve competências que lhe permitem controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções e desejos, sem ser necessário recorrer à agressão (Veiga & Fernandes, 2012).

Como refere Eisenberg et al. (2004), o desenvolvimento da autorregulação tem por base processos voluntários e involuntários. A autorregulação voluntária diz respeito

à capacidade intencional por parte do sujeito de inibir e ativar a sua atenção e o seu comportamento sempre que necessário, como por exemplo situações em que o sujeito, perante distrações, tem de focar a sua atenção diante de uma determinada situação (Forgas et al., 2009). Já os processos involuntários de autorregulação são automáticos e inconscientes, fazendo com que em muitos casos o indivíduo não os consiga controlar. No entanto, importa realçar que no processo de autorregulação não se pode separar os comportamentos voluntários dos menos voluntários, uma vez que na maior parte das situações de autocontrolo existe uma combinação dos dois (Forgas et al., 2009).

Bronson (2000) refere quatro categorias para o desenvolvimento da autorregulação, que seguidamente passa-se a explicar.

1.2) Papel da motivação na autorregulação

No que diz respeito à motivação, Pintrich e Schunk (2002) referem que a motivação é tudo aquilo que estimula o indivíduo a agir de determinada forma, adotando um comportamento específico. Como afirmam os mesmos autores, a motivação requer uma atividade da parte do sujeito, que pode ser física ou mental, resultando da interação de fatores conscientes como a necessidade e desejo, ou fatores inconscientes como as expetativas dos indivíduos ou dos pares.

Para Bronson (2000), o impulso da ação pode ser originário de um estímulo externo (motivação extrínseca), proveniente do ambiente, ou poderá ser gerado por um estímulo interno (motivação intrínseca), proveniente de processos mentais do indivíduo. A motivação intrínseca leva o sujeito a realizar algo que este pretenda, ou seja, a realizar uma atividade ou tarefa apenas pela satisfação e prazer que lhe fornece, não existindo qualquer tipo de influência de estímulos externos como as recompensas (Bronson, 2000). Por exemplo, uma criança realiza algoritmos matemáticos pois para ela a sua realização é intrinsecamente agradável, ou seja, é a própria atividade a motivadora da sua realização. Já a motivação extrínseca provém de algo “externo” ao indivíduo, que é influenciado por fatores como a recompensa, punição, entre outros fatores, que dão satisfação e prazer que a própria atividade não consegue fornecer. Por exemplo, uma

criança, apesar de não gostar de matemática, realiza algoritmos, pois a sua realização está associada a uma recompensa (Bronson, 2000).

Segundo Pawat (citado em Bronson, 2000), existe uma relação significativa entre a autorregulação e a motivação, considerando-as como duas componentes “inseparáveis”. Para Forgas et al. (2009), sem o fator motivacional é improvável que a autorregulação seja eficaz no sujeito, tornando o controlo de impulsos e ações algo complicado para o indivíduo. Neste sentido, as decisões e ações do sujeito são influenciadas pela motivação e autorregulação, uma vez que, ao sentir-se motivado, o indivíduo irá ter mais vontade de atingir os seus objetivos, que só poderão ser alcançados se este desenvolver a sua autorregulação (Bandura, 1986).

No que concerne às crianças, estas possuem uma motivação inata para a autorregulação, no entanto, é através das interações com os pares e consequente transmissão de valores aceites pela sociedade, que desenvolvem uma motivação que lhes permite autorregular-se em situações específicas (Vygostky, 1978). Essa mesma motivação, aumenta nas crianças consoante o sucesso que estas vão tendo nas diversas áreas, atingindo o seu pico quando se consciencializam de que são elas próprias as responsáveis pelas suas ações (Bronson, 2000).

Como afirma Forgas et al. (2009), é durante o período compreendido entre os seis e os 10 anos de idade que a criança começa a descobrir aquilo em que é realmente boa, e se torna intrinsecamente motivada para essas mesmas áreas. Durante esta fase, é necessário que a criança tenha oportunidades para experimentar e explorar de modo a que a sua confiança e autoestima sejam aumentadas. Bronson (2000) afirma que, à medida que a criança vai amadurecendo, sente a necessidade de se sentir competente em áreas específicas como o desporto, a matemática, as ciências entre outras.

Ao compararmos as crianças que frequentam a educação pré-escolar com as que frequentam o 1.ºCEB, verifica-se que as últimas possuem uma maior consciência em relação aos seus objetivos, controlo e direção da ação, resultando numa maior capacidade de autorregulação (Zimmerman, 2000). É durante os primeiros anos de escolaridade, que as crianças exibem padrões de “learned helplessness”, atribuindo o seu sucesso a fatores de sorte, não considerando a sua competência para a realização

daquela tarefa (Dweck & Elliot, citado em Bronson 2000). Para Dweck (citado em Bronson, 2000), estas crianças evidenciam pouca persistência, evitando situações desafiadoras, ou seja, não conseguem lidar com a frustração sentida revelando pouca motivação para atingir os objetivos bem como um reduzido controlo sobre as emoções.

1.3) Emoções e o seu controlo

Em consonância com o referido anteriormente e segundo Bronson (2000), a capacidade de regulação das emoções apresenta-se como um objetivo indispensável ao desenvolvimento sócio emocional do ser humano. Para o mesmo autor, o controlo emocional corresponde à capacidade do indivíduo de regular os seus impulsos, tendo em vista o alcance dos seus objetivos. Como referem Simões, Branco e Franco (2002) este processo de autorregulação, implica o desenvolvimento de competências que permitem à criança lidar com as emoções, isto é, possibilitem-lhe a implementação de estratégias que a levam ao ajustamento do seu estado emocional tendo em conta as diversas situações. Cole et al. (citados em Lopes & Silva, 2018) defendem que a regulação emocional permite ao indivíduo canalizar e/ou controlar as suas emoções, adaptando o seu comportamento às diversas situações.

Ao longo do primeiro ano de vida, a criança desenvolve a sua habilidade de regular a expressão das emoções, sendo que, após os seis meses de idade, começa a apresentar emoções básicas como alegria, tristeza, surpresa, reserva, medo e raiva (Linhares et al., 2015). A partir dos três anos de idade e, como refere Sroufe (1995), é esperado que a criança já consiga aceitar opiniões, desejos e regras contrárias à sua vontade sem recorrer à agressão, ou seja, que consiga lidar com a frustração. Salienta-se também que é durante este período, que a relação com os pares passa a ter uma importância significativa, obrigando a criança a controlar as suas emoções e comportamentos, adaptando-os às diversas situações (Bronson,2000).

Com a entrada para o 1.º CEB, as relações com outras crianças passam a ter um significado mais acrescido, sendo que a rejeição por parte dos pares, nestas idades, possui um impacto destrutivo nas crianças que se poderá exteriorizar em comportamentos inadequados e agressivos (Dodge e Eisenberg et al. citados em

Bronson, 2000). Como afirma Bronson (2000), entre os sete e os 10 anos de idade, as crianças desenvolvem a sua capacidade de distinção de emoções, percebendo as características de cada uma delas e desenvolvendo diferentes estratégias de regulação das mesmas. A entrada no 1.º CEB implica não só um alargamento das capacidades cognitivas das crianças, como também um alargamento das capacidades de comparação entre crianças a vários níveis (Wieder et al., 2010). Nesta fase é demonstrada por parte das crianças uma maior capacidade em exprimir e controlar emoções bem como a adaptação às diversas situações com que são confrontados (Bronson, 2000).

1.4) Desenvolvimento do comportamento pró-social

Para além do controlo emocional, o indivíduo deve, ao longo da sua vida, desenvolver uma autorregulação que o leve a adotar comportamentos sociais positivos e proativos, que o afastem de comportamentos desviantes e antissociais (Bronson, 2000). Quando nos referimos a comportamentos pró-sociais, estamos a falar de qualquer comportamento realizado para beneficiar o outro (Eisenberg et al., 2004).

De acordo com Eisenberg et al. (2004), o comportamento pró-social é um construto multidimensional que exhibe uma ação voluntária que beneficia o outro, incluindo vários comportamentos cujo objetivo é auxiliar, partilhar e confortar o outro. Estes comportamentos podem manifestar-se através de ações, intenções ou expressões verbais sobre um determinado dilema moral (Eisenberg & Miller citado em Koller & Bernardes, 1997).

A definição deste tipo de comportamento tem-se revelado ambígua, uma vez que um comportamento pró-social pode ser considerado aceitável para um determinado grupo, no entanto, e devido às diferenças culturais, o mesmo comportamento também pode ser visto como desviante por um outro determinado grupo social (Bronson, 2000). Esta dificuldade em definir o conceito, também se encontra relacionada com a diferença etária do indivíduo, pois uma criança de dois anos não terá a mesma capacidade de entreatar, partilha e conforto que uma criança de 12 anos ou um adulto (Bronson, 2000).

Como refere Silva (citado em Bolsoni-Silva & Maturano, 2002) a família exerce grande influência na adoção de comportamentos por parte da criança. Segundo o mesmo autor, a adoção de comportamentos considerados inadequados pelos pais e/ou agentes educativos poderá prejudicar as interações da criança com os seus pares.

No início da Educação Pré-Escolar, a criança já é capaz de expressar as suas emoções, desenvolvendo a capacidade de perceber e de se colocar no lugar do outro (Bronson, 2000). Nesta faixa etária, ela demonstra comportamentos pró-sociais com os seus pares, como cuidar, partilhar, sendo que os mesmos tendem a aumentar com a idade (Bronson, 2000). Através do jogo dramático, a criança tem oportunidade de experienciar diversos papéis sociais, interpretando assim diversos comportamentos, associando-os a algo correto ou incorreto (Neto, 1997).

Para González e Padilla (citado em Pavarino & Del Prette, Z. A. P, 2005), os comportamentos pró-sociais tornam-se cada vez mais complexos ao longo da Educação Pré-Escolar, sendo que as crianças que demonstram uma maior capacidade em desenvolver estes comportamentos, revelam um autocontrolo superior em comparação com aquelas que possuem comportamentos mais desajustados. Estas crianças revelam igualmente uma maior capacidade de resolução dos seus problemas com os pares (Eisenberg et al., 2004).

Ao longo do 1.º CEB, o aluno tem consciência que é parte integrante de um grupo, criando com os seus pares relações cada vez mais complexas e elaboradas, permitindo-lhe um desenvolvimento das suas competências sociais (Eisenberg et al., 2004). Como afirma Eisenberg et al. (2004), o comportamento pró-social da criança aumenta consoante a complexidade dos contextos sociais da mesma.

1.5) Desenvolvimento do controlo cognitivo

A quarta categoria referida por Bronson (2000) refere-se ao controlo cognitivo, que segundo o mesmo autor é uma das áreas mais importantes no desenvolvimento da criança. Como afirma Paris e Newman (citado em Linhares & Martins, 2015), o controlo cognitivo refere-se à capacidade de adquirir uma determinada informação e interpretá-

la mentalmente, bem como à capacidade do sujeito de controlar a sua vontade em realizar uma determinada ação.

Em consonância com o conceito referido anteriormente, encontra-se o controlo cognitivo que segundo Linhares et al., (2015) está dependente do uso de mecanismos neuro cognitivos como a “atenção, inibição, controlo, compartilhamento de tarefas e memória de trabalho” (p. 284). Como afirma Bronson (2000), o controlo cognitivo está dependente de funções executivas que podem ser divididas em três grandes grupos: autocontrolo, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. O mesmo autor afirma que o autocontrolo, diz respeito à habilidade do sujeito em resistir a um estímulo externo, focando a sua atenção no que é “correto”. É através do autocontrolo que a criança consegue controlar os seus impulsos, mantendo a sua atenção na tarefa. Já através da memória do trabalho, o sujeito consegue manipular e reter na mente determinadas informações, bem como estabelecer prioridades em relação à ordem de realização das atividades. Para além dessas competências, através da memória do trabalho, o sujeito é capaz de explicar as estratégias utilizadas nas diversas atividades. No que concerne à flexibilidade cognitiva, permite ao indivíduo resolver os seus problemas através do uso de imaginação e criatividade.

A criança, ao longo da sua infância deve desenvolver o controlo cognitivo consciente de modo a que consiga tomar decisões. Para além disso, deve adquirir estratégias de pensamento que lhe permitam resolver os seus problemas, planear e monitorizar as suas ações, de acordo com os objetivos traçados pela própria. A investigação demonstra que as capacidades cognitivas da criança se desenvolvem de forma espontânea, no entanto o ambiente social exerce alguma influência no desenvolvimento das mesmas (Bronson, 2000).

A partir dos três anos de idade, o controlo cognitivo da criança começa a ser mais organizado e direcionado, tornando-a num ser mais persistente (Bronson, 2000). Durante a Educação Pré-Escolar, as crianças tentam resolver os seus problemas, também eles cada vez mais complexos, através do uso de variadas estratégias. Neste sentido, é importante que durante este período, a criança tenha contacto com ambientes que lhes ofereçam atividades com múltiplos passos e onde a oportunidade

de escolha esteja presente. Quando isto não se verifica, o interesse e o esforço cognitivo da criança podem ser reduzidos e as competências cognitivas poderão não ser desenvolvidas tão rapidamente (Bronson, 2000).

No que concerne às crianças em idade escolar, a sua capacidade para reter e processar informações é relativamente maior, comparada com as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. Com o avançar da escolaridade, esta capacidade vai aumentando, cabendo ao professor o desenvolvimento de metodologias que incentivem as crianças a desenvolver as suas próprias estratégias de resolução dos seus problemas (Rodrigues & Melchiori ,2014).

2- O professor/educador promotor de competências de autorregulação

2.1) Motivação e feedback em contextos educacionais

O termo “motivação” é originário do latim e significa “movimento” (Pintrich et al., 2002). Segundo Pintrich et al. (2002), as teorias explicativas em torno da motivação, pretendem compreender os motivos pelos quais os indivíduos agem ou se direcionam em relação a diversas atividades. Segundo Wolfolk e McCune (citados em Veiga-Simão, 2013) a motivação refere-se ao que o sujeito fará de acordo com o esforço que está disposto a realizar.

Na educação, a motivação influencia o envolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que crianças motivadas demonstram uma maior predisposição para a procura de novos conhecimentos e desafios, verificando-se um maior envolvimento na sua aprendizagem e um maior entusiasmo na realização das tarefas (Alcará & Guimarães, 2007). Lopes da Silva e Sá (citados em Veiga-Simão, 2013), referem que “Os estados afetivos e emocionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e insucesso escolares, especialmente no caso das crianças que, embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo rendimento escolar (p.89).” Neste sentido, Veiga-Simão (2013) afirma que crianças motivadas aprendem melhor e mais rapidamente em comparação com aquelas que se encontram desmotivadas.

Pintrich et al., (2002) afirmam que a motivação para a aprendizagem está relacionada com a diferenciação entre motivação intrínseca e extrínseca, já explicadas no capítulo anterior. No processo de aprendizagem, é fundamental que a criança encare as atividades como um momento de aprendizagem, pois caso isso não aconteça a sua atenção, esforço e pensamento não serão orientados para a compreensão dos conteúdos apresentados. No quotidiano das crianças, são inúmeras as situações em que a motivação para a realização de uma determinada ação poderá não estar presente e esta se sinta motivada para realizar uma outra ação. Nestes casos, é importante que a criança consiga adotar estratégias de autorregulação dos processos motivacionais, de

modo a focalizar a sua atenção e esforço na ação que se vê obrigada a realizar (Zimmerman, 2000).

Como refere Lourenço e De Paiva (2010), a diferença entre o professor/educador notável e o agente educativo comum não reside na capacidade de transmitir conhecimentos, mas sim na capacidade de promover o desejo de aprendizagem nas crianças. Neste sentido, os agentes educativos devem oferecer às crianças atividades que tenham sempre em atenção os interesses e a realidade das mesmas, apelando à participação e conseqüentemente conduzindo a uma aprendizagem mais efetiva (Louren, 2010). Para além disso o docente deve proporcionar a cada criança experiências de sucesso para que a sua autoestima e autoconfiança aumentem, bem como um ambiente educativo onde todas as crianças se sintam integradas tendo oportunidades para colocar as suas dúvidas sem sentir qualquer tipo de represália (Forgas et al., 2009).

Segundo Lopes da Silva e Sá (1993), intervir ao nível da motivação em contextos de aprendizagem implica

atuar simultaneamente no domínio da competência pessoal, aumentando o recurso à utilização de estratégias de aprendizagem, e ao nível do autocontrolo, favorecendo as perceções de controlo pessoal através da aquisição de comportamentos que lhe permitam ensaiar o domínio sobre as tarefas escolares.

(p.91)

Para além dos fatores mencionados anteriormente, o feedback assume um papel fundamental para a motivação da criança. Segundo Fernandes (2005), o feedback é um fator fundamental para a aprendizagem, contribuindo para que as crianças se tornem mais autónomas e consigam de uma forma mais eficaz regular o seu desempenho, encontrando estratégias para o melhorar. Para Brookhart (2008) o feedback permite um envolvimento por parte do aluno na sua aprendizagem, dando-lhe um controlo sobre a mesma.

Gipps (citado em Fernandes, 2005) classifica o feedback em dois tipos: o feedback descritivo e o feedback avaliativo. O feedback descritivo descreve o desempenho das crianças, proporcionando aprendizagens mais significativas, podendo

ainda ser dividido num feedback em que o agente educativo avalia o trabalho da criança dizendo-lhe o que tem de fazer para chegar ao seu objetivo e um outro feedback em que o educador/professor, em conjunto com a criança, discute estratégias para alcançarem o resultado pretendido. Já o feedback avaliativo tem um efeito pouco regulador uma vez que o agente educativo apenas emite juízos de valor.

Segundo Williams (2005), os diferentes tipos de feedback podem ser classificados como: positivo, quando se reforça uma ação que se deseja que se repita; corretivo, quando pretendemos alterar um determinado comportamento e insignificante quando é um feedback vago que não permite à criança perceber o seu propósito. O mesmo autor considera que para o profissional conseguir dar um feedback eficaz às crianças deverá primeiramente dar um feedback positivo às mesmas valorizando os seus comportamentos positivos e o seu potencial e só posteriormente avançar para um feedback corretivo, que poderá ser dado através de perguntas cuidadosamente orientadas, que permitirão à criança refletir sobre a tarefa, sugerindo que procure melhorar determinados aspetos do trabalho realizado.

Conclui-se que o feedback deve ser claro, intencional, significativo e dirigido à tarefa, aos processos e autorregulação e não à própria pessoa, pois nos casos em que o feedback se dirige mais à criança do que à tarefa pode ter efeitos negativos no desempenho das mesmas, dado que ao chamar a atenção para a identidade dos próprios sujeitos, aqueles que temem o fracasso tendem a minimizar o esforço, de forma a evitar os riscos envolvidos na resolução de atividades mais desafiadoras. Neste sentido, o feedback deve ser utilizado pelo agente educativo de forma consistente, intencional e sistemática, dando informações que orientem o processo de ensino/aprendizagem das crianças, influenciando o seu envolvimento e consequentemente a sua motivação (Fernandes, 2005). Para além disso, deve ser visto como um elemento fundamental na interação entre o agente educativo e a criança, permitindo ao primeiro ajustar a sua intervenção de acordo com as necessidades do segundo (Fernandes, 2005; Brookhart, 2008).

2.2) Aprendizagem cooperativa entre crianças

Tal como referido no tópico anterior o agente educativo, deve adaptar as suas ações de acordo com as necessidades da criança, estimulando a totalidade das suas capacidades. Num dos diversos estudos realizados, Vygotsky (1996) mencionou a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que está relacionada com aquilo que as crianças conseguem fazer para além das suas capacidades. O mesmo autor afirmou que a ZDP se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança (capacidade de resolução de problemas autonomamente) e o nível de desenvolvimento potencial da mesma, determinado pela resolução de problemas que a criança consegue realizar sob a orientação de um adulto ou através do trabalho com pares mais capazes.

Como afirma Bessa e Fontaine (2002), a criança num determinado momento poderá não ter capacidade para realizar uma determinada tarefa, no entanto, se as capacidades cognitivas necessárias à resolução daquele problema se encontrarem na ZDP, e a criança tiver oportunidades de observar a resolução da tarefa por parte de alguém, conseguirá perceber a resolução da mesma. Neste sentido, os mesmos autores referem que a interação entre pares se apresenta como uma estratégia que promove novas aprendizagens nas crianças, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, Vygotsky (1996) refere que “a criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação “(p. 104).

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual existe uma entreaajuda por parte das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Conforme refere o mesmo autor, este tipo de aprendizagem dota as crianças de um papel ativo dentro do contexto educativo, permitindo que estas não só trabalhem conteúdos do currículo, mas também desenvolvam as suas competências sociais.

Balkcom (citado em Lopes et, al. 2009) olha para a aprendizagem cooperativa, como uma estratégia em que as crianças, que apresentam níveis de aprendizagem distintos, se encontram reunidas, propondo-se a alcançar um objetivo comum. Quando se aplica esta metodologia nos contextos, é importante que todos os elementos do

grupo tenham consciência que só conseguirão alcançar os seus objetivos individuais se os restantes elementos do grupo alcançarem os seus.

Segundo Bandura (citado em Bessa & Fontaine, 2002), é importante que as crianças aprendam a lidar com as constantes mudanças relacionadas com a existência individual. Neste sentido, as crianças não podem apenas ser confrontadas com situações, onde o sucesso é rápido e fácil, pois noutras situações, onde isso não acontece, tendem a desistir perante dificuldades, não sabendo lidar com a frustração. É importante que as crianças experienciem situações onde a persistência e o esforço tenham sido fundamentais para atingir um objetivo. Através das interações com os pares, a criança poderá ver um colega a realizar uma determinada tarefa, acreditando que também elas próprias são capazes de a realizar.

Bessa e Fontaine (2002) referem que, quando aplicada convenientemente, a aprendizagem cooperativa permite o alcance de melhores resultados de aprendizagem por parte das crianças, originando uma atitude mais positiva em relação às novas aprendizagens. Estudos demonstram que as atividades em que existe uma cooperação entre os pares são mais produtivas comparadas com aquelas que estimulam a competição entre crianças, uma vez que durante as primeiras os sujeitos têm uma maior motivação para realizar a tarefa, partilhando ideias e comunicando com os elementos do grupo (Bessa et al., 2002).

No que se refere ao papel do professor/educador, na aprendizagem cooperativa, este assume-se como um engenheiro, cabendo-lhe captar a atenção das crianças através de atividades em que estas consigam imaginar, adivinhar, construir ou inventar (Lopes et al., 2009). Para que estas atividades cooperativas decorram de forma positiva, é fundamental que o agente educativo previamente reflita sobre a constituição de grupos, a estrutura da sala e os materiais necessários. Para além disso, deverá previamente explicar claramente a tarefa e os objetivos da mesma, explicitando o papel de cada membro no grupo (Bessa & Fontaine, 2002).

2.3) Promoção da autonomia da criança

Para além da aprendizagem cooperativa, o agente educativo deve promover a autonomia das crianças, contribuindo desta forma para o seu crescimento moral, pessoal e social (Kohonen, 2000). A palavra “Autonomia” deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* que significa lei ou regra (Mogilka, 1999). Para Ryan e Deci (2000), a autonomia consiste num sentimento que leva a pessoa a sentir que é ela própria que determina e toma as suas decisões. Já Mogilka (1999) considera que a autonomia é “a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular” (p. 59).

No campo da educação, a autonomia não significa dotar a criança de uma liberdade total onde esta pode realizar tudo o que pretender (Jeber, 2006). Este conceito pressupõe dotar a criança de um conjunto de valores, atitudes e regras de modo a que esta consiga tomar as decisões mais adequadas sem prejudicar ninguém (Jeber, 2006). Como refere Ferreira (2012), a autonomia em educação está associada ao desenvolvimento pessoal que conduz ao desenvolvimento social. Para Mogilka (1999) a autonomia é um processo e uma conquista que se desenvolve ao longo da vida, sendo fundamental que desde tenra idade a criança desenvolva gradualmente esta competência.

A criança apresenta-se como um “sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento no interior da escola, competindo-lhe assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida, contando para isso com o apoio do professor” (Sarmiento, 1993, p.17). Como afirma Portugal e Laevers (2010):

Estimular a autonomia das crianças envolve o estabelecimento de um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança. A oferta do máximo de possibilidades de escolha não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade. Neste processo, limites ou regras

estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários. A observação das crianças revela bem que, quando têm oportunidade de escolher, fazem-no em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração. (p. 16)

Neste sentido, a promoção da autonomia na infância implica o desenvolvimento de competências estratégicas que conferem à criança a possibilidade de esta possuir um papel mais interventivo na sua aprendizagem. Quando a criança é confrontada com situações onde deve lidar com os seus problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses e participar na tomada de decisões, esta não só desenvolve a sua autonomia, mas também as suas competências de autorregulação (Kohonen citado em Vieira, 1998).

Segundo as OCEPE (2016), é fundamental, durante a Educação Pré-Escolar que a criança adquira progressivamente autonomia.

a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável. (p.36)

Como refere o documento referente às Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (2018), é crucial ao longo da escolaridade desenvolver nas crianças competências que lhes permitam a aquisição da sua autonomia. Em consonância com esta afirmação e segundo o decreto de lei nº 241/ 2001 de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB deve promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (p.5574). Para além disso, é fundamental que o educador/ professor valorize a criatividade e participação de todas

as crianças, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada uma delas (Mogilka,1999).

Com o objetivo de promover a autonomia nas crianças, o agente educativo deve criar um espaço organizado, onde os materiais se encontrem ao alcance das mesmas. Para além disso, a criança deve conhecer a organização e disposição dos materiais para que os consiga utilizar autonomamente (Portugal & Leavers, 2010). Nas suas práticas educativas, o educador/professor deverá desenvolver a autonomia de todos os elementos do grupo, proporcionando rotinas dinamizadoras, onde regras e limites se encontram bem definidos (Portugal & Laevers 2010).

Assim sendo, e tendo em conta o que foi referido anteriormente, é fundamental que nos contextos educativos se adotem metodologias que considerem a criança como um ser competente, que deverá ter um papel ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

2.4) Relação entre pares e resolução de conflitos

A adoção de um papel ativo por parte da criança no seu processo de ensino-aprendizagem pressupõe, a participação da mesma na aprendizagem de conteúdos formais, mas também informais. Neste sentido, os contextos educativos são perspetivados como locais onde a criança se desenvolve cognitivamente, mas também se espera que sejam espaços onde esta desenvolve a sua personalidade, participando ativamente na construção dos seus valores (Quinquiolo, 2016). Como afirma Quinquiolo (2016), os contextos educativos são locais propícios ao aparecimento de conflitos entre pares, uma vez que é neles que as crianças iniciam o seu processo de socialização com elementos exteriores ao seu contexto familiar.

Como refere Neves (2011), o conflito é visto como algo positivo para o desenvolvimento de comportamentos, atitudes e cognições. Já para Ortega Ruiz (citado em Amado & Freire, 2002) “o conflito é uma situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo” (p.24).

Vinha e Tognetta (2009) referem que nos contextos educativos, onde prevalece um ensino tradicional, os conflitos geralmente são encarados de forma negativa e como algo que não exerce qualquer influência positiva no desenvolvimento das crianças. Nesta visão tradicional, os conflitos são “resolvidos” pelo agente educativo de maneira intuitiva e improvisada. Este recorre às punições, culpabilizações, sendo visto como o principal responsável pela resolução dos mesmos (Vinha et al., 2009; Vidigal & Oliveira, 2013). Em contrapartida e segundo a teoria construtivista de Piaget, os conflitos devem ser vistos como situações integrantes do quotidiano das crianças, que permitem às mesmas desenvolver os seus valores e regras (Vinha et al., 2009). Como afirma Morgado e Oliveira (2009), o conflito entre pares deve ser perspectivado como algo natural e intrínseco à existência humana, que se for resolvido eficazmente poderá intervir positivamente no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Um educador/professor que se guia por uma perspetiva construtivista, como foi referido anteriormente, encara os conflitos entre crianças como algo positivo, aproveitando a existência dos mesmos para abordar valores e regras. As suas intervenções no conflito não estão relacionadas com a sua resolução concreta, mas sim com o processo que culmina com a finalização do mesmo, ou seja, como é que as crianças enfrentam o problema e o que aprendem com o mesmo (Vinha et al., 2009). Durante situações de conflito o agente educativo deverá intervir numa lógica de auxiliar as crianças a entender o problema e a verbalizar os seus sentimentos, escutando os diversos pontos de vista e convidando-as a encontrar uma solução para o dilema. Em alguns casos o educador/professor, se achar pertinente, deverá dar as suas sugestões e propor ele próprio soluções para o problema, dando liberdade às crianças para optarem por aquela que lhes parece mais pertinente (Vinha et al., 2009). Ao agir desta forma, o profissional de educação desenvolve o autoconhecimento das crianças uma vez que está a ajudar a refletir sobre os seus atos, sentimentos e reações (Vinha et al., 2009).

Em consonância com o que foi referido anteriormente, é fundamental que a criança, desde cedo, tenha oportunidade de refletir e criar as regras percebendo o seu propósito, uma vez que segundo Vieira (2007) quando a criança tem oportunidade de

compreender as causas do problema e pensar em soluções para o mesmo, adquire competências que aumentam a sua capacidade de se autorregular.

Segundo as OCEPE (1996), “a participação no grupo permite também à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos, favorecendo ainda oportunidades de colaboração” (p.37). Já o documento atual que rege a Educação Pré-Escolar afirma que esta “tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (2016, p.33). Neste sentido, é importante que desde tenra idade a criança seja confrontada com situações de conflito quotidianas, uma vez que só assim conseguirá adquirir ferramentas de gestão dos mesmos.

O adulto é um dos principais responsáveis pelo ambiente sociomoral que se vive dentro do contexto educativo, uma vez que é ele quem decide os limites e possibilidades das relações existentes (Vidigal et al., 2013). Num ambiente educativo, onde é valorizada a cooperação entre crianças, os conflitos entre pares são mais frequentes, uma vez que nestes casos a criança tem uma maior liberdade para tomar decisões, assumir responsabilidades, confrontar opiniões e realizar escolhas (Vinha et al., 2009).

Parte II - Enquadramento Metodológico do Estudo

1 - Caracterização dos Contextos de Estágio

1.1) Caracterização do contexto A1

Situado no distrito de Coimbra, o contexto de prática pedagógica supervisionada A 1 (PPS) apresenta-se como um projeto inovador em Portugal, onde o espaço exterior e o contacto com a natureza assumem especial relevância no quotidiano das crianças. Inspirado no modelo Nature Kindergarten, originário dos países escandinavos, o projeto constitui uma oferta complementar ao jardim de infância, onde durante oito semanas, crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, exploram e experienciam a natureza. Neste sentido, o principal objetivo do contexto é oferecer às crianças, novas oportunidades de exploração e iniciativa em ambiente natural, contrariando desta forma a atual tendência de sedentarismo e inatividade física das crianças portuguesas (Coelho et al.,2015). Para além disto, o projeto pretende desenvolver nos mais novos a sua criatividade, autorregulação, curiosidade e capacidade para gestão de situações de risco.

De modo a atingir os objetivos anteriormente mencionados, os profissionais assumem um papel reflexivo onde as observações e discussões são fulcrais para um planeamento interligado da intencionalidade do adulto e da criança, não existindo atividades estruturadas, como acontece em outros contextos, mas sim intencionalidades educativas que emergem dos interesses das crianças. Com recurso a uma intervenção estimulante, onde o questionamento está bem presente, o educador assume um papel de mediador das várias situações, conferindo às crianças uma autonomia e liberdade significativas. Diariamente observa-se um adulto sensível que atende às necessidades individuais de cada criança, dando-lhe atenção, afeto, segurança e outros fatores fundamentais para o fortalecimento das relações.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, são realizados através de observações e registos fotográficos e escritos que permitem ao educador em conjunto

com a criança, no final das oito semanas do projeto, realizar um portfólio pedagógico de cada uma delas, onde são documentadas as suas principais conquistas e interesses. Como forma de complemento, no final do dia, há diálogos em grande grupo com o objetivo de avaliar o que foi feito e delinear novos projetos para o dia seguinte.

De acordo com as OCEPE (2016), o brincar deve ser encarado pelo adulto como um potenciador de desenvolvimento de aprendizagens significativas. Neste contexto, os profissionais valorizam esta dimensão, entendendo o brincar permite às crianças descobertas que levarão a novas aprendizagens significativas. Diariamente as crianças trepam às árvores, correm, saltam elevações, exploram materiais, expondo-se a inúmeras situações de risco e desafio que lhes permitem conhecer os seus limites e prever situações (Vale, 2013). Interligado com este tópico está a superação de limites, que neste contexto é verificada em diversos momentos, como calçar um par de meias ou subir ao topo de uma árvore. Neste campo a criança conta, caso pretenda, com a intervenção do educador, que através da sua presença e diálogo incentiva-a a alcançar um determinado objetivo, traçado por ela mesma.

Focando agora o espaço de implementação do projeto, este encontra-se, inserido num espaço público envolvido pela natureza, contando com uma estrutura de apoio a toda a dinâmica do contexto. O espaço exterior é amplo e dispõe de um conjunto de materiais naturais fixos e móveis que se encontram distribuídos de forma coerente pelo espaço permitindo à criança a perceção de múltiplas oportunidades de ação. Para uma melhor funcionalidade, o espaço conta com uma zona de arrumação de materiais e uma área coberta onde o grupo almoça, podendo também realizar outras atividades do seu interesse. Já o espaço interior, contém uma casa de banho, uma cozinha e algumas salas onde as educadoras guardam algum material e realizam quando necessário algumas intervenções com as crianças. Os recursos materiais são sobretudo naturais e pouco convencionais, permitindo a criação de distintas brincadeiras, estimulando a imaginação e a criatividade.

O quotidiano das crianças respeita uma rotina, que as mesmas conhecem transmitindo-lhes conforto e um sentimento de controlo e segurança, estando estas mais disponíveis para brincar, explorar e aprender. O grupo chega ao contexto de PPS

A1 por volta das nove horas e quarenta minutos, vindo acompanhado por duas auxiliares de educação, uma de cada instituição educativa, que acompanham as crianças ao longo do dia. Após a chegada, as crianças são recebidas pelas duas educadoras, realizando posteriormente uma caminhada exploratória até ao local do projeto, podendo o trajeto desta variar de dia para dia, de acordo com os interesses das crianças. As crianças poderão brincar livremente no espaço do projeto ou num outro local dependendo das suas intencionalidades. A hora de almoço ocorre por volta do meio dia, seguida de momentos de brincadeira até às duas horas da tarde. No final do dia as crianças reúnem-se com as educadoras, onde falam sobre o seu dia contando os projetos que têm para o dia seguinte.

1.2) Caracterização do contexto A2

O contexto de Prática Pedagógica Supervisionada A2, situa-se no distrito de Coimbra, encontrando-se inserido numa zona residencial, habitada por indivíduos de diferentes estratos sociais. Em conformidade com o Projeto Educativo e através de um envolvimento ativo com a comunidade, a instituição tem como principal objetivo dar uma resposta às famílias, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças, da faixa etária dos um aos seis anos de idade, enquanto estimula as potencialidades de cada uma. Em relação aos profissionais de educação, espera-se que estes observem, incentivem, acompanhem, interajam e avaliem o percurso de cada criança, organizando um espaço que permita o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens essenciais para o futuro das crianças. Segundo as OCEPE (2016), o educador deve escutar e envolver as crianças no seu percurso educativo. Desta forma, neste contexto, o adulto articula as suas intencionalidades com as das crianças, ouvindo as suas ideias e respeitando os seus interesses, dando importância aos trabalhos realizados por elas, considerando que estes espelham não só os gostos, mas também os níveis de desenvolvimento das mesmas.

O conceito de abordagem centrada na família, começou a ser utilizado em Portugal na década de 50, realçando a importância do núcleo familiar no desenvolvimento e bem-estar emocional da criança nos primeiros anos de vida, não podendo, por isso, ser ignorado pelos profissionais de educação (Pereira & Serrano,

2010). Reconhecendo a importância desta vertente, o contexto de PPS A2 desenvolve um trabalho interligado com a família comunicando diariamente com os encarregados de educação (E.E) das crianças, estreitando relações e contribuindo para um melhor desenvolvimento da mesma. Para além destes momentos mais informais, a equipa educativa promove reuniões gerais com os E.E, tendo horários definidos de atendimento individualizado caso, o responsável pela criança necessite de falar sobre assuntos mais específicos.

Focando agora no tópico da avaliação, a principal técnica utilizada são as observações consideradas pela equipa educativa como uma forma de acompanhar a evolução das aprendizagens das crianças bem como de adquirir dados que levem ao desenvolvimento do educador enquanto profissional reflexivo. Relativamente ao espaço, este é relativamente recente sendo constituído por duas salas de creche e duas destinadas à valência da Educação Pré-Escolar. Para além disto possui ainda um salão, onde se realizam distintas atividades, uma cozinha, três casas de banho e uma sala de reuniões. A sala onde decorreu a PPS A2, encontra-se dividida em distintas áreas, dispondo de um conjunto materiais comuns aos contextos de Educação Pré-Escolar, destacando-se a ausência de materiais naturais.

Segundo Bilton et al. (2017), ao lidar com o risco a criança experimenta um sentimento de superação de limites, permitindo o desenvolvimento da sua autoestima e confiança. O espaço exterior da instituição, constituído por estruturas pré-fabricadas (baloços, escorregas e rede de escalada) que os mais novos utilizam regularmente. Para além disto a criança tem à disposição baldes, pás, triciclos e ainda uma cozinha de lama, único espaço que permite o contacto com a água e materiais menos convencionais no espaço exterior. As crianças através da exploração dos materiais, atribuem-lhes diferentes significados, podendo um pau ser um pode ser um telemóvel. Já no que diz respeito às *affordances* proibidas, estas existem, devido sobretudo à proibição por parte do adulto: “Não andes no baloiço em pé que podes cair”

As rotinas são conhecidas pelas crianças da instituição existe uma rotina que as crianças conhecem. Até às 10h00 as crianças brincam livremente na sala sendo que depois e até ao 12h00 realizam atividades orientadas pelo adulto responsável, seguindo-se depois os momentos de higiene que antecedem o almoço, que ocorre por volta do

12h00. Posteriormente ao almoço e até às 14h30 as crianças brincam livremente nas áreas da sala, seguindo-se posteriormente atividades orientadas pela educadora responsável. Finalmente, às 16h00 as crianças, vão lanche seguindo-se momentos de brincadeira livre até ao momento em que retornam aos seus contextos familiares.

1.3) Caracterização do contexto B

O contexto de Prática Pedagógica Supervisionada B encontra-se inserido num Agrupamento de Escolas localizado no distrito de Aveiro, constituído por oito estabelecimentos de ensino que abrangem desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Para além destes estabelecimentos, acrescem as parcerias com a pediatria do hospital da região, onde docentes do agrupamento lecionam a crianças internadas, e com o serviço prisional da cidade, onde funcionam três Cursos de Educação e Formação de adultos (Projeto Educativo do Agrupamento, 2017-2021). Em conformidade com o projeto educativo (2017-2021), o agrupamento tem como missão desenvolver nas crianças e jovens um conjunto de competências transversais, essenciais à formação de cidadãos livres e responsáveis, contribuindo para a criação de uma sociedade democrática, pluralista e humanista.

De modo a atingir os objetivos descritos acima, o estabelecimento de ensino aposta na parceria escola-família, fomentando nas mesmas o gosto por participar, conhecer e enriquecer o ambiente educativo. O agrupamento conta com um conjunto de associações de pais que acompanham permanentemente o quotidiano dos diversos estabelecimentos de ensino, prestando-lhes um apoio mais personalizado, tendo em conta as necessidades de cada um deles.

A Escola Básica, onde decorre a PPS B, encontra-se inserida num meio urbano, sendo constituída por onze turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade do Ensino, Básico compostas por crianças oriundas de diferentes meios sociais e económicos. Nesta instituição de ensino, as atividades letivas iniciam-se às 9h00 prologando-se até às 15h30. Durante o período da manhã, ocorre um intervalo compreendido entre as 10h30 e as 11h00, e posteriormente, ao 12h30, as crianças possuem uma pausa de almoço que se prolonga até às 14h00.

No que diz respeito às características físicas do contexto, este é relativamente recente, sendo composto por um edifício que contém treze salas de aula, uma biblioteca com várias obras literárias e não literárias, um laboratório de ciências, onde são realizadas múltiplas experiências e são guardados recursos didáticos das mais diversas áreas, um pavilhão desportivo destinado às atividades de expressão motora e um refeitório onde as crianças almoçam. Além do edifício, a escola é dotada de um espaço exterior vasto e amplo, no entanto, com algumas deficiências no que diz respeito ao contacto com a natureza, já que o seu piso é maioritariamente revestido a cimento. Para além desta falha, destaca-se ainda a falta de equipamentos e materiais que potenciem o brincar espontâneo das crianças, bem como as aprendizagens ligadas ao desafio e exploração.

No que concerne à sala onde decorre a PPS B, este espaço apresenta boas dimensões, permitindo uma fácil movimentação tanto de adultos como de crianças. A existência de uma janela ampla, permite a entrada de luz solar, dando uma boa luminosidade ao espaço, enquanto possibilita o contacto visual com o exterior. A disposição das mesas respeita uma lógica tradicional, no entanto, quando se justifica, esta organização é alterada, adaptando-se às características e necessidades da atividade. Ao longo das paredes estão expostos trabalhos realizados pelas crianças, mas também, instrumentos de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita. É de salientar que, embora a sala não esteja organizada em áreas específicas, existe uma boa organização dos materiais que as crianças conhecem, permitindo uma maior autonomia das mesmas em relação à procura dos recursos que pretendem utilizar.

A turma, onde decorre a PPS B, é constituída por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. Destas 24 crianças, 12 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo que todas frequentaram a Educação Pré-Escolar dos três aos seis anos de idade.

Relativamente à situação familiar das crianças, e segundo a informação recolhida através das fichas de identificação dos mesmos, foi possível constatar que a maioria das crianças é proveniente de agregados familiares com um nível socioeconómico médio-alto (n=19), sendo que apenas duas delas beneficiam de um subsídio de ação social.

No que concerne ao agregado familiar, cinco crianças são filhos únicos, 13 têm somente um irmão e três possuem dois irmãos. Neste quadro, duas crianças possuem uma família monoparental, sendo que as restantes (n=19) vivem com ambos os pais.

Tabela 1-Habilitações Académicas dos Ascendentes da Turma

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	Nº DE ASCENDENTES
DOUTORAMENTO	4
MESTRADO	6
LICENCIATURA	20
ENSINO SECUNDÁRIO	5
3.º CEB	3
2º CEB	2
SEM INFORMAÇÃO	3
TOTAL	43

Tabela 2-Situação de emprego dos ascendentes

EMPREGO	Nº DE ASCENDENTES
POR CONTA PRÓPRIA	2
POR CONTA DE OUTREM	28
DESEMPREGADO	1
SEM INFORMAÇÃO	12
TOTAL	43

No que diz respeito aos ascendentes das crianças e às suas habilitações académicas (Tabela 1), a maioria concluiu a licenciatura (n=20), sendo que o nível de escolaridade mais baixo registado é o 2º Ciclo (n=2). No que concerne à situação de emprego dos mesmos (Tabela 2), a maioria trabalha por conta de outrem (n=36) e uma minoria encontra-se em situação de desemprego (n=1).

Durante a fase de observação, e após algumas avaliações dos níveis de autorregulação das crianças, verificou-se que grande parte do grupo apresentava alguns problemas neste campo, sobretudo em termos motivacionais, pró-sociais e emocionais.

As crianças demonstram dificuldades notórias em resolver os conflitos entre pares, recorrendo muitas vezes à agressão como forma de solucionar o problema. No grupo, existem elementos com níveis de autoestima baixos, que perante uma dificuldade desistem daquilo que estão a realizar, necessitando de constante motivação e *feedback* positivo. Destaca-se, ainda, o baixo controlo da capacidade de atenção numa determinada tarefa por grande parte das crianças.

2) Pertinência, Objetivos e Questões de Estudo

Como foi previamente mencionado, as competências de autorregulação são essenciais à nossa vida, sendo importante estimulá-las desde os primeiros anos. É através da autorregulação que o ser humano consegue controlar os seus impulsos, emoções e comportamentos, persistindo perante as dificuldades que lhe possam surgir ao longo da vida. A aquisição de competências autorregulatórias por parte do indivíduo permite-lhe evitar reações impulsivas e inconscientes e distrações, alguns dos impedimentos para o alcance de objetivos a longo prazo (Eisenberg, Smith, Sadovsky e Spinrad, 2004; Bronson, 2000).

Assim sendo, o presente relatório tem como objeto de estudo a autorregulação, mais concretamente as competências da mesma, surgindo da necessidade de identificar e compreender de que forma estas poderiam ser promovidas na sala de aula das crianças do 1.º CEB. O interesse e preocupação por esta área surgiu devido à observação de comportamentos das crianças, pertencentes ao grupo de PPS A2, indicativos de uma diminuta competência de autorregulação. Sendo assim, e como a terceira parte da prática pedagógica supervisionada foi realizada numa turma do 1º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, achou-se pertinente perceber como é que se poderia promover competências de autorregulação em sala de aula.

Numa primeira fase do estudo, procurou-se conhecer e caracterizar pedagogicamente a turma, identificando posteriormente as competências de autorregulação nas crianças, que necessitavam de uma maior intervenção. Esta identificação teve por base o preenchimento de uma checklist, apresentada mais à

frente neste relatório, ao longo das semanas de observação (CF. Anexo 3). Numa fase posterior do estudo, implementaram-se estratégias com o objetivo de promover as competências identificadas na fase anterior. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral identificar e promover competências de autorregulação das crianças de modo a melhorar o desenvolvimento das mesmas. Consequentemente e para alcançar o presente objetivo, delinearão-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Como se caracterizam as crianças em relação à autorregulação?

Questão 2: Que competências de autorregulação necessitam de uma intervenção?

Questão 3: Que estratégias podemos utilizar para promover competências de autorregulação nas crianças?

3 - Opções Metodológicas

3.1) Tipo de Estudo

Como forma de dar resposta às diversas questões de investigação, optou-se por um estudo de cariz qualitativo que, como afirma Denzin e Lincoln (citado em Amado, 2014) “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (p.40). Para além disso, as abordagens de cariz qualitativo assumem um carácter fortemente humanista e procuram compreender os seus participantes, tal como este estudo (Gomez, Flores & Jiménez, 1999).

A investigação qualitativa pretende dar respostas aos fenómenos e aos contextos sociais cada vez mais complexos, dinâmicos e em constante mudança. Bogdan & Biklen (1994), referem cinco características que caracterizam uma investigação qualitativa 1)

a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47); 2) “a investigação qualitativa é descritiva” (p. 48); 3) “Os

investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49); 4) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem os dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses” (p. 50); 5) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 50)

Neste sentido, pode-se dizer que se trata de um estudo de investigação qualitativa, na medida em que os dados foram recolhidos na sala de aula dos participantes em formato descritivo, ou seja, utilizando palavras e fotografias. Para além disso, não se pretende revalidar ou refutar uma hipótese previamente colocada, mas sim desenvolver competências de autorregulação nas crianças. Importa salientar, também, que o presente estudo foi entendido como um processo contínuo, dinâmico e em construção, que se foi desenvolvendo à medida que o mesmo foi avançando (Gomez et al., 1999).

O estudo qualitativo, pode ser visto como um processo de análise da realidade, que necessita da aplicação de um conjunto de métodos e técnicas, de modo a que se consiga compreender melhor o objeto de estudo (Bogdan et al.,1994). De acordo com Gomez et.al. (1999), a utilização de uma variedade de materiais (ex. histórias de vida, observações, imagens) auxiliam posteriormente na descrição e interpretação da rotina, problemas do contexto e das perceções das coisas na vida das pessoas.

No presente estudo, foi utilizado o método de Estudo de Caso que, segundo Merriam (citado em Bogdan et al., 1994), consiste numa observação minuciosa de um contexto ou sujeito e de uma única fonte de documentos ou acontecimentos. Segundo Yin, o Estudo de Caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p.39)

Relativamente ao tipo de Estudo de Caso, este estudo caracteriza-se por ser um Estudo de Caso de observação, onde se regista uma observação participante por parte do investigador “de um local específico dentro da organização, de um determinado

grupo de pessoas, de uma determinada atividade, do desenrolar de um projeto, etc” (Bogdan et al., 1994, p.132). Para além disso, este estudo assume características de uma investigação-ação, na medida em que tem como objetivo rever e melhorar a ação da problemática em estudo com o propósito de possibilitar uma evolução da mesma (Amado, 2014).

3.2) Participantes

Com o objetivo de dar resposta às questões do estudo, selecionou-se de forma aleatória 4 participantes: **C, J, T e I** pertencentes ao contexto de PPS B.

O participante J é do sexo masculino, possui seis anos de idade e frequentou a Educação Pré-Escolar durante três anos. O J é um aluno que não revela quaisquer dificuldades de aprendizagem, mostrando gosto em aprender. O aluno, na maior parte das vezes, resolve as atividades mais rapidamente do que os colegas, o que leva a que fique mais distraído e aborrecido depois da conclusão das mesmas.

O aluno J tem gosto em dar as suas opiniões sobre os diversos temas, no entanto não respeita a opinião dos colegas, querendo sempre mostrar que o seu ponto de vista está correto, falando por vezes por cima dos restantes elementos de turma.

Na relação com os pares, resolve os seus problemas, recorrendo à agressão ou a um discurso menos próprio para a situação. É uma criança que gosta de sair “vencedora” em tudo o que faz e quando isso não acontece “amua” ou reage, elevando o tom de voz.

Salienta-se que o J. gosta de ajudar os colegas com mais dificuldades, sentindo-se útil.

Quando for mais velho, ambiciona ser jogador de andebol.

O participante T é do sexo masculino, possui seis anos de idade e frequentou durante 3 anos a Educação Pré-Escolar. O T é uma criança com dificuldades ao nível do português, possuindo uma confiança reduzida em relação à sua leitura: “A minha mãe diz que eu leio mal, por isso eu não sei ler”. Nas atividades no domínio do português e

matemática necessita de um apoio do adulto e do seu feedback constante: “Eu li bem?” “Achas que eu consigo ler?”. Quando alcança um objetivo e o adulto o felicita, é notório o orgulho e felicidade que sente.

No que diz respeito à relação entre pares, o T é uma criança que interage com todos os colegas da turma, no entanto, não consegue resolver os seus problemas com os colegas, recorrendo sempre ao adulto. É comum chorar quando não consegue resolver algo ou quando alguma coisa não corre da maneira que pretendia.

O divórcio e a má relação dos pais é algo que o perturba, sofrendo com isso. Quando for mais velho ambiciona ser ciclista.

O participante C é do sexo feminino, possui seis anos de idade, e frequentou a Educação Pré-Escolar durante três anos. A C é uma criança com algumas dificuldades de aprendizagem, sobretudo no domínio da leitura e da escrita, necessitando de apoio por parte do adulto para a realização das atividades neste domínio. Ao longo das semanas de observação, constatou-se que a C é uma criança que desiste facilmente perante as dificuldades, dizendo múltiplas vezes “Não consigo fazer, por isso não faço”. É uma aluna que não consegue permanecer atenta durante muito tempo, distraíndo-se facilmente perante algum estímulo que possa existir.

No que diz respeito à relação entre pares, demonstra algumas dificuldades em relacionar-se com determinados elementos do grupo, recorrendo à agressão para resolver possíveis conflitos que poderão surgir.

O agregado familiar da criança é composto pela mãe e irmão. Através de conversas informais com a participante, percebeu-se que a mesma não tem uma relação afetiva com o pai, que segundo a criança se encontra no estrangeiro. Para além disso, percebeu-se a forte relação que tem com a mãe.

Quando for mais velha, a C quer ser costureira, tal como a sua mãe.

O participante I é do sexo feminino, possui seis anos de idade, tendo frequentado, tal como os restantes participantes a Educação Pré-Escolar durante três anos. A I é uma criança que não consegue focar a sua atenção durante aula, distraíndo-

se com qualquer estímulo ou objeto ao seu redor. É comum, durante a aula observar a I a criar construções com os lápis, borrachas ou canetas.

Nas relações com os pares, esta criança gosta de assumir o papel de “líder”, não conseguindo lidar com o facto de os outros também exercerem a sua liderança. Na resolução dos seus conflitos, a I, tal como nas brincadeiras, não consegue aceitar as opiniões dos outros, recorrendo por vezes ao levantamento da voz ou ao amuo como forma de demonstrar que tem razão.

Quando for mais velha, ambiciona possuir uma loja de roupa.

3.3) Procedimentos do Estudo

Na FASE I, que ocorreu entre 11 a 27 de fevereiro de 2019, procurou-se caracterizar e conhecer pedagogicamente o contexto e a turma na sua globalidade. Neste sentido, foram realizadas observações suportadas por descrições das rotinas diárias das crianças, de acontecimentos que despertaram a nossa atenção, bem como da forma e do propósito de organização do espaço. A observação foi a técnica escolhida, uma vez que, segundo Coutinho (2013), é através desta técnica que se consegue descrever os acontecimentos ocorridos e comportamentos presenciados. Quanto ao tipo de observação utilizada, optou-se por uma observação não estruturada, na medida em que não é necessário a existência de um roteiro específico, ou seja, o investigador pode registar de forma livre os diferentes acontecimentos. Pode-se também dizer que se trata de uma observação naturalista uma vez que esta pretendia observar as crianças na sala de aula, ou seja, no contexto habitual da sua vida escolar.

No que diz respeito ao grau de participação, tratou-se de uma observação participativa, uma vez que nesta o investigador assume um papel integrante no seio do grupo, sendo encarado como um elemento do mesmo, tal como aconteceu no presente estudo (Estrela, 1994). Nesta fase de estudo, recorreu-se à elaboração de fichas pessoais das crianças (tabelas 1 e 2), de modo a obter uma visão mais individual de cada elemento do grupo/turma. (CF. Anexo 1)

Ao longo da FASE II, ocorrida entre 18 de março e 3 de abril de 2019, selecionou-se de forma aleatória quatro participantes, nos quais se debruçou a nossa observação ao longo destas três semanas. Ao longo da observação foram realizadas igualmente descrições pormenorizadas de diversos comportamentos socioemocionais dos participantes.

Com o objetivo de perceber melhor quais as competências de autorregulação nas crianças, foi preenchida no final deste segundo período de observação, uma checklist, para cada um dos quatro participantes (CF. Anexo 3). Salienta-se que as checklist's foram igualmente preenchidas pela docente titular da turma com o objetivo de se conseguir obter uma visão mais consolidada sobre as competências de autorregulação das crianças.

Posteriormente ao preenchimento das checklist's, realizou-se o levantamento dos resultados, que culminou na delineação das competências de autorregulação que registavam valores de frequência mais baixos.

Ao longo da FASE III (23 abril a 29 de maio de 2019), a observação incidiu mais uma vez sobre os quatro participantes selecionados, nos momentos em que se aplicaram as estratégias descritas mais à frente, com o objetivo de responder às questões de investigação.

Segundo a tipologia dos sistemas de observação de Everston e Green (1986), os sistemas de observação narrativos permitem um registo do quotidiano do observado, podendo ser realizados no local, ao longo ou posteriormente ao momento de observação. Neste sentido, para o presente estudo utilizou-se registo de dados do sistema narrativo como descrição de um acontecimento crítico dentro dos seus limites espaciais e temporais e notas de campo, referentes ao que o observador vê, ouve e vivência.

Tabela 3-Fases do Estudo, Procedimentos, Participantes e Calendarização

Fase I		
Objetivo	Conhecer e caracterizar pedagogicamente o contexto e a turma.	
Participantes	24 crianças, do 1º ano do 1.º CEB	
Técnicas de recolha de dados	Observação participante; Fichas individuais das crianças.	11 a 27 de fevereiro de 2019
Análise dos dados	Análise de conteúdo.	
Fase II		
Objetivo	Identificar as competências de autorregulação alvo de maior preocupação.	
Participantes	4 crianças, do 1º ano do 1.º CEB	
Técnica de recolha de dados	Observação participante dos participantes no estudo; Grelha de registo preenchidas por mim e pela docente titular (Whitebread et al., 2009).	18 de março a 3 de abril de 2019
Análise de dados	Análise de conteúdo.	
Fase III		
Objetivo	Promover competências de autorregulação.	
Participantes	24 crianças (observação dos 4 elementos selecionados)	23 de abril a 29 de maio de 2019
Técnicas de recolha de dados	Observação participante	
Análise dos dados	Análise de conteúdo	

4 - Instrumentos e/ou técnicas de recolha de dados

4.1) Observação

Para o presente estudo, optou-se por um processo de observação naturalista na medida em que se observou os comportamentos das crianças no seu contexto escolar. Segundo Estrela (1994), este processo de observação permite a realização de “biografias”, uma vez que se centra na descrição de comportamentos do observado no ambiente regular dos mesmos.

Por não ter necessitado de um roteiro específico que a “conduzisse”, esta observação caracteriza-se por ser uma observação não estruturada em que o observador regista de forma livre os acontecimentos (Estrela, 1994).

No que diz respeito ao grau de participação do observador, optou-se por uma observação participante. Segundo Hamel (citado em Amado 2014) a observação participante consiste “numa imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e pensamentos (p.151).

Estrela (1994) defende que apenas nos podemos referir à observação participante quando o investigador integra o grupo a estudar, sendo encarado como um elemento do mesmo. Ao integrar o grupo, o observador possui condições favoráveis para observar as situações, factos e comportamentos que possam surgir (Marshall & Rossman, 1995). Neste sentido, no presente estudo, optou-se por este tipo de observação com a finalidade de compreender o meio social do contexto.

4.2) Notas de Campo

Segundo Bogdan et al. (1994), as notas de campo são constituídas por relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da recolha de dados, refletindo sobre os mesmos. Para o mesmo autor, as notas de campo permitem ao investigador “acompanhar o desenvolvimento do projeto, visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (p.151).

Ao longo da recolha de dados, ao tomar notas o investigador “procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação” (Bogdan et al. 1994, p.149). Neste sentido, no presente estudo optou-se por realizar notas de campo, uma vez que as mesmas facilitam a compreensão do objeto de estudo, impulsionando à reflexão por parte do investigador.

Ao escrever notas de campo, o investigador não tem de se preocupar com uma dimensão alargada de exigências como acontece na generalidade de textos escritos, no entanto, deve-se preocupar em criar notas de campo detalhadas, precisas e extensivas (Bogdan et al., 1994).

4.3) Checklist of Independent Learning Development (CHILD)

Para a realização do estudo, a recolha de dados incidiu no preenchimento da CHILD (Whitebread et al., adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014).

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), a CHILD é inspirada em dois ramos da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo e o ramo sociocultural. Este instrumento, criado por Whitebread e colaboradores (2009), surgiu da necessidade de existência de um instrumento de observação, a ser utilizado por educadores/professores como uma medida de autorregulação em crianças.

A utilização da CHILD permite aos profissionais de educação o desenvolvimento de estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional, identificação de crianças necessitadas de algum tipo de apoio, reconhecimento de crianças que necessitem de uma atenção diferenciada, reconhecimento de crianças que necessitem de uma intervenção específica e aquisição de aspetos específicos sobre a criança e o grupo em geral (Piscalho & Veiga-Simão, 2014).

O instrumento encontra-se dividido em quatro categorias de autorregulação: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional. A categoria emocional diz respeito à confiança das crianças em abordar novas atividades, resistindo à distração. A segunda categoria, pró-social, refere-se a aspetos relacionados com a interação entre pares. A categoria “Cognitivo” diz respeito ao facto de as crianças conseguirem tomar decisões fundamentadas e a forma como realizaram as atividades. Finalmente, a categoria

“motivacional” refere-se ao facto de as crianças conseguirem iniciar atividades, desenvolvendo assim formas para realizar as suas tarefas (Piscalho & Veiga-Simão, 2014)

A Checklist contém 22 itens descritivos de processos a serem observados. Para isto deverá selecionar-se um número de 1 a 4, correspondendo cada um à afirmação que melhor se adequa, sendo que 1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca, registando-se assim a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem.

4.4) Categorias de análise

Para o presente estudo, foram definidas quatro categorias de análise: emocional, cognitivo, pró-social e motivacional (Whitebread et al., 2009). Neste sentido para cada uma das categorias de análise existiam 4 níveis: 1- sempre, 2- usualmente, 3- às vezes e 4- nunca.

No que concerne à autorregulação emocional foram definidas três subcategorias: controlo da atenção e resistência a distrações, persistência perante dificuldades e capacidade de falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros bem como as consequências que advém dos mesmos. Já para o pró-social, analisou-se a capacidade da criança em resolver os seus problemas com os pares e a capacidade de se envolver em atividades cooperativas com os outros.

Para a autorregulação motivacional definiu-se o desenvolvimento de maneiras próprias de resolver atividades e o planeamento das suas tarefas objetivos e metas, como subcategorias de análise. Finalmente para a autorregulação cognitiva definiu-se duas subcategorias: capacidade de falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam e a consciência em relação aos seus pontos fortes.

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades;
- ✓ Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos.

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.

Motivacional

- ✓ Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas;
- ✓ Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.

Cognitivo

- ✓ Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.

Parte III- Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste ponto será realizada uma descrição do desenvolvimento de cada uma das intervenções realizadas (tabela 4). Numa primeira etapa apresentam-se de forma descritiva os resultados obtidos tendo em conta os níveis das competências de autorregulação observados. Seguidamente, e através de uma reflexão crítica e confronto com a literatura, procede-se à discussão dos resultados obtidos ao longo do estudo. Salienta-se que para a presente apresentação de resultados e posterior discussão foram tidos em conta as observações realizadas, bem como as notas de campo redigidas ao longo do estudo. Esta análise foi igualmente suportada pelo preenchimento das checklist, tendo em conta as categorias de análise observadas.

Tabela 4-Calendarização das intervenções realizadas

Intervenções realizadas	Data	Áreas Curriculares englobadas
Desafios semanais	○ 24 de abril de 2019	Matemática
	○ 15 de maio de 2019	Português
	○ 22 de maio de 2019	
	○ 29 de maio de 2019	
Jogos	○ 24 de abril de 2019	Estudo do Meio
	○ 28 de abril de 2019	Matemática Português
Ensino Experimental e Laboratório Gramatical	○ 29 de abril de 2019	Estudo do Meio
	○ 6 de maio de 2019	Português
	○ 28 de maio de 2019	
Trabalho em Díade	○ 30 de abril de 2019	Matemática
	○ 6 de maio de 2019	
Trabalho de Pesquisa	○ 7 de maio de 2019	Estudo do Meio
	○ 20 a 21 de maio	Português
Trabalho de Projeto	○ 30 de abril a 22 de maio de 2019	Português Expressão Plástica
	Assembleias de Turma	○ 17 de abril a 24 de abril de 2019
	○ 24 de abril a 6 de maio de 2019	
	○ 6 de maio a 15 de maio de 2019	
	○ 15 de maio a 22 de maio de 2019	

1 - Apresentação dos Resultados

Categorias de análise observadas durante os desafios semanais

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Motivacional

- ✓ Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas.

Cognitivo

- ✓ Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.

Desafio: Labirinto

Data: 24 de abril de 2019

Objetivo: Resolver um labirinto.

Tabela 5-Níveis das Competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	1	2
Persiste perante dificuldades	1	1	1	3
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	1	1	3
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	1	1	3

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Atendendo às categorias de análise observadas, percebeu-se que a criança J. apresentou no desenrolar da atividade uma elevada concentração e motivação (1). No que concerne à criança T., realçou igualmente prazer e motivação em realizar a atividade, afirmando que gosta de resolver labirintos pois consegue sempre encontrar a solução dos mesmos (1). A criança C. realizou a tarefa rapidamente, revelando, ao longo da mesma sinais claros de satisfação e concentração (1). A criança I. apresentou uma ligeira concentração no desenrolar da tarefa, no entanto, revelou pouca persistência perante as dificuldades com que se deparou (3).

Num segundo momento, no qual as crianças explicaram à turma como resolveram o labirinto, o J., o T. e a C. conseguiram explicar com facilidade a estratégia utilizada (1). No entanto a I. apresentou algumas dificuldades em conseguir explicar aos colegas como encontrou a solução do labirinto (3).

Estratégias apresentadas pelas crianças

O J. e o T. conseguiram explicar com bastante facilidade a estratégia que utilizaram, referindo que com o dedo iam vendo qual o caminho correto e só depois é que traçavam o mesmo com lápis (figura 1 e 2). Já a C., referiu que utilizou, várias cores, uma para cada umas das tentativas que ia realizando (figura 3). No que concerne à I., esta recusou-se a explicar a estratégia para os colegas. No final da aula, a I. explicou-me que tinha vergonha de mostrar o seu labirinto aos colegas porque estava todo riscado: “Enganei-me muitas vezes e tive de riscar. Não dá para entender o meu caminho” (figura 4).



Figura 1-Estratégia apresentada pela criança J.

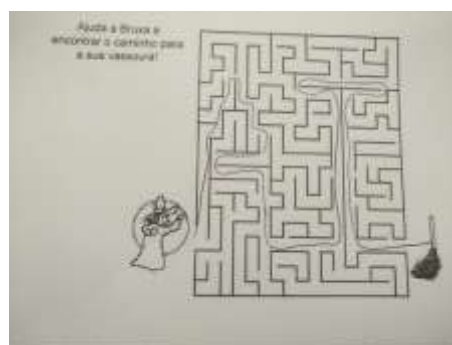


Figura 2-Estratégia apresentada pela criança T.



Figura 3-Estratégia apresentada pela criança C.



Figura 4-Estratégia apresentada pela criança I.

Desafio: Problema Matemático

Data: 15 de maio de 2019

Objetivo: Resolver o desafio matemático associado ao sentido de divisão;

Tabela 6-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	3	3	3
Persiste perante dificuldades	1	4	2	2
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	4	3	3
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	2	4	3	3

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

No desenrolar da tarefa, a criança J. revelou uma concentração elevada (1), embora por vezes existissem algumas interrupções para uma partilha de ideias e resultados. A criança T. revelou uma falta de concentração, motivação, sendo várias as situações em que tentou dialogar com os colegas ao seu redor (3). No que diz respeito às crianças C. e I., apesar de evidenciarem alguma concentração na tarefa, esta não era plena uma vez que existia uma interrupção da atividade perante a existência de um estímulo externo (3).

No que diz respeito à persistência perante as dificuldades, a criança J. apresentou um nível elevado (1) relativamente a essa categoria de análise. A criança T. não apresentou qualquer persistência perante as dificuldades, desistindo da resolução do desafio (4). As crianças C. e I. evidenciaram alguma persistência perante as dificuldades, no entanto esta não era plena uma vez que ambas, por vezes recorriam ao auxílio do adulto (2).

Relativamente à resolução de tarefas através de estratégias próprias, a criança J. apresentou bastante facilidade em apresentar as suas estratégias (1). Por outro lado e devido às dificuldades, de aprendizagem na área curricular de matemática, as crianças C. e I. revelaram uma diminuta competência no que diz respeito à capacidade de delineação de estratégias (2), demonstrando uma desorganização no raciocínio matemático. A criança T. como desistiu de realizar a atividade, utilizou a estratégia de um colega, não conseguindo encontrar uma sua (4).

No segundo momento da atividade, verificou-se uma dificuldade geral em explicar a estratégia utilizada para a resolução do desafio matemático nas crianças J., C. e I (3). A criança T. também não conseguiu explicar a estratégia utilizada, uma vez que a copiou pelo colega do lado (4). Seguidamente apresentam-se as estratégias utilizadas por cada criança.

Estratégia apresentada pelo J (figura 5)

J: Eu pensei que $2+2+2+2= 8$ e não deu.

Professora (P.): Porque é que não deu?

J.: Então porque nós temos doze biscoitos e o 8 é mais pequenino que 12.

P.: Boa, continua.

J.: Depois fiz $3+3+3+3= 12$ e já deu certo.

Estratégia apresentada pela C (figura 6)

C.: Eu primeiro desenhei 12 biscoitos e fiz conjuntos de dois e não deu certo.

P.: Porque é que não deu certo?

C.: Já não sei, eu apaguei.

P.: Podes desenhar no quadro e assim explicas melhor aos teus colegas.

(A C.: desenha no quadro os 12 biscoitos agrupados em conjuntos de 2.)

C.: Não deu porque eu tenho 6 conjuntos e só tenho 4 amigos. Depois eu tentei com grupos de 4 (desenha no quadro) mas assim só tinha 3 amigos e havia um que não ia ter biscoitos.

P.: Muito bem, continua.

C.: Se eu desenhar doze biscoitos e fizer grupinhos de 3 já tenho os quatro amigos. E foi assim que descobri a solução.

Estratégia apresentada pela I (figura 7)

I.: Eu desenhei quatro amigos e vi que davam três biscoitos a cada um.

Professora (P): Então, mas como é que conseguiste perceber que cada amigo ia receber 3 biscoitos.

I.: Porque eu fui dando um biscoito a cada um, até dar os 12 biscoitos. Os paus são os biscoitos, cada amigo tem três.

C.: Não deu porque eu tenho 6 conjuntos e só tenho 4 amigos. Depois eu tentei com grupos de 4 (desenha no quadro) mas assim só tinha 3 amigos e havia um que não ia ter biscoitos.

P.: Muito bem, continua.

C.: Se eu desenhar doze biscoitos e fizer grupinhos de 3 já tenho os quatro amigos. E foi assim que descobri a solução.



Figura 5-Estratégia utilizada pela criança J



Figura 6-Estratégia apresentada pela criança C.



Figura 7-Estratégia apresentada pela criança I.

Desafio: Sopa de Letras

Data: 22 de maio de 2019

Objetivo: Encontrar palavras numa sopa de letras com “al, el, il, ol, ul”

Tabela 7-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas				
	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	4	3	-
Persiste perante dificuldades	1	4	4	-
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	4	4	-
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	-	-	-

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Considerando a observação realizada, compreende-se que o J. demonstrou grande empenho na atividade, conseguindo completá-la com bastante facilidade (1). A criança T. apresentou sinais de reduzida concentração, não conseguindo resistir às distrações oriundas do colega do lado (4). No que diz respeito à criança C., esta

apresentou alguns momentos de concentração, no entanto, estes eram facilmente interrompidos (3).

Relativamente à persistência perante as dificuldades, o T. e a C. revelaram uma irritação e frustração por não conseguirem realizar a tarefa (4). Estas crianças como possuem dificuldades de leitura e escrita, apresentaram bastantes dificuldades em encontrar as palavras na “Sopa de Letras”, sendo que perante o insucesso acabaram por desistir da sua realização.

No que diz respeito à explicação da estratégia utilizada, a criança J. demonstrou grande organização do seu pensamento e discurso oral, conseguindo explicar aos colegas a estratégia que utilizou (1). As crianças C. e T. não quiseram explicar a estratégia utilizada aos restantes colegas, uma vez que não concluíram a sopa de letras (4).

A criança I. não participou na tarefa.

Estratégia apresentada pelo J

J: Eu primeiro procurei as palavras à sorte, mas vi que estava a demorar muito tempo.

(P.): E o que decidiste fazer?

J.: Como não estava a ser rápido, comecei a procurar a primeira sílaba da palavra e depois encontrava a palavra inteira.

Desafio: Sopa de Letras

Data: 29 de maio de 2019

Objetivo: Encontrar palavras numa sopa de letras com “ça, ce, ci, ço, çu”.

Tabela 8-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	2	2	1
Persiste perante dificuldades	1	3	3	1
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	3	3	1
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	3	3	1

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

A criança J., tal como aconteceu na realização da “sopa de letras” anterior, apresentou níveis de concentração e motivação bastante elevados (1). Como na outra atividade deste género, a criança T. e C. demonstraram grandes dificuldades em concluir a “sopa de letras”, decidiu-se fornecer-lhes uma adaptada, com dimensões mais reduzidas para que as crianças conseguissem, mais facilmente, encontrar as palavras e não desistissem da tarefa como aconteceu anteriormente. Neste sentido, as crianças T. e C. revelaram níveis de concentração mais satisfatórios, existindo sinais de prazer e motivação no decorrer da atividade (2). A criança I. apresentou uma concentração elevada, irradiando satisfação pela tarefa que estava a realizar (1).

No que concerne à persistência perante as dificuldades, as crianças J. e I. demonstraram um nível elevado (1) relativamente a este tópico. Já as crianças T. e C., apesar de não terem demonstrado uma persistência plena (2), esta revelou-se mais significativa comparativamente com a “Sopa de Letras” anteriormente realizada.

No momento de explicar aos colegas a estratégia utilizada, a criança a J. fê-lo com facilidade, referindo que utilizou a mesma estratégia da primeira sopa de letras (1). A criança I. explicou igualmente com facilidade a estratégia que utilizou (1). Devido à ausência de tempo a criança T. e C. não explicaram a sua estratégia.

Estratégia apresentada pela I.

I. Eu procurei as palavras linha a linha, mas estava a ser muito difícil por isso concentrei-me e procurei coluna a coluna. Com o dedo ia lendo devagarinho as sílabas e via se conseguia formar alguma palavra.

Categorias de análise observadas durante os jogos:

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas com os pares.

Jogo da Glória Matemático

Data: 24 de abril de 2019

Objetivos: Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem; Ler e representar qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; Adicionar fluentemente dois números de um algarismo; Adicionar mentalmente um número de dois algarismos com um número de um algarismo e um número de dois algarismos com um número de dois algarismos terminados em 0, nos casos em que a soma é inferior a 100; Subtrair de um número natural até 100 um dado número de dezenas.

Tabela 9-Níveis das competências de autorregulação observado

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	3	1	1
Persiste perante dificuldades	1	3	2	2
Resolve os seus problemas com os pares	3	2	2	2
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	2	2	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

No decorrer do jogo, as quatro crianças apresentaram sinais claros de interesse e concentração na atividade que se encontravam a realizar (1). As crianças revelaram bastante empenho ao longo da realização do jogo, apresentando níveis de concentração bastante elevados. Apesar do T., a C. e a I., possuem dificuldades de aprendizagem ao nível do domínio de Números e Operações, apresentaram ao longo da realização do jogo um elevado empenho e motivação, encarando qualquer interrupção como uma frustração. No entanto e apesar deste empenho, a criança T. revelou pouca autonomia e confiança nas tarefas que estava a realizar, solicitando constantemente o auxílio do adulto (3). As crianças C. e I. apresentaram uma persistência significativa perante as dificuldades, o que não acontece normalmente (2). A criança I. deparou-se com algumas dificuldades aceitando a ajuda dos colegas, mostrando-se feliz quando conseguia realizar uma tarefa. No final do jogo, esta criança já pedia aos colegas que a deixassem realizar as tarefas sozinhas pois já tinha percebido como se realizava.

Relativamente ao trabalho colaborativo, a criança J. não assumiu a posição de líder, ajudando os seus colegas a resolverem os desafios matemáticos existentes (2). No entanto por vezes surgiam situações de conflito entre os elementos do grupo, que a criança resolvia com agressividade ou elevação do tom de voz (3). As crianças T., C. e I.,

ao longo do trabalho colaborativo souberam escutar os colegas e respeitar as suas opiniões, surgindo por vezes alguns conflitos que por vezes não conseguiram resolver sem o auxílio do adulto (2).



Figura 8- Jogo da Glória Matemático

Jogo da Roleta: *Será que sabes responder?*

Data: 28 de abril de 2019

Objetivos: Consolidar conhecimentos das áreas curriculares de Estudo do Meio, Matemática e Português.

Tabela 10-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	1	1
Persiste perante dificuldades	1	2	2	2/3
Resolve os seus problemas com os pares	3	1	2	1
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	3	3	3	3

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

A criança J., ao longo do jogo, revelou interesse e entusiasmo em relação ao mesmo, apresentando uma atividade mental intensa, encarando qualquer interrupção como algo frustrante à atividade (1). As crianças T., C e I. apresentaram níveis de concentração e interesse elevados, demonstrando um entusiasmo significativo em relação ao jogo (1).

No que diz respeito à persistência perante as dificuldades, a criança J. apresentou o nível máximo (1). As crianças T. e C. apesar das dificuldades de aprendizagem, persistiram perante as mesmas, não desistindo facilmente pois queriam conseguir pontos para a sua equipa (2). No entanto, salienta-se que a persistência em relação às

dificuldades dependia da área curricular das perguntas, ou seja, se a pergunta estivesse relacionada com a área curricular de Estudo do Meio ou Português, notava-se um maior grau de persistência por parte das crianças (2), comparativamente com a verificada na área curricular de matemática (3).

Relativamente ao trabalho colaborativo, o J. assumiu a posição de líder do seu grupo, tomando as decisões em nome dos seus colegas. Esta criança, sempre que surgia um problema no grupo, resolvia-o impondo a sua posição, não ouvindo a opinião dos seus colegas (3). No que concerne às relações com os colegas de grupo, as crianças T., C. e I. demonstraram algumas dificuldades em dialogar com os colegas para resolver os vários problemas que iam surgindo na dinâmica de grupo, tendo por vezes sido necessário a intervenção do adulto (3).



Figura 9-Jogo da Roleta-"Será que sabes responder?"

Categorias de análise observadas durante o Ensino Experimental e Laboratório Gramatical

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Cognitivo

- ✓ Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.

Ensino Experimental: *Qual o efeito da luminosidade na germinação das sementes de feijão?*

Data: 29 de abril de 2019

Objetivos: Reconhecer alguns cuidados a ter com as plantas; Reconhecer manifestações da vida vegetal (observar plantas em diferentes fases da sua vida). Revelar uma atitude de curiosidade, admiração e respeito pelo mundo em seu redor, conducente à sua exploração, através da formulação de questões simples e da utilização de vários processos; Observar de forma dirigida; Realizar testes controlados simples; Registrar informação em tabelas simples; Analisar e interpretar dados; Comunicar e discutir com os outros.

Tabela 11-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	2	4	2	2
Persiste perante dificuldades	2	4	2	2
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	4	1	1/2

1 = sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

No início da experiência, em que as crianças deveriam preencher a carta de planificação, notou-se um certo desinteresse e desatenção por parte das quatro crianças observadas. Esta situação levou a uma reflexão em relação à importância de adaptação da planificação ao nosso público alvo, uma vez que a carta de planificação utilizada era demasiado extensa e complexa para crianças do 1º ano do 1.ºCEB.

No que diz respeito às situações que ocorreram ao longo da fase de experimentação, as crianças J. C. e I. apresentaram um grau de satisfação e interesse em relação ao que se estava a realizar, no entanto, distraíam-se momentaneamente, retornando rapidamente a uma atividade mental significativa (2). No que diz respeito à criança T., esta revelou um completo desinteresse em reação à experiência, preferindo dialogar com o colega do lado (4).

No que concerne à terceira categoria de análise observada, as crianças J. e C. conseguiram, através do desenho, descrever as diversas fases da experiência bem como aquilo que aprenderam com a mesma (1). A criança I. conseguiu desenhar as diversas

etapas da experiência, no entanto, foi incapaz de retirar conclusões da mesma (2). Já a criança T. revelou um completo desinteresse em relação à atividade, que resultou na incapacidade de descrição das diversas etapas da experiência.

Ensino Experimental: *Que matérias são atraídos pelos ímanes?*

Data: 6 de maio de 2019

Objetivos: Observar de forma dirigida; realizar testes controlados simples; classificar com base num ou dois critérios; Registrar informação em tabelas simples; Analisar e interpretar dados; Comunicar e discutir com os outros.

Tabela 12-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	4	4
Persiste perante dificuldades	2	1	3	3
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	1	4	4

1 = sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Para a dinamização desta experiência, optou-se por utilizar uma carta de planificação elaborada pelo Ministério da Educação, no entanto, e ao contrário do que aconteceu na atividade experimental anterior, essa carta de planificação foi adaptada às características do público alvo.

No decorrer da atividade, as crianças J. e T. revelaram uma concentração significativa (1). Apesar desta concentração, o J. revelou alguma frustração por não ter conseguido prever corretamente os materiais que seriam atraídos pelos ímanes. A criança T. conseguiu justificar com clareza as previsões que realizou, mostrando sinais claros de satisfação quando as suas previsões coincidiam com a realidade. Em contrapartida, as crianças C. e I. revelaram-se completamente desinteressadas na atividade experimental, dialogando constantemente com os colegas do lado (4).

Na segunda parte da atividade experimental, as crianças deveriam descrever através do desenho a experiência realizada bem como o que aprenderam com ela. O J. e o T. conseguiram explicar com bastante pormenor a atividade bem como as conclusões que retiraram da mesma (1). Já a criança I. e C., como não revelaram atenção ao longo da

experiência, apresentaram algumas dificuldades na descrição da mesma, não conseguindo retirar da mesma nenhuma conclusão (4)

Laboratório Gramatical: Quando devo escrever com “an, en, in on, un ou am, em, im, om, um”?

Data: 28 de maio de 2019

Objetivos: Reconhecer em que situações se escreve “am, em, im, om, um” ou “na, en, in, on, un”

Tabela 13-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	1	3
Persiste perante dificuldades	1	2	2	4
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	1	1	4

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

O J. revelou um grande interesse pela atividade, sentindo-se motivado e desafiado para encontrar a resposta à questão inicial (1). A criança T. apresentou uma concentração elevada durante a aula, encarando o papel de “cientista” com grande seriedade, afirmando “eu sou um cientista, tenho de estar com a cabeça concentrada” (1). Com uma participação na atividade bastante regular, o T. formulou hipóteses justificando-as com clareza.

O Português, é uma das áreas em que a C. revela bastantes dificuldades de aprendizagem. Tal como aconteceu com o T., a C. encarou o papel de cientista e participou ativamente na formulação de hipóteses, ficando muito entusiasmada e motivada quando respondia corretamente a uma pergunta (1). No que concerne à I., numa fase inicial apresentou interesse pela atividade, no entanto, no desenrolar da mesma, este foi diminuindo, culminando num desinteresse completo por parte da criança (3).

Relativamente à persistência perante as dificuldades, a criança J. revelou sempre uma perseverança em ultrapassar os obstáculos das diversas fases do desafio (1). As crianças T. e C. revelaram alguma persistência em relação às dificuldades, que culminava

numa satisfação quando estas eram ultrapassadas (2). Estas crianças revelaram alguma frustração nas tarefas que envolviam a escrita de frases. No caso da criança I., a sua persistência perante as dificuldades, foi decrescendo ao longo do “Laboratório Gramatical” (3).

Finalmente e relativamente à terceira categoria de análise apresentada, as crianças J., T. e C. demonstraram ter entendido o propósito da atividade retirando dela as conclusões essenciais (1). Em contrapartida, a criança I. demonstrou não ter entendido o propósito da atividade, não conseguindo retirar qualquer conclusão da mesma (4).

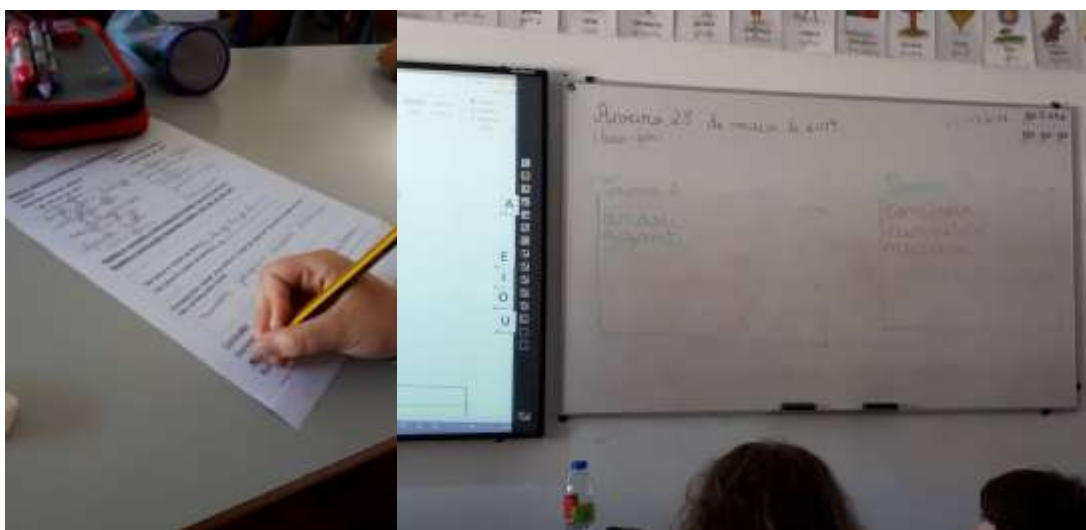


Figura 10-Laboratório Gramatical

Categorias de análise observadas durante o trabalho em Díade

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas com os pares.

Motivacional

- ✓ Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas.

Cognitivo

- ✓ Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.

Adição com o auxílio do Material multibásico (MAB)

Data: 30 de abril de 2019

Objetivos: Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0»; Ler e representar qualquer número natural até, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõe; Decompor um número natural inferior a 100 na soma das dezenas com as unidades.

Tabela 14-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	3/2	3	-	-
Persiste perante dificuldades	1	4	-	-
Resolve os seus problemas com os pares	3	3	-	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	3	3	-	-
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	4	-	-
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	4	-	-

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

A criança J., ao longo da aula, revelou grande facilidade em realizar as operações com o MAB, acabando por se desinteressar e distrair (3). Neste sentido, optou-se por aumentar o grau de dificuldade da tarefa, através da retirada do MAB, permitindo à criança encontrar as suas próprias estratégias para a realização das distintas operações. Com esta alteração, a criança sentiu-se desafiada e motivada, culminando no aumento dos seus níveis de concentração e atenção (2). No que concerne à concentração e atenção da criança T., estas foram diminuindo no decorrer da atividade, encontrando-se estes níveis interligados com o insucesso da criança perante a tarefa (3).

No que diz respeito à persistência perante as dificuldades a criança J. apresentou níveis elevados de perseverança (1). Em contrapartida a criança T. não apresentou qualquer persistência perante as dificuldades (4).

Relativamente ao trabalho em díade, o J., como trabalhou com uma criança que se encontrava em igual nível de aprendizagem, apresentou um nível de competição bastante elevado, querendo acabar a atividade primeiro que o seu colega, ou seja, não

houve um trabalho cooperativo efetivo (3). Já o T., recusou-se ao longo da tarefa em aceitar ajuda do seu colega, revelando alguma irritação quando este o tentava auxiliar (3).

Avaliando agora as categorias de análise de carácter cognitivo, pode dizer-se que as duas crianças observadas revelaram níveis totalmente opostos. Enquanto o J. se encontra em ambas as categorias no nível 1, a criança T. apresentou um nível 4, sendo incapaz de encontrar maneiras próprias de resolver as suas tarefas e de explicar como as realizou ou o que aprendeu com as mesmas.

As crianças C. e I. não participaram na atividade.

A subtração com o auxílio do MAB

Data: 6 de maio de 2019

Objetivos: Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na representação «10» o algarismo «1» se encontra numa nova posição marcada pela colocação do «0»; Ler e representar qualquer número natural até, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem; Subtrair de um número natural até um dado número de dezenas; Efetuar a subtração de dois números naturais até 100 decompondo o subtrativo em dezenas e unidades.

Tabela 15-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	-	2	1
Persiste perante dificuldades	1	-	3	3
Resolve os seus problemas com os pares	2	-	3	2
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	-	3	2
Desenvolve maneiras próprias de resolver tarefas	1	-	4	2
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam	1	-	4	2

1 = sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

A criança J. e I. demonstraram uma intensa atividade mental na realização da tarefa resultante de um nível de concentração elevados (1). A criança C. apresentou um nível de concentração intermédio, já que em determinados momentos da atividade era influenciada por estímulos externos (2). Relativamente à persistência perante as

dificuldades, a criança J. apresentou um nível elevado (1), enquanto que as crianças C. e I. apresentaram um nível 3, uma vez que por vezes apresentaram alguma frustração e renúncia perante a atividade.

Ao contrário do que aconteceu na tarefa da adição, o J. nesta aula trabalhou em díade com um colega com dificuldades de aprendizagem, resultando num trabalho cooperativo significativo entre ambos (2). Durante o trabalho de díade, o J. explicou ao colega a estratégia que utilizava para resolver as operações, auxiliando-os em todas as fases. A C. e I., dialogaram com o seu par, aceitando a ajuda do mesmo, no entanto por vezes existiam alguns conflitos entre ambos (2). Relativamente às últimas duas subcategorias de análise, estas duas crianças apresentaram o nível 2 em ambas. Através do trabalho colaborativo com o seu colega de díade, a C. e a I. conseguiram arranjar uma estratégia válida para resolver as operações, conseguindo-a explicar aos colegas.

A criança T. não participou na atividade.

Categorias de análise observadas durante o Trabalho de Pesquisa

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas com os pares.

Motivacional

- ✓ Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.

Trabalho de pesquisa “Animais que não se vêem”

Data: 7 de maio de 2019

Objetivos: Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; Partilhar ideias e sentimentos; Reconhecer e aplicar normas de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, lavar os dentes...).

Tabela 16-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	2	2	-	4
Persiste perante dificuldades	1	1	-	4
Resolve os seus problemas com os pares	2	2	-	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	2	-	-
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas	2	2	-	4

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Ao longo da atividade, a criança J. apresentou uma concentração aparentemente elevada, no entanto esta por vezes era interrompida pela presença de um estímulo externo (2). A criança T. apresentou momentos de concentração significativa, no entanto existiram pequenas situações em que esta diminuía (2). Já a criança I. não revelou qualquer interesse na pesquisa, realizando construções com o material escolar durante a aula. Salienta-se que durante a observação das bactérias ao microscópio o nível de concentração das três crianças aumentou consideravelmente.

Em relação à persistência perante as dificuldades, as crianças J. e T. apresentaram um nível elevado contribuindo com ideias e opiniões para as diversas questões que iam surgindo (1). Em contrapartida, a criança I. não apresentou qualquer persistência perante os “obstáculos” que iam surgindo, uma vez que o seu interesse na atividade era nulo (4).

No que diz respeito às categorias de análise de relação entre pares, o J. e o T. apresentaram momentos em que conseguiam respeitar a vez do outro falar, respeitando as diferentes opiniões, no entanto houve raras exceções em que isto não se verificou (2).

A pesquisa intitulada de “As Bactérias”, tratou-se de uma pesquisa conjunta e, por isso, a definição dos objetivos para a mesma realizou-se entre todos os elementos da turma. Numa fase inicial, explicou-se às crianças o que era um objetivo e qual o propósito do mesmo, uma vez que estas revelaram desconhecer o significado da palavra. Posteriormente, as crianças definiram os objetivos, demonstrando grande entusiasmo pelo facto de serem elas a decidir o que iriam procurar.

A criança J., ao longo da pesquisa, revelou estar consciente dos objetivos a que a turma se propôs. A criança revelou interesse pelas informações que se iam

encontrando sobre as bactérias, relacionando-as de imediato com cada um dos objetivos (2). O T. também apresentou uma consciência em relação aos objetivos, sendo que quando se atingia um objetivo riscava-o da lista pois, segundo ele, assim organizava-se melhor (2).



Figura 11-Trabalho de Pesquisa- " Animais que não se vêem"

Trabalho de pesquisa-Os países do Planeta Terra

Data: 20 de maio de 2019

21 de maio de 2019

Objetivos: Localizar no globo terrestre as terras emersas (continentes) e os oceanos, reconhecendo a desigual repartição entre os continentes e os oceanos, à superfície da Terra; Falar de forma audível; Articular corretamente palavras; Usar vocabulário adequado ao tema e à situação (3.3);

Tabela 17-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	1	1
Persiste perante dificuldades	1	2	1	1
Resolve os seus problemas com os pares	3	3	2	2
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	3	3	2	2
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas	1	1	1	1

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

As quatro crianças observadas, revelaram níveis de concentração e atenção elevados ao longo da pesquisa em grupo (1).

O J., a C. e a I. demonstraram persistência perante as dificuldades, nomeadamente na exploração dos diversos materiais, com o objetivo de encontrar a informação pretendida (1). Já o T. apesar de também procurar respostas, por vezes sentia-se um pouco desorientado em relação ao que poderia realizar para ultrapassar as dificuldades que iam surgindo (2).

No que diz respeito à capacidade de trabalhar em equipa, a criança J. apresentou alguma dificuldade em aceitar posições contrárias à sua, assumindo-se como líder do grupo, decidindo como e o que iam procurar num determinado momento. Esta posição de líder também se verificou na apresentação dos trabalhos à turma, sendo ele o responsável pela escolha do momento em que cada um dos elementos do grupo ia falar (3). Salieta-se que em algumas situações foi necessária a intervenção do adulto. Já a criança T. como possuía algumas dificuldades ao nível da leitura, optava por deixar os colegas explorarem os recursos, apresentando um certo receio em contribuir com a sua (3). Os conflitos entre os pares existiram, e em alguns casos o adulto sentiu a

necessidade de intervir (2). No que concerne às crianças I. e C., estas partilharam as suas ideias e opiniões com os colegas, existindo por vezes alguns pequenos conflitos com os pares que o adulto sentia necessidade de intervir (2).

As quatro crianças demonstraram estar cientes dos objetivos da tarefa (1).



Figura 12-Trabalho de Pesquisa " Os países do Planeta Terra"

Categorias de análise observadas durante o trabalho de projeto

Emocional

- ✓ Controla a atenção e resiste a distrações;
- ✓ Persiste perante dificuldades.

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas com os pares.

Motivacional

- ✓ Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.

Trabalho de Projeto- “Os nossos defeitos bonitos”

Data: 30 de abril de 2019

7 de maio de 2019

22 de maio de 2019

Objetivos: Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; Antecipar conteúdos com base no título; Recontar uma história ouvida; Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; Explorar as possibilidades de diferentes materiais: tecidos, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras; Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados; diferentes materiais cortados; diferentes materiais recortados.

Tabela 18-Níveis das competências de autorregulação observados

Categorias de análise observadas durante o trabalho de pesquisa em grupo	J	T	I	C
Controla a atenção e resiste a distrações	1	1	1	1
Persiste perante dificuldades	2	-	-	-
Resolve os seus problemas com os pares	2	2	2	2
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	3	2	2	2
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas	3	3	3	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Atendendo às observações realizadas, as crianças apresentaram níveis elevados de concentração em todas as fases do trabalho de projeto, demonstrando um interesse elevado no mesmo.

Na primeira fase do projeto, cujo objetivo era a ilustração da capa do livro tendo por base o título, o T., a C. e a I. demonstraram facilidade em imaginar as diversas possibilidades do tema das histórias. As três crianças demonstraram facilidade em planejar aquilo que iriam desenhar bem como os recursos que precisavam para esse efeito. No entanto apenas a C. cumpriu com os objetivos que tinha delineado no início da atividade uma vez que o T. e a C. referiram que alteraram o plano, dado que surgiram novas ideias. O J. apresentou alguma frustração no início da atividade pois não estava a conseguir imaginar nada relacionado com o título do livro. A criança apresentou bastantes dificuldades a desenhar o pretendido, pedindo constantemente o auxílio do adulto (2).

Na segunda fase do projeto, em que se pretendia que as crianças desenhassem um defeito seu e transformassem o defeito de um colega em algo positivo, as quatro crianças demonstraram grande interesse na atividade, apresentando níveis elevados de concentração. As quatro crianças demonstraram perceber o sentimento do outro perante o defeito que este apresentou, conseguindo transformá-lo em algo positivo que deixaria o colega feliz.

A terceira fase do projeto envolveu um trabalho colaborativo mais intenso em relação às duas fases anteriores. Devido à escassez de tempo e desconhecimento dos elementos paratextuais de um livro, por parte das crianças, sentiu-se a necessidade de delinear em conjunto com a turma os objetivos de cada grupo, tendo a plena consciência que isso influenciou o decorrer do projeto.

No que diz respeito ao trabalho em grupo, a criança J. ,apesar de se ter relacionado com os seus colegas, não demonstrou grande interesse em partilhar as suas ideias com eles, talvez por se tratar de uma atividade que envolvia a área de expressão plástica com a qual a criança não se sente à vontade (3). Contrariamente, a criança T., que não costuma partilhar a sua opinião com os colegas de grupo, apresentou um grau de participação bastante elevado, talvez porque a sua disciplina preferida seja Expressão Plástica (2). No que concerne às crianças C. e T., demonstraram ao longo do trabalho colaborativo estar conscientes dos objetivos do seu grupo, reconhecendo qual o seu

papel. As duas crianças demonstraram um grande interesse e entusiasmo em relação às tarefas que se encontravam a realizar.

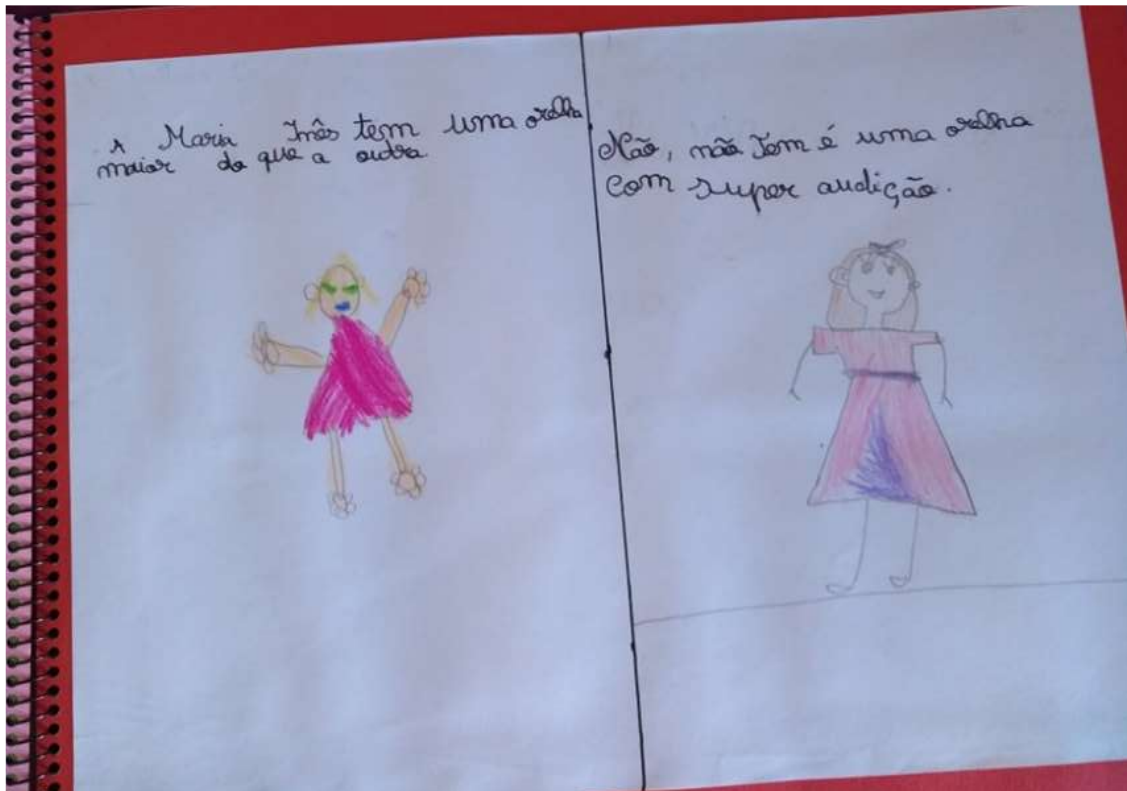




Figura 13-Trabalho de Projeto " Os nossos defeitos bonitos"

Categorias de análise observadas durante as Assembleias de Turma

Pró-social

- ✓ Resolve os seus problemas com os pares;
- ✓ Envolve-se em atividades cooperativas com os pares

Data: 17 a 24 de abril de 2019

Objetivos: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; Desenvolver o respeito pela opinião do outro, reconhecendo a legitimidade de outros pontos de vista; Escutar os outros; Exprimir ideias.

Tabela 19-Níveis das competências de autorregulação observados

1ª Assembleia de Turma

Categorias de análise observadas				
	J	T	C	I
Resolve os seus problemas com os pares	-	-	2	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	3	2	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Ao longo do dia, foi notório o entusiasmo das crianças em relação à chegada do momento em que iríamos dialogar acerca do que cada uma delas escreveu no diário de turma. Nesta assembleia, e como foi a primeira realizada, explicou-se às crianças que se iria começar por falar sobre o que tinham escrito na secção do "Gostamos" e posteriormente dialogar-se-ia sobre aquilo que não gostaram.

Na secção do “Gostamos”, as crianças referiram que gostaram de ganhar o jogo de futebol contra a outra turma do 1º ano. O jogo de tabuleiro, realizado na aula anterior, foi também referido pelas crianças que destacaram que o mesmo era uma forma divertida de aprender matemática. O J. explicou que quando estava a jogar, nem parecia que se encontrava numa sala de aula, porque era muito divertido. O T. disse que conseguiu ajudar os colegas com as operações e isso o fez sentir muito feliz.

As brincadeiras à chuva foi uma situação realçada por algumas crianças na secção do “Gostamos”. As crianças referiram que gostam muito de brincar à chuva porque podem saltar nas poças de água e sentem um aroma diferente no ar.

No que concerne ao “Não Gostamos”, as crianças deram bastante ênfase ao barulho sentido na aula em que o jogo de tabuleiro foi dinamizado. A C. escreveu que não gostou de discutir com os elementos do seu grupo por causa da ordem de jogada de cada um dos jogadores. Perante esta afirmação, e como esta situação foi referida por várias crianças, perguntei aos elementos da turma se algum deles tinha uma solução para este problema. As crianças referiram que a ordem de jogada poderia seguir a ordem alfabética dos nomes dos jogadores ou os jogadores no início do jogo poderiam lançar os dados e a ordem seria definida através da ordem crescente dos valores obtidos no lançamento.

Ao longo da Assembleia de Turma (AT), o J., o T. e a C. conseguiram explicar com facilidade as situações descritas e justificar a sua importância. Para além disso percebemos que as crianças gostam de ajudar os colegas a encontrar soluções para os seus problemas, sentindo-se úteis.

No final da assembleia, perguntamos às crianças se tinham gostado da AT e de escrever ao longo da semana os principais acontecimentos do quotidiano. As crianças referiram que gostaram, mas que referiram que tinham pouco tempo para escrever e que por vezes as técnicas operacionais não os deixavam entrar na sala durante os intervalos para escrever. Neste sentido e através das soluções apresentadas pelas crianças ficou estipulado que as crianças poderiam escrever no início e fim de cada aula, bem como no final da realização das suas tarefas.

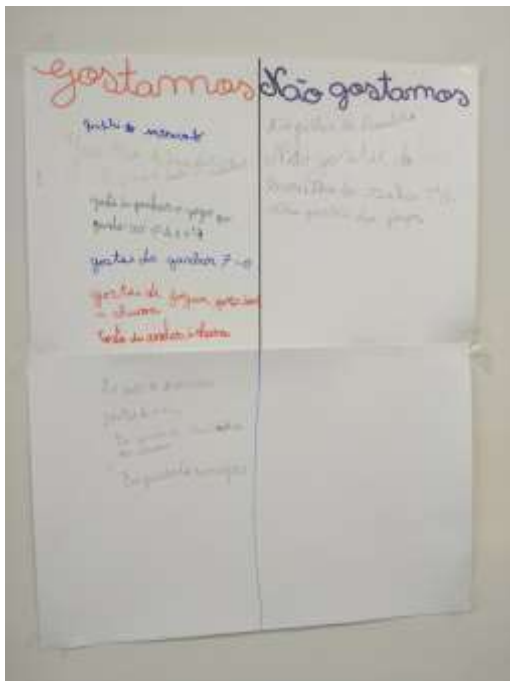


Figura 14-Registo das crianças

Gostamos	Não Gostamos
Gostei do intervalo;	Não gostei de discutir;
Gostei de jogar futebol;	Não gostei do barulho da sala do 1º B (C.);
Gostei de ganhar o jogo ao 1º A;	Não gostei do jogo.
Gostei de ganhar 7-0;	
Gostei de jogar futebol à chuva;	
Gostei de andar à chuva;	
Gostei da aula;	
Eu gostei de trabalhar (J.)	
Eu gostei de trabalhar em grupo.	

Tabela 20-Registo das crianças

Data: 24 de abril a 6 de maio de 2019

Objetivos: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; Desenvolver o respeito pela opinião do outro, reconhecendo a legitimidade de outros pontos de vista; Escutar os outros; Expressar ideias.

Tabela 21-Níveis das competências de autorregulação observados

2ª Assembleia de Turma

Categorias de análise observadas				
	J	T	C	I
Resolve os seus problemas com os pares	-	-	-	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	3	2	2	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

A segunda AT iniciou-se com um relembrar das regras acordadas na Assembleia de Turma anterior. Tal como aconteceu na sessão anterior iniciou-se o acontecimento pela secção do “Gostamos” que obteve mais registos do que a secção do “Não Gostamos”.

Na secção destinada aos acontecimentos que gostaram mais, as crianças de uma forma geral referiram situações vivenciadas no interior da escola. A I. referiu que gostou

muito da aula onde se corrigiu as frases que as crianças tinham escrito numa ficha de Português, pois segundo ela foi divertido descobrir os erros ortográficos dados pelos colegas e posteriormente tentarem, em grupo, corrigi-los em vez de ser a professora a dizer a resposta. Segundo o J., esta aula também foi muito divertida.

A criança T. referiu que gostou muito da aula de ginástica e sugeriu que se façam mais aulas de educação física durante a semana. Neste tópico, o J. referiu que gostava de realizar mais aulas de educação física na escola porque lá existem muitos materiais que nunca são utilizados.

No que concerne ao acontecimento descrito pelo J., este referiu que gostou de ganhar à outra turma do 1º ano porque o fez sentir muito feliz. A criança reconheceu que ganharam porque se uniram como uma equipa.

Descrevendo agora a secção do “Não Gostamos”, nenhuma das quatro crianças observadas escreveu, no entanto, participaram em alguns pontos da discussão. A criança C. no tópico “Não gostei de levar um vermelho” disse que o cartão vermelho foi a consequência correta pois o colega empurrou uma outra criança, e isso é incorreto no futebol. Já a criança I. aproveitou o tópico “Não gostei que a *** magoasse a minha amiga” para falar sobre uma situação na qual uma amiga sua também foi agredida fisicamente.

Este tópico levou a turma a falar de situações onde agredem os colegas, chegando à conclusão que isso não resolve nada e o melhor é falarmos com calma.

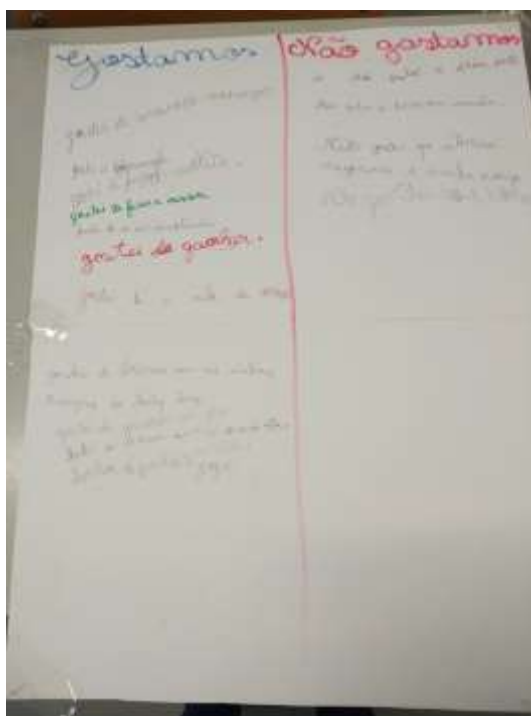


Figura 15-Registo das crianças

Gostamos	Não Gostamos
Gostei de correr com os meninos;	Não gostei da última parte;
Gostei de fazer desporto;	Não gostei de levar um vermelho;
Gostei de fazer ginástica (T.);	Não gostei que a *** magoasse a minha amiga;
Gostei de fazer a maratona;	
Gostei de ganhar;	
Gostei da aula da correção de frases (I);	
Gostei de brincar com as minhas amigas de ladybug;	
Gostei de ganhar ao 1º A (J.);	
Gostei de espiar os meninos do 4º A;	
Gostei de ganhar o jogo.	

Tabela 22-Registo das crianças

Data: 6 de maio a 15 de maio de 2019

Objetivos: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; Desenvolver o respeito pela opinião do outro, reconhecendo a legitimidade de outros pontos de vista; Escutar os outros; Expressar ideias.

Tabela 23-Níveis das competências de autorregulação observados

3ª Assembleia de Turma

Categorias de análise observadas				
	J	T	C	I
Resolve os seus problemas com os pares	3	-	-	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	2	2	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

No terceiro diário de turma, as crianças demonstraram já conhecer a dinâmica da Assembleia de Turma, colocando em prática as regras acordadas. Tal como aconteceu nas semanas anteriores a secção do “Gostamos” obteve mais registos, relacionados com experiências vividas pelas crianças. Decidiu-se, em conjunto com a turma, que a terceira

AT seria moderada por duas crianças com o auxílio do adulto. “. O J. foi uma das crianças escolhidas, revelando um grande entusiasmo em relação à situação.

A criança I. referiu que gostou que lhe tivessem emprestado a corda pois caso isso não acontecesse teria ficado sozinha no intervalo em questão. O J. mais uma vez referiu situações relacionadas com futebol, dizendo que tinha gostado muito de marcar um golo com a cabeça, uma vez que foi o primeiro da sua vida.

No que diz respeito, à secção do “Não Gostamos”, o T. referiu que não gostou que gozassem com uma aluna da escola, pois pensa que ela se sentiu mal quando isso aconteceu. O T. referiu que no projeto “Os nossos defeitos bonitos”, aprenderam que não devem gozar com os outros por serem diferentes pois eles sentem-se tristes.

Num dos tópicos seguintes da secção “Não Gostamos”, uma das crianças referiu que não gostou que o J. fizesse batota. Quando questionado com esta situação, o J. não demonstrou qualquer tipo de arrependimento, dizendo que não cumpre as regras porque os colegas também não o fazem. Esta situação levou o adulto a questionar as crianças acerca da importância das regras em algumas brincadeiras. As crianças, referiram que, no caso do jogo de futebol, se não existissem regras, os jogadores poderiam empurrar, tornando o jogo confuso e violento. O T. referiu que sem regras as pessoas não percebiam os diversos desportos e brincadeiras existentes.

No tópico em que uma das crianças refere que não gostou de discutir, a C. referiu que com as discussões as pessoas não resolvem os seus problemas. A criança referiu o exemplo dos seus pais, referindo que eles discutiam no passado, acabando sempre chateados um com o outro.

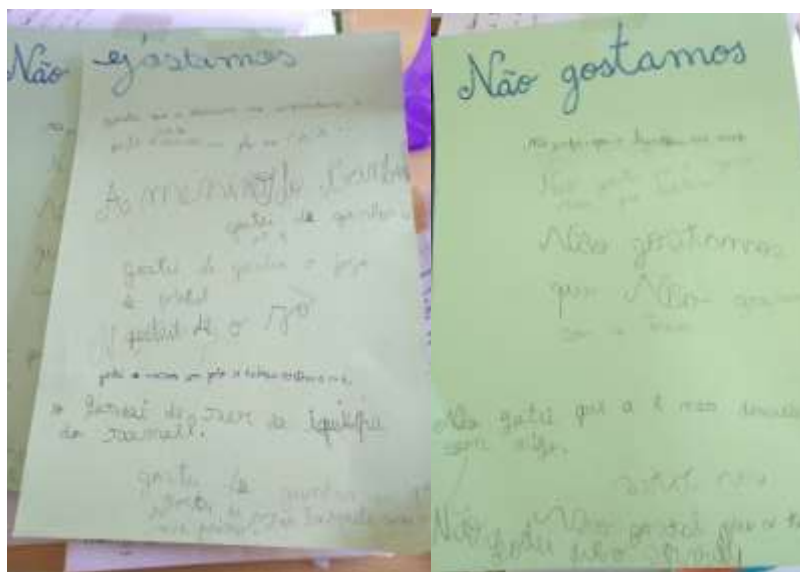


Figura 16-Registo das crianças

Gostamos	Não Gostamos
Gostei que a *** me emprestasse a corda (I);	Não gostei que a *** me empurrasse;
Gostei de marcar um golo ao 1º A;	Não gostei que o J. fizesse batota;
Gostei de ganhar ao 1º A (J.);	Não gostei que gozassem com a *** (T.);
Gostei de ganhar o jogo de futebol;	Não gostei que a *** discutisse comigo;
Gostei de marcar um golo de cabeça contra o 1º A;	
Gostei de ser da equipa do Samuel;	
Gostei de jogar basquete com o meu primo.	

Tabela 24-Registo das crianças

Data: 15 de maio a 22 de maio de 2019

Objetivos: Desenvolver a capacidade de resolução de problemas; Desenvolver o respeito pela opinião do outro, reconhecendo a legitimidade de outros pontos de vista; Escutar os outros; Exprimir ideias.

Tabela 25-Níveis das competências de autorregulação observados

4ª Assembleia de Turma

Categorias de análise observadas	J	T	C	I
Resolve os seus problemas com os pares	3	-	-	-
Envolve-se em atividades cooperativas com os pares	2	-	2	2

1= sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca.

Na quarta e última assembleia, verificou-se um equilíbrio no número de tópicos escritos na secção do Gostamos e na secção do Não Gostamos, comparativamente com as semanas anteriores. Na secção do Gostamos, as crianças referiam com bastante frequência situações relacionadas com um jogo de futebol que realizaram contra uma turma do mesmo estabelecimento de ensino. Para além disso, a criança J. referiu que gostou de jogar andebol, pois segundo ele os colegas jogam sempre futebol e às vezes é divertido experimentar novos desportos.

No que diz respeito à secção do Não Gostamos, as crianças mencionaram apenas situações relacionadas com as relações interpessoais. A criança J. quando questionada sobre a razão de discutir com o colega, disse que essa situação aconteceu pois este não lhe passou a bola no jogo e, por isso, a sua equipa perdeu. Neste tópico o T. participou dizendo que eles poderiam ter resolvido os desentendimentos de outra maneira, falando com calma e não discutindo, como aconteceu. A criança I. referiu que o motivo da discussão não era aceitável pois todas as pessoas têm o direito de errarem.

No tópico escrito pela C., a criança justificou a sua importância dizendo que incomodou-a ver o seu amigo a chorar. A criança referiu que os colegas poderiam ter resolvido a situação de outra forma, pedindo auxílio a um adulto. Através das opiniões das crianças, percebeu-se que as mesmas reconhecem que a violência não é solução para os problemas, no entanto a criança J. afirmou que às vezes é agressivo para os

colegas porque sente muita raiva, não a conseguindo controlar. A I. afirmou que quando se sente muito nervosa respira fundo e conta até três.

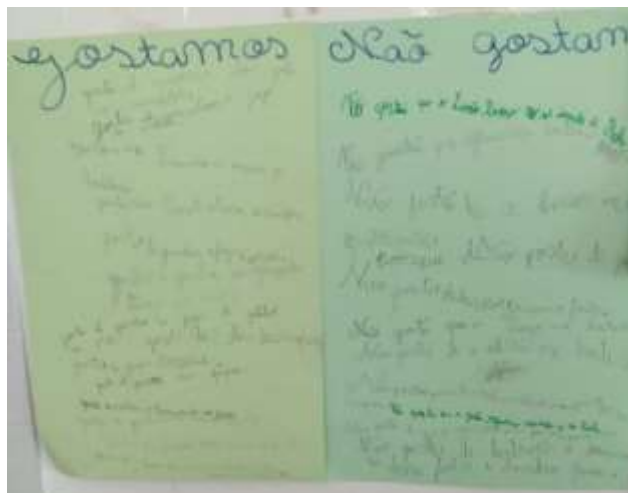


Figura 17-Registo das crianças

Gostamos	Não Gostamos
Gostei de marcar dois golos no andebol (J.);	Não gostei que o *** não me emprestasse a bola;
Gostei de ganhar o jogo de andebol;	Não gostei que a *** batesse ao Diogo (C.);
Gostei que o *** brincasse comigo;	Não gostei que a *** me empurrasse;
Gostei de ganhar o jogo de futebol;	Não gostei de discutir com o J.;
Gostei de ganhar ao *** e ao *** por 3-0;	Não gostei que a *** me batesse;
Gostei de ganhar o jogo de futebol ao a ^o A;	Não gostei que o *** me batesse;
Gostei de cortar o lançamento ao ***;	Não gostei que o J. mandasse na bola;
Gostei de ganhar ao 1 ^o A por 10-0;	Não gostei de destruir o brinquedo da ***;
Gostei de jogar "beyblades".	

Tabela 26-Registo das crianças

2 - Discussão dos Resultados

O objetivo deste estudo, é identificar e compreender de que forma se pode promover competências de autorregulação na sala de aula das crianças do 1.º CEB. Para tal, identificaram-se quais as competências de autorregulação que necessitavam de uma maior intervenção e conseqüentemente aplicaram-se algumas estratégias facilitadoras do desenvolvimento dessas mesmas competências, apresentadas anteriormente.

No que diz respeito à autorregulação emocional, definiram-se três subcategorias de análise: controla a atenção e resiste a distrações, persiste perante dificuldades e consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as conseqüências que advém dos mesmos. Relativamente à subcategoria “Controla a atenção e resiste a distrações”, verificou-se que os níveis mais elevados se registaram em tarefas do interesse da criança e com um caráter lúdico, como é o caso dos jogos implementados. Segundo Viana, Teixeira e Viera (1989), o jogo cria na sala de aula um ambiente animado, participado e divertido ao mesmo tempo que motiva as crianças para a aprendizagem. Verificou-se igualmente, que a atenção e a concentração nas tarefas encontram-se interligadas com o nível de persistência perante as dificuldades, uma vez que quando as crianças se encontram concentradas numa determinada ação, o seu nível de persistência irá ser mais elevado, contrariamente a situações em que a sua concentração é reduzida, o que leva a um nível de persistência mais reduzido.

Ainda relativo ao nível de persistência perante as dificuldades, concluiu-se que o mesmo também se encontra igualmente relacionado com o sentimento de competência por parte da criança, uma vez que se o aluno se sente habilitado a uma determinada tarefa, experienciando situações de sucesso em relação à mesma, irá propor-se a situações mais desafiadoras, desenvolvendo os seus níveis de responsabilidade e controlo. Por outro lado, as crianças que apenas experienciam situações de insucesso, estarão menos motivadas para investir esforço nas atividades (Rosário, Núñez, González & Pienda (2007)). Neste sentido, e segundo os dados apresentados anteriormente, salienta-se a importância da criança ser confrontada com situações desafiantes, lembrando que o que é desafiante para uma criança poderá não o ser para outra, sendo importante a adaptação das tarefas, não só para que a criança com mais

dificuldades de aprendizagem consiga alcançar os objetivos, mas também para que a criança com mais facilidade em adquirir conhecimentos não seja apenas confrontada com situações em que o sucesso é rápido e fácil. Estudos sobre a autorregulação, demonstram que crianças que não são expostas a situações que lhes permitam empenhar-se e persistir face às dificuldades que possam ocorrer, dificilmente serão bem-sucedidas (Zimmerman, 2000). Por exemplo, no primeiro desafio da “Sopa de Letras”, as crianças T. e C. desistiram facilmente da tarefa, pois esta tinha um grau de complexidade bastante elevado para o seu nível de aprendizagem, no entanto, no segundo desafio, quando o mesmo foi adaptado ao seu nível de aprendizagem, verificou-se um aumento significativo no nível de persistência e concentração. Em contrapartida, na atividade de adição com recurso ao material “cuisnaire”, a criança J. demonstrou que a tarefa proposta não era desafiante, levando-a a dispersar-se. No entanto, quando lhe foram propostas novas tarefas com um grau de complexidade mais elevado, o seu interesse e persistência aumentaram.

As quatro crianças observadas demonstraram consciência das áreas em que são competentes e, tal como afirma Bronson (2000), encontram-se intrinsecamente motivadas para as mesmas. Quando se apresentava uma tarefa que envolvia a área curricular de matemática, o J. demonstrava um interesse mais elevado comparativamente a tarefas que envolviam a área de Expressão Plástica.

Ao longo das estratégias implementadas, percebeu-se a importância de conceder liberdade às crianças para resolverem as tarefas utilizando as suas próprias estratégias. Durante a realização de tarefas desta tipologia, a motivação e a atenção das crianças apresentaram níveis mais elevados, que segundo Rosário et al. (2007), acontece porque as crianças vivenciam situações onde têm a possibilidade de escolher as suas ações, tendo controlo sobre as mesmas. No decorrer da implementação de tarefas abertas, com várias possibilidades de resolução, foi possível verificar o pensamento diversificado das crianças, culminando numa tomada de decisões também diversificada. Com estas representações diferenciadas e posterior explicação, foi possível aceder à forma de pensamento das crianças, bem como à existência de algumas dificuldades que, através da visualização da forma de resolução, não eram perceptíveis. Para além disso,

esta partilha de ideias gerou, por vezes, um debate interessante na sala de aula, como por exemplo a explicação da criança J. em relação à forma de resolução do seu desafio matemático, que levou a abordar, de forma holística, o conceito de multiplicação, apenas lecionado no 2º ano do 1.º CEB.

No que diz respeito à subcategoria de análise “Planear, objetivos e metas”, verificou-se que as crianças não estavam familiarizadas com a mesma, questionando, durante a atividade de pesquisa sobre as bactérias, sobre o conceito de objetivo. Segundo Bronson (2000), ao longo da infância a criança deve desenvolver estratégias que lhe permitam resolver os seus problemas, planear e monitorizar as suas ações, de acordo com os objetivos traçados pela própria. Como este processo era algo novo para os mais novos, houve a necessidade, nas diferentes estratégias, de orientar a/o criança/grupo, através das seguintes perguntas: “O que queres desenhar?”; “O que querem pesquisar?”; “O que precisas para o teu desenho?”; “Onde podem ir pesquisar isso?”, entre outras. Como refere Rosário et al. (2007), através deste questionamento incentiva-se a concentração da criança na tarefa, bem como a sua competência volitiva que lhe permite alcançar os objetivos por ele pré-estabelecidos, utilizando estratégias adequadas. O facto de as crianças planearem os seus objetivos ao longo dos dois trabalhos de pesquisa e do trabalho de projeto, permitiu que estas assumissem o controlo do seu processo de ensino aprendizagem naquele momento, desenvolvendo competências e métodos de pensamento, contribuindo para o fomento da sua autonomia.

Segundo Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual existe uma entreajuda por parte das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo das observações em que esta metodologia foi aplicada, foi notório o gosto das crianças em trabalhar com os seus colegas de grupo. Ao longo destas sessões comprovou-se o que é afirmado por Balkon (citado em Lopes et, al. 2009), o qual refere que, neste tipo de metodologia, os grupos deverão ser constituídos por crianças que apresentam níveis de aprendizagem distintos, de modo a que exista realmente uma cooperação entre as mesmas. Através desta metodologia, observou-se a troca de opiniões entre as crianças e uma elevada autonomia por parte das mesmas,

nomeadamente na procura dos recursos para alcançar os objetivos a que se propuseram. Figueiredo (2006) refere que através da aprendizagem cooperativa as crianças tornam-se mais reflexivas e autónomas. Através da troca de informações com os seus pares, as crianças percebem o que ainda têm de aprender, desenvolvem as suas habilidades sociais e afetivas e têm a oportunidade de partilhar, com os colegas, estratégias capazes de intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à categoria “Pró-Social”, o principal objetivo era implementar uma estratégia que permitisse às crianças resolverem os seus problemas sem recorrer à violência ou ao adulto, como geralmente acontecia. Através das observações realizadas e da análise dos registos efetuados pelas crianças no Diário de Turma (DT), percebeu-se que os acontecimentos positivos mais recorrentes dizem respeito a situações vivenciadas pelas crianças no interior da escola e, relativamente aos acontecimentos negativos, as crianças referiram, sobretudo, situações de agressão verbal ou física. Com os DT, para além de se ter percebido os acontecimentos que marcaram a semana das crianças, conseguiu-se desenvolver a utilização funcional da escrita, bem como a cooperação e autonomia, uma vez que as crianças T. e C., como tinham dificuldades na escrita, quando não sabiam escrever uma palavra.

Como refere Lyons (citado em Serralha, 2009), a criança, ao refletir sobre os seus atos e em conjunto com os seus colegas, desenvolve a capacidade de se autorregular e de criar, através daquela situação, um “guia-de-ação”. Neste sentido, e como se pôde comprovar ao longo das AT realizadas, as quatro crianças observadas foram confrontadas com situações do quotidiano, às quais referiram a sua opinião, propondo soluções para as mesmas, o que contribuiu para o seu desenvolvimento sociomoral e capacidade argumentativa, já que as crianças eram incentivadas a justificar as suas ideias e opiniões. O facto de, durante a primeira AT, as crianças sentirem necessidade de estipular algumas regras relativas à organização da participação das crianças, corrobora com o que defende Vieira (2007), que quando a criança tem oportunidade de compreender as causas do problema e pensar em soluções para o mesmo, adquire competências que aumentam a capacidade de se autorregular.

As Assembleias de Turma, eram vistas pelas crianças, como um espaço onde os problemas ocorridos durante a semana eram resolvidos. O papel do agente educativo neste momento foi sempre de mediação do debate, sendo que sempre que este pretendia intervir respeitava as regras estipuladas, tal com as crianças. Em alguns casos, foi necessária a intervenção do agente educativo, de modo a reorientar as crianças para o objetivo da conversa, propôr novos pontos de vista e formular possíveis soluções para os problemas, dando liberdade às crianças por optarem por aquela que lhes parece mais adequada.

3 - Considerações Finais

Terminado este estudo, concluiu-se que o objetivo proposto inicialmente foi alcançado, na medida em que se conseguiu compreender de que forma se poderia promover, em contexto de sala de aula, competências de autorregulação.

Como afirma Roldão (1999, p.116) "o pleno exercício de uma profissão pressupõe, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas (...) questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados". Neste sentido, é fundamental que o agente educativo reflita sobre as suas ações educativas com o objetivo de as melhorar e adequá-las aos interesses das crianças.

No que diz respeito ao tema em estudo, este permitiu a reflexão, aprofundada, sobre temas distintos como o conceito de autorregulação e as dimensões a ela associadas, o papel do Educador/Professor na promoção de competências de autorregulação bem como a importância da mesma no desenvolvimento da criança.

Através da realização deste relatório, refletiu-se acerca da importância do desenvolvimento das competências de autorregulação na infância, considerando-as como um aspeto fulcral para o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, é crucial que o Educador/Professor planifique as suas ações educativas tendo sempre em consideração a necessidade da criança em sentir-se motivada e desafiada perante as diversas tarefas. Para além deste fator, é de extrema importância que desde tenra idade a criança seja confrontada com situações problemáticas, encontrando estratégias próprias para as resolver.

Ao longo da realização do estudo, foram presenciados algumas dificuldades e constrangimentos que importa referir. Em primeiro lugar, destaca-se o período reduzido de observação, antecedente à aplicação do estudo, que não permitiu realizar uma caracterização sustentada de cada um dos participantes. Para além disso a falta de tempo não permitiu, em alguns casos, a aplicação de algumas estratégias que poderiam ter sido importantes para o desenvolvimento do estudo. Salienta-se também o facto de se tratar de um Estudo de Caso, que por si só não permite a generalização das conclusões.

No término deste trabalho, é relevante referir algumas sugestões de pesquisa e reflexão para um estudo futuro desta temática. Em primeiro lugar seria interessante realizar uma observação mais intensiva e por um período mais longo de modo a conseguir um maior conjunto de informações. Outra sugestão passa pela avaliação das estratégias implementadas, ou seja, após a intervenção de promoção de competências de autorregulação seria interessante preencher novamente a checklist, comparando-a com a primeira. No entanto, salienta-se que isto só faria sentido se o tempo, no geral, fosse mais alargado.

Em virtude do que foi abordado no presente estudo, espera-se que o mesmo promova uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças, uma vez que estas são fundamentais para o desenvolvimento integral das mesmas. Ao Educador/Professor cabe a tarefa de observar cada criança, aplicando estratégias que lhes permitam desenvolver estas competências, preparando-as para o presente e futuro.

Bibliografia

- Alcará, A.R. e Guimarães, S.E.R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2018): Aprendizagens Essenciais. Lisboa: ME. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Londres, Inglaterra: Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002) *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Edições ASA.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Estados Unidos da América, Virgínia: ASCD.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: The Guilford Press.
- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contextos de desenvolvimento e educação. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), 359-378.
- Decreto-Lei n.º 55/2018. Diário da República, I série, n.º 129, de 6 de julho de 2018. Portugal.
- Dornyei, Z. (2001). Rounding off the learning experience: Encouraging positive self-evaluation. In Z. Dornyei (Ed.), *Motivational Strategies in the Language Classroom* (pp.117-127).Cambridge, Inglaterra:Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2004). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In: Baumeister R. F. (Ed.), *Handbook of self regulation: Research, theory, and applications*. (pp. 263-284). Nova Iorque, Estados Unidos da América: The Guilford Press.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Forgas, J., Baumeister, R., & Tice, D. (2009). The Psychology of Self-Regulation: An Introductory Review. In Forgas, J., Baumeister, R., & Tice, D (Eds.), *Psychology of Self-Regulation: Cognitive, Affective, and Motivational Processes*. (pp. 1–26). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Koller, S., Bernardes, N. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 224-262.
- Jeber, L., (2006). Educação pela autonomia através da autorregulação: Uma perspetiva Reichiana. *Revista Escritos sobre Educação*, 5(1), 26-32.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). *O processo de autorregulação no desenvolvimento de crianças*. *Estudo de Psicologia*, 32(2), 281-293. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n2/0103-166X-estpsi-32-02-00281.pdf>
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa Na Sala De Aula- Um Guia Prático Para o Professor*. Lisboa, Portugal: Lidel.

- Lourenço, A., De Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciência & Cognição*. 15(2),132-141.
- Educação, M. d. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto de Lei nº 241/2001. Diário da República, 30 de agosto de 2001. Portugal
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26374661_Autonomia_e_formacao_humana_em_situacoes_pedagogicas_um_dificil_percurso
- Pavarino, M. & Del Prette, Z.A.P. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação Em Psicologia*. 9(2), 215–225. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/viewArticle/4799>
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência da criança*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Pintrich P, R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. Nova Jérсия, Estados Unidos da América: Merrill Prentice Hall.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora, Lda.
- Quinquilolo, N. (2016). O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da Educação Infantil. *Revista Ciências Humanas- Educação e Desenvolvimento Humano*, 10(1), 116-125. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320863573_O_Papel_do_Professor_como_Mediador_de_Conflitos_entre_Crianças_da_Educacao_Infantil
- Raimundo, R., Pinto, A. (2007). Conflitos entre pares, estratégias de coping e agressividade nas crianças e adolescentes. *PSYCHOLOGICA*, 44, 135-156.
- Rodrigues, O., Melchiori, L. (2014). *Aspetos do desenvolvimento na idade escolar*. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unespnead_reei1_ee_d_06_s01_texto01.pdf
- Rosário, P., Barbosa, J. C., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2005a). Autoregulação da aprendizagem a partir de estórias: investigação no pré-escolar. In *Actas do 1.º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 1-10). CIANEI, Porto, Portugal.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* 1(6) 571-645. Nova Jérсия, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do MEM. *Escola Moderna*, 35(5), 42 - 47.
- Silva, A., Marturano. (2008). Habilidades Sociais Educativas Parentais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27 (1), 126-138. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n27/n27a10.pdf>
- Simões, F., Franco, C., & Branco, M. L. (2002). Papel da Resolução de Conflitos e auto-regulação socioemocional. *Inovação*, 15 (1), 131-150.
- Tognetta, L., Vinha, T. (2007). Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. *Revista Diálogo Educacional de Curitiba*, 9(28), 525-540.
- Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool

Children. In actas do 12.º Colóquio de Psicologia E Educação. *Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação*. ISPA.

- Veiga Simão, A. M. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.495-541). Lisboa, Portugal: Climepsi Editores.
- Viana, J., Teixeira, P., Vieira, R. (1989). Vamos Jogar. *Educação e Matemática*, 12 (2),37-38.
- Vidigal, S., Oliveira, A. (2013). Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. *Nuances: estudos sobre educação*, 24(3),215-234.
- Veiga Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Inglaterra, Cambridge: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1996) A formação social da mente. Rio de Janeiro, Brasil: Martins Fontes.
- Wieder, S., & Greenspan, S. (2010). A base emocional da aprendizagem. In B.Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167- 190).Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Williams, R. (2005). *Preciso saber se estou indo bem. Uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro, Brasil: Sextante.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Academic press.

Anexos

Lista de Anexos

Anexo 1- Modelo de fichas pessoais das crianças

Anexo 2- Caracterização da turma

Anexo 3- Checklists preenchidas durante a fase de observação

Excelentíssimos Encarregados de Educação,

Somos alunas da Universidade de Aveiro e encontramos-nos em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada na turma do *****. Com o intuito de realizar uma caracterização do grupo, elaboramos um breve inquérito, onde pretendemos recolher algumas informações sobre as crianças e o seu agregado familiar. Agradecemos o preenchimento do mesmo, salvaguardando que todos os dados recolhidos serão exclusivamente usados para fins académicos.

Ficha de Identificação do aluno
Nome:
Sexo:
Data de Nascimento:
Nacionalidade:
Naturalidade:
Morada:
Nº de elementos do agregado familiar e relação de parentesco:
Recebe abono de família: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
No ano letivo anterior frequentou a educação pré-escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Frequenta alguma atividade extracurricular? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim qual?

Ficha de Identificação dos Pais

Mãe	Pai
Nome:	Nome:
Data de Nascimento:	Data de Nascimento:
Nacionalidade:	Nacionalidade:
Naturalidade:	Naturalidade:
Morada:	Morada:
Habilitações Literárias: 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> Ensino Secundário: Curso Científico Humanístico <input type="checkbox"/> Ensino Profissional <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso: _____ Mestrado/Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Curso: _____ Doutoramento <input type="checkbox"/> Curso: _____	Habilitações Literárias: 1º CEB <input type="checkbox"/> 2º CEB <input type="checkbox"/> 3º CEB <input type="checkbox"/> Ensino Secundário: Curso Científico Humanístico <input type="checkbox"/> Ensino Profissional <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Curso: _____ Mestrado/Pós-Graduação <input type="checkbox"/> Curso: _____ Doutoramento <input type="checkbox"/> Curso: _____
Profissão:	Profissão:
Situação no Emprego: Por conta própria <input type="checkbox"/> Por conta de outrem <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	Situação no Emprego: Por conta própria <input type="checkbox"/> Por conta de outrem <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____
Encarregado de Educação (grau de parentesco):	

Anexo 1- Caracterização da turma

Caracterização do grupo quanto ao género

Totalidade de crianças	Género Masculino	Género Feminino
24	12	12

Caracterização do grupo quanto à idade

Idades	Género Masculino	Género Feminino	Total
6	7	4	11
7	6	6	12
8	0	1	1

Caracterização do grupo quanto à nacionalidade dos ascendentes

Nacionalidade dos ascendentes	Portuguesa	Brasileira	Dupla nacionalidade
	22	1	1

Nacionalidade dos ascendentes	Portuguesa	Brasileira	Chinesa	Venezuelana	Sem informação
	42	1	2	1	2

Caracterização do grupo quanto à nacionalidade das crianças

Caracterização da turma segundo o agregado familiar (número de irmãos)

Filhos único	Um irmão/ã	Dois irmãos	Sem informação
5	13	3	3

Caracterização da turma segundo o agregado familiar (agregado familiar)

Família Monoparental	Família Pai, Mãe e Filho(a)	Família Pai, Mãe e Irmãos	Sem informação
2	5	14	2

Caracterização da turma segundo a condição Sócio-Económica da Família (Grau Académico)

Habilitações Académicas	Doutoramento	Mestrado	Licenciatura	Ensino Secundário	3.ºCEB	2.ºCEB	Sem Informação
	4	6	20	5	3	2	3

Caracterização da turma segundo a condição Sócio-Económica da Família (Emprego)

Conta própria	Outrem	Desempregado (a)	Sem Informação
2	28	1	12

Anexo 2- Checklists preenchidas durante a fase de observação

Criança J	Visão da estagiária				Visão da Cooperante			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Emocional								
Consegue falar do seu comportamento e dos outros bem como as consequências dos mesmos			X		X			
Aborda novas tarefas de forma confiante	X				X			
Controla a atenção e resiste a distrações			X			X		
Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada		X				X		
Persiste perante dificuldades		X				X		
Pró-Social								
Negocia quando e como realiza as tarefas								
Resolve os seus problemas sociais com os pares			x				x	
Partilha e dá a vez de forma independente		X				x		
Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares			x				X	
Está consciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta	X					x		
Cognitivo								
Está consciente dos seus pontos fortes e fraquezas	X				X			
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo e o que aprenderam		X			X			
Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro		X			X			
Consegue realizar escolhas e decisões fundamentadas		X			X			
Realiza questões e sugere respostas	X				X			
Utiliza estratégias utilizadas anteriormente	X				X			
Adota linguagem que ouviu previamente para usufruo próprio		x			X			
Motivacional								
Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.	X				X			
Desenvolve maneiras próprias de realizar as tarefas.		X			X			
Inicia atividades	X				X			
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.			X		X			
Gosta de resolver problemas.	X				X			

Checklist preenchida por mim e pela docente titular da turma (criança T)

Criança T	Minha visão				Visão da Cooperante			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Emocional								
Consegue falar do seu comportamento e dos outros bem como as consequências dos mesmos			X			X		
Aborda novas tarefas de forma confiante			X				X	
Controla a atenção e resiste a distrações				X			X	
Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada			X				X	
Persiste perante dificuldades			X				X	
Pró-Social								
Negocia quando e como realiza as tarefas								
Resolve os seus problemas sociais com os pares			X				X	
Partilha e dá a vez de forma independente	X					X		
Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares			X			X		
Está consciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta		X				X		
Cognitivo								
Está consciente dos seus pontos fortes e fraquezas			X				X	
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo e o que aprenderam			X				X	
Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro		X				X		
Consegue realizar escolhas e decisões fundamentadas		X				X		
Realiza questões e sugere respostas		X					X	
Utiliza estratégias utilizadas anteriormente		X					X	
Adota linguagem que ouviu previamente para usufruo próprio		X				X		
Motivacional								
Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.		X					X	
Desenvolve maneiras próprias de realizar as tarefas.				X			X	
Inicia atividades		X				X		
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.			X			X		
Gosta de resolver problemas.			X				X	

Checklist preenchida por mim e pela docente titular da turma (criança C)

Criança C	Minha visão				Visão da Cooperante			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Emocional								
Consegue falar do seu comportamento e dos outros bem como as consequências dos mesmos			X					X
Aborda novas tarefas de forma confiante			X				X	
Controla a atenção e resiste a distrações			X				x	
Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada			X					X
Persiste perante dificuldades				x				X
Pró-Social								
Negoceia quando e como realiza as tarefas								
Resolve os seus problemas sociais com os pares				X		X		
Partilha e dá a vez de forma independente		X				x		
Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares			X		x			
Está consciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta			X			x		
Cognitivo								
Está consciente dos seus pontos fortes e fraquezas			X				x	
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo e o que aprenderam		X				X		
Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro		X				X		
Consegue realizar escolhas e decisões fundamentadas		X				x		
Realiza questões e sugere respostas		X					x	
Utiliza estratégias utilizadas anteriormente			X				X	
Adota linguagem que ouviu previamente para usufruo próprio		x				x		
Motivacional								
Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.	X					X		
Desenvolve maneiras próprias de realizar as tarefas.				X		X		
Inicia atividades	X					x		
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.				X			x	
Gosta de resolver problemas.		x				X		

Cheklíst prrenchida por mim e pela docente titular da turma (criança C)

Criança I	Minha visão				Visão da Cooperante			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Emocional								
Consegue falar do seu comportamento e dos outros bem como as consequências dos mesmos		X					X	
Aborda novas tarefas de forma confiante		X				X		
Controla a atenção e resiste a distrações				X			X	
Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada			X				X	
Persiste perante dificuldades				X			X	
Pró-Social								
Negoceia quando e como realiza as tarefas								
Resolve os seus problemas sociais com os pares			X				X	
Partilha e dá a vez de forma independente	X					X		
Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares			X		X			
Está consciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta	X					X		
Cognitivo								
Está consciente dos seus pontos fortes e fraquezas			X				X	
Consegue falar sobre a forma como fizeram algo e o que aprenderam			X				X	
Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro		X				X		
Consegue realizar escolhas e decisões fundamentadas		X				X		
Realiza questões e sugere respostas			X				X	
Utiliza estratégias utilizadas anteriormente		X				X		
Adota linguagem que ouviu previamente para usufruo próprio		X				X		
Motivacional								
Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.		X				X		
Desenvolve maneiras próprias de realizar as tarefas.				X		X		
Inicia atividades		X				X		
Planeia as suas tarefas, objetivos e metas.				X			X	

Gosta de resolver problemas.		x				x		
------------------------------	--	---	--	--	--	---	--	--