



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA ROBERTA MIRANDA FURTADO

**BRINCADEIRAS, JOGOS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de intervenção.**

BELÉM – PARÁ

2018

MARIA ROBERTA MIRANDA FURTADO

**BRINCADEIRAS, JOGOS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de intervenção.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos.

BELÉM – PARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

FURTADO, MARIA ROBERTA MIRANDA  
BRINCADEIRAS, JOGOS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: um estudo de intervenção. : ESTUDO DE INTERVENÇÃO / MARIA ROBERTA MIRANDA  
FURTADO. — 2018  
115 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da  
Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. MAÉLY FERREIRA HOLANDA RAMOS

1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA. 2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM. 3. EDUCAÇÃO  
INFANTIL. I. RAMOS, MAÉLY FERREIRA HOLANDA, *orient.* II. Título

---

CDD 370

MARIA ROBERTA MIRANDA FURTADO

**BRINCADEIRAS, JOGOS E A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de intervenção.**

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação/PPGED.

Aprovada em: 31 / 01 / 2018.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos  
Orientadora – ICED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Patrícia de Oliveira Fernandez  
Examinadora Interna – PPGSP/UFPA

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. José Aloysio Bzunek  
Examinador Externo - UEL

Aos meus queridos e amados pai **Miguel Vieira Furtado** e irmão **João Carlos Miranda Vieira** (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** não só pelo dom da vida, mas também pela coragem que ele me deu de lutar e seguir em busca dos meus sonhos. Mesmo quando já não havia forças e esperanças em meu coração, ele com sua mão me guiou e me mostrou que nada é impossível para quem nele crê, pois ele é o Deus do impossível.

A minha maravilhosa mãe **Nilza Miranda Furtado**, exemplo de mulher, de mãe e vida, guerreira, forte, mulher de um caráter sem igual, uma verdadeira rocha. Se hoje estou aqui não foi porque ela me obrigou a estudar enquanto criança, mas sim porque me mostrou a importância que o mesmo possui em nossa vida e o quanto ele pode nos enriquecer.

A meus irmãos e irmãs, **Jesa Miranda, Socorro Miranda, Jorge Carlos, Luiz Miranda e Paulo Emídio** que sempre me serviram de inspiração. Exemplos de mulheres e homens a ser seguido, muito obrigado por ser minha família.

Aos meus sobrinhos, **Susy, Luana, Suzan, Natalia, Luiza, Ronald e Carlos** por toda sua amizade.

A minha querida cunhada **Cleide Carvalho** exemplo de mulher, que humildemente se disponibilizou em me ajudar quando a ela recorri, o meu sincero e profundo agradecimento.

A todos os **professores** que passaram pelo meu curso, uns se doaram mais outros menos, mas todos com certeza deixaram algo que contribuiu em minha formação acadêmica.

As **professoras da escola Santa Mônica**, que não mediram esforços em me ajudar, vocês também são responsáveis pela conclusão desse trabalho.

A minha companheira e amiga de caminhada **Enizete Ferreira**, por ter me acolhido como uma filha, tanto na sua casa quanto no seu coração, jamais saberei retribuir tudo o que fez por mim.

Ao meu amigo **Jefferson Rodrigues**, que como um anjo da guarda surgiu para me ajudar nos momentos de desânimo e desespero, sou eternamente grata por todo cuidado que dedicou a mim.

A minha orientadora **Maély Ramos**, mulher inigualável, de uma generosidade sem igual, sou grata a Deus por ter lhe colocado em minha, transformando minha caminhada com toda sua calma e confiança. Obrigada por ter acreditado em mim, quando nem eu mesma era mais capaz disso.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil por meio de brincadeiras e jogos. A autorregulação da aprendizagem em crianças pequenas tem se mostrado cada vez mais eficaz no ambiente escolar, pois pode ajudar as crianças em seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo. A autorregulação da aprendizagem se refere a capacidade que o indivíduo possui de se tornar mais independente e autônomo quanto a sua própria aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem é uma proposta atual, apoiada na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2008). Diante da importância deste construto pode significar para o campo educacional e mais especificamente para a Educação Infantil, busca-se compreender como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar por meio de jogos e brincadeiras. Do ponto de vista teórico-metodológico este estudo consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva de caráter quantitativo e qualitativo, constituindo-se também como um estudo de intervenção. Por meio da aplicação do instrumento de formação-ação-reflexão CHILD – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (PISCALHO & VEIGA SIMÃO, 2014), observou-se que as crianças apresentaram aspectos autorregulatórios menos frequentes nas dimensões motivacional e cognitiva, dimensões essas que foram foco central para a construção do Plano de Intervenção, seguindo os pressupostos da Teoria Social Cognitiva. O qual configura-se como um importante instrumento colaborativo para o alcance desses resultados na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Teoria Social Cognitiva. Autorregulação da Aprendizagem. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The present research aims to study the self-regulation of learning in Early Childhood Education through games and games. Self-regulation of learning in young children has been increasingly effective in the school environment as it can help children in their cognitive and metacognitive development. Self-regulation of learning refers to the individual's ability to become more independent and autonomous in their own learning. The self-regulation of learning is a current proposal, supported by the Cognitive Social Theory of Albert Bandura (2008). Given the importance of this construct can mean for the educational field and more specifically for Early Childhood Education, it seeks to understand how self-regulation of learning can contribute to the cognitive development process of preschool children through games and games. From the theoretical-methodological point of view, this study consists of an exploratory and descriptive research of quantitative character, constituting also as an intervention study. Through the application of the CHILD-Independent-Learning Development Toolkit (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014), it was observed that children presented less self-regulating aspects in the motivational and cognitive dimensions, which were central focus for the construction of the Intervention Plan, following the assumptions of the Cognitive Social Theory. This is an important collaborative tool for achieving these results in Early Childhood Education.

**Keywords:** Cognitive Social Theory. Self-regulation of Learning. Child education.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Aplicação da técnica P.V.O.....	40
<b>Tabela 2:</b> Definições dos descritores.....	40
<b>Tabela 3:</b> Definição de cruzamento.....	41
<b>Tabela 4:</b> Aplicação e pré-seleção dos artigos.....	43
<b>Tabela 5:</b> Classificação da Análise Fatorial pela estatística KMO.....	59
<b>Tabela 6:</b> Correlação de Pearson ( $r$ ) e Nível de Descritivo ( $p$ ) das Variáveis (perguntas) Relacionadas na Construção dos Índices $Y_1$ – Emocional; $Y_2$ – Pró-Social; $Y_3$ - Cognitivo e $Y_4$ - Motivacional.....	72
<b>Tabela 7:</b> Correlação de Pearson ( $r$ ) e Nível de Descritivo ( $p$ ) das Variáveis (perguntas) Relacionadas na Construção dos Índices $Y_1$ – Emocional; $Y_2$ – Pró-Social; $Y_3$ - Cognitivo e $Y_4$ - Motivacional.....	75
<b>Tabela 8:</b> Classificação dos Entrevistados a partir Escores Padronizados dos Índices $Y_1$ – Emocional; $Y_2$ – Pró-Social; $Y_3$ - Cognitivo e $Y_4$ - Motivacional.....	76
<b>Tabela 9:</b> Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Emocional; Pró-social; Cognitivo e Motivacional.....	76
<b>Tabela 10:</b> Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Emocional; Pró-social; Cognitivo e Motivacional.....	77

## LISTA DE QUADRO

<b>Quadro 1:</b> Categorização dos artigos a partir dos objetivos e palavras-chave.....	44
<b>Quadro 2:</b> Planeja as próprias tarefas objetivos e metas (item 21) .....	67
<b>Quadro 3:</b> Consegue falar sobre atividades planejadas para o futuro (item 13) .....	67
<b>Quadro 4:</b> Comportamentos apresentados na fase planejar.....	81
<b>Quadro 5:</b> Comportamentos apresentados na fase executar.....	83
<b>Quadro 6:</b> Comportamentos apresentados na fase avaliar.....	84
<b>Quadro 7:</b> Percentuais de incidência das atitudes de Planejar, Executar e Avaliar.....	86
<b>Quadro 8:</b> Percentuais de incidências das capacidades de planejar e de falar sobre planos futuros.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AF** Análise Fatorial

**ARA** Autorregulação da Aprendizagem

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CF** Constituição Federal

**CHILD** Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente

**DECNEI** Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil

**ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente

**FUNDEB** Plano Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

**GEICED** Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crenças de Eficácia Docente

**IFPA** Instituto Federal do Pará

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MAA** Medida de Adequação da Amostra

**NEAPSI** Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental

**PICO** Participantes, Intervenção, Controle e os Resultados

**PLEA** Planificação, Execução e Avaliação

**PNAD/IBGE** Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

**PNE** Plano Nacional de Educação

**PPGED** Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGSP** Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública

**P.V.O** Situação-Problema, Variáveis do Estudo, Resultados Esperados

**REDALYC** Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

**RECNEI** Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

**RSL** Revisão Sistemática

**SCIELO** Scientific Electronic Library Onlin

**TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TSC** Teoria Social Cognitiva

**UFPA** Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>I. APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>II. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Autorregulação.....	19
2.2 Autorregulação da Aprendizagem.....	21
2.3 Modelo de Zimmerman.....	23
2.4 Modelo de Pintrich.....	24
2.5 Modelo de Rosário.....	25
2.6 Educação Infantil.....	27
2.6.1 A Evolução histórica da Educação Infantil.....	27
2.6.2. Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil.....	29
2.6.3 O lúdico e a aprendizagem na Educação Infantil.....	33
<b>III. REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>39</b>
3.1 Resultados.....	42
3.1.1 Resultados das buscas.....	42
3.2 Análise dos objetivos e resultados.....	43
3.3 Formação de professores.....	44
3.4 Estratégias de ensino.....	45
3.5 Autoavaliação.....	46
3.6 Metodologias utilizadas.....	46
<b>IV. DELIMITAÇÃO DO TEMA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....</b>	<b>47</b>
<b>V. METODOLOGIA.....</b>	<b>51</b>
5.1 Natureza da pesquisa.....	51
5.2 Lócus da pesquisa.....	52
5.3 Etapas do trabalho.....	54
5.4 FASE 1 - Caracterização da aprendizagem autorregulada na Educação Infantil.....	55
5.4.1 População e amostra.....	55
5.4.2 Procedimentos de coleta e questões éticas.....	56
5.4.3 Análise de dados.....	58
5.4.3.1 Análise Fatorial.....	58
5.4.3.2 Análise de Correspondência.....	60
5.5 FASE 2 – Um plano de intervenção.....	62
5.5.1 Amostra.....	62
5.5.2 Coleta de dados.....	62

5.5.3 Análise de dados.....	63
<b>VI. A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÕES.....</b>	<b>64</b>
6.1 Replicação das estratégias na rotina escolar.....	66
6.2 A escolha de Brincadeiras e jogos.....	66
6.3 Descrição do Plano de Intervenção.....	69
<b>VII. ANÁLISES ESTÁTISTICAS.....</b>	<b>72</b>
7.1 Resultado da Aplicação da Análise Fatorial ao Conjunto de Dados.....	72
7.2 Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência.....	76
<b>VIII. RESULTADOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>81</b>
8.1 Observação participante.....	81
8.2 Avaliação de desempenho após o Plano de Intervenção.....	86
8.2.1 Planeja, executa e avalia.....	86
<b>IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>112</b>

## 1 – APRESENTAÇÃO

A temática da Educação Infantil vem há muitos anos acompanhando minha vida acadêmica e pessoal. Fazer parte da educação de crianças é, sem dúvida, um meio de perceber as muitas possibilidades sobre aprender e ensinar dentro desse universo particular, no qual ainda existem muitas lacunas que necessitam ser exploradas para o aprimoramento deste nível de ensino. O interesse em pesquisar autorregulação da aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, surgiu da ânsia em encontrar estratégias de ensino que pudessem ajudar a melhorar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas da Educação Infantil. Educadora deste nível há 11 anos, já vi e vivi muitas situações nas quais crianças foram vistas como indivíduos limitados, não sendo respeitadas em suas capacidades cognitivas e metacognitivas.

Com a entrada no mestrado no PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal do Pará – UFPA, tive a oportunidade de vivenciar novas experiências que trouxeram importantes contribuições para a minha formação, uma delas foi a chance de participar do grupo de pesquisa GEICED (Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Crenças de Eficácia Docente). O GEICED integra a atuação de docentes e discentes de duas instituições o Instituto Federal do Pará (IFPA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). Na UFPA envolve a atuação de alunos de dois programas – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED e Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública – PPGSP.

O grupo sendo está composto por 4 alunos da graduação, 5 alunos da pós-graduação (mestrado), 2 alunos de iniciação científica, 2 professoras da Educação Básica da rede municipal de ensino, 1 professora da pós-graduação da UFPA (Universidade Federal do Pará) e 2 professoras de graduação do IFPA (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará).

O GEICED possui parcerias de estudos de investigação com a UNESP (Rio Claro) e o Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI), da Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, um dos mais importantes nesta área, a nível nacional.

O grupo de pesquisa GEICED, têm contribuído academicamente por meio de publicação de artigos, realização de trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica, dissertação e teses. Como exemplos de artigos podemos citar o estudo “Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva” (RAMOS et al, 2016).

Como produção de dissertação podemos citar a pesquisa “Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores da Educação Básica” (NINA, 2015). Enquanto pesquisas referentes a teses, podemos citar duas contribuições para este meio acadêmico voltado para a Teoria Social Cognitiva (TSC) que são: “Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia coletiva: Percepções sobre a docência” (RAMOS, 2015) e a pesquisa “Crenças de Eficácia de Professores no Contexto do Ensino” (FERNANDÉZ, 2015).

Estes grupos de pesquisa estão centrados nas contribuições da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Dentro da TSC, temos o construto da autorregulação, o qual tive a oportunidade de me aproximar por meio dos estudos coletivos. Tal construto traz importantes contribuições no que tange a aprendizagem, mas especificamente nesta pesquisa, à aprendizagem de crianças pequenas. O interesse em realizar um plano de intervenção, vem da intenção de levar as sugestões da aprendizagem autorregulada não só para o meu ambiente de trabalho, como também para as demais escolas de Educação Infantil do município de Breves, colaborando assim com a melhoria do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas.

Esta pesquisa está estruturada em 10 capítulos, a saber: (1) **Apresentação** (2) **Introdução**; (3) **Revisão Sistemática**; (4) **Delimitação e Relevância da Pesquisa**; (5) **Metodologia**; (6) **A Construção e Aplicação do Plano de intervenção**; (7) **Análises Estatísticas**; (8) **Resultados da Aplicação do Plano de Intervenção**; (9) **Considerações Finais**.

O primeiro capítulo configura-se nesta apresentação. O segundo capítulo explora conceitos da Teoria Social Cognitiva, suporte teórico deste estudo, descrevendo teorias intrínsecas, de modo a expressar suas influências na vida dos indivíduos e especificamente na área educativa. Traz também importantes dados referentes à Educação Infantil, sua evolução histórica quanto a direitos adquiridos, como também as especificidades para sua oferta enquanto nível de ensino.

O terceiro capítulo é uma revisão sistemática cujas buscas foram realizadas nas bases de dados Scielo, Redalyc e Capes. É evidenciada a escassez de estudos sobre o construto da autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil, pois foi possível incluir apenas dois estudos que estavam de acordo com os critérios de inclusão.

O quarto capítulo apresenta as relevâncias da pesquisa, a questão problema, e os objetivos gerados. O quinto capítulo relata o percurso metodológico desenvolvido, trata também da escolha da realização de um plano de intervenção com crianças de 4 e 5 anos de

idade, integrantes de turmas do Jardim II da Educação Infantil. O plano de intervenção, apesar de ser pouco desenvolvido no ambiente educacional brasileiro, possui contribuições de caráter impar para o processo de desenvolvimento no que tange o campo da educação.

O sexto capítulo descreve o caminho percorrido na construção das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem das crianças, bem como o processo de aplicação do plano de intervenção. O sétimo capítulo apresenta os resultados referentes às análises estatísticas aplicadas à amostra maior de 239 alunos a partir da percepção das 8 professoras participantes. Para realizar esta verificação recorreu-se as contribuições da Ferramenta *Child* (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014), a qual apoia-se nos aspectos Emocional, Pró-social, Cognitivo e Motivacional da autorregulação da aprendizagem aplicada a crianças sub 10.

No oitavo capítulo são apresentados, os resultados referentes à execução do Plano de Intervenção. Trata-se também da indicação dos efeitos a curto prazo das estratégias adotadas no desempenho dos alunos por meio da análise de dados coletados via (1) observação participantes e (2) ficha de avaliação de desempenho, esta última aplicada às professoras referentes aos alunos após a realização do Plano de Intervenção, os quais foram analisados segundo a Teoria Social Cognitiva, seguindo as fases do modelo PLEA de Rosário (2007), a saber: Planejamento, execução e autoavaliação.

No capítulo nove são apresentadas as considerações finais desta pesquisa. Optei nessa apresentação pelo uso da escrita na primeira pessoa verbal, com o intuito de proporcionar uma maior aproximação com o leitor, no entanto, nos próximos serão utilizados tempos verbais impessoais.



## 2. INTRODUÇÃO

A Teoria Social Cognitiva (TSC) é uma perspectiva, em psicologia, desenvolvida pelo psicólogo Albert Bandura, inicialmente uma teoria da aprendizagem, estritamente voltada para o estudo deste processo, que foi se expandindo para configurar-se em uma teoria geral em psicologia, tendo como objetivo explicar o comportamento e desenvolvimento humanos (BANDURA, 1986). Deste modo, a principal relevância de sua teoria está voltada para a compreensão do comportamento e mudança comportamental em seres humanos, ganhando repercussão em diferentes campos do conhecimento, tais como no esporte, na saúde e na educação (PAJARES; OLAZ, 2008).

A TSC tem como princípio básico a compreensão do indivíduo enquanto um ser agêntico, sendo “capaz de influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da sua vida, intervindo no ambiente, por meio de um movimento dinâmico, bidirecional entre a pessoa e o meio social” (RAMOS, 2015, p. 24). A agência humana, refere-se à capacidade de o indivíduo influenciar o próprio funcionamento de maneira intencional, transformando seu ambiente. Para teoria banduriana, “como características das ações humanas, as quais são resultantes das influências que atuam entre si, de aspectos pessoais, ambientais e comportamentais” (FERNANDEZ, 2015), os indivíduos podem ser auto-organizados, proativos, auto-regulados e auto-reflexivos (BANDURA, 2008).

Para Bandura (2008), a agência humana possui algumas características fundamentais, as quais são: (1) intencionalidade, (2) pensamento antecipatório, (3) autorreatividade, (4) autorreflexividade. A intencionalidade está relacionada à capacidade de fazer planos e criar estratégias de ação para o alcance de objetivos e metas. A segunda característica, denominada de pensamento antecipatório, é um mecanismo temporal do ser agêntico, onde o futuro é representado cognitivamente no presente para motivar seus esforços. Se dá por meio de suas capacidades simbólicas, com as quais o indivíduo consegue estabelecer objetivos, e pensar os possíveis resultados para as ações que irá realizar.

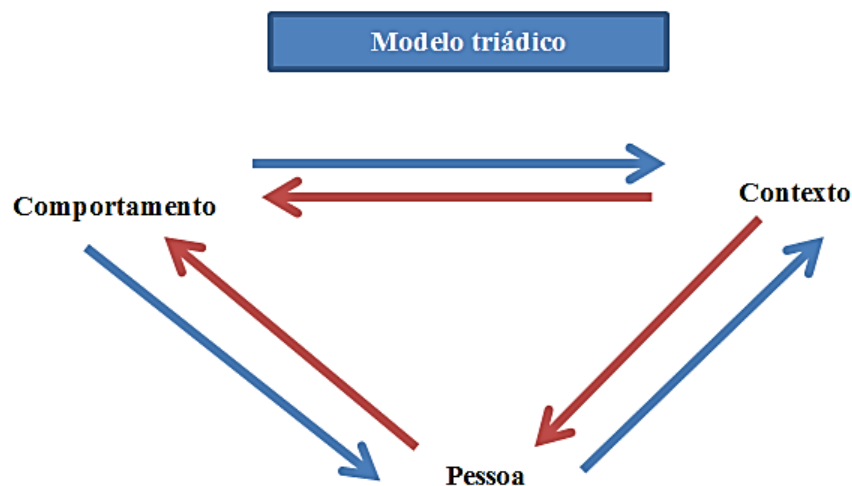
A autorreatividade refere-se à possibilidade que a pessoa tem em transformar seus planos em algo real, recorrendo ao monitoramento e regulação de suas ações. “Esta autorregulação do comportamento permite o monitoramento de atividades para o alcance dos objetivos propostos” (RAMOS, 2015, p.25). Em seguida, vem a auto reflexividade que acontece por meio da auto-observação, onde ocorre o processo de auto avaliação o qual poderá acarretar em mudanças de comportamento (BANDURA, 2008; RAMOS, 2015).

Segundo a Teoria Social Cognitiva, pode-se elencar três tipos de agência humana, sendo elas: a agência pessoal (individual), a agência delegada e a agência coletiva. A agência

peçoal trata da influência que a própria pessoa possui sobre si e sobre o ambiente a que pertence, determinando seus resultados. Na agência delegada, o indivíduo delega funções para que outras pessoas executem tarefas específicas visando o alcance dos objetivos estabelecidos por quem as delegou, como por exemplo, nas representações legislativas e espaços educacionais. Já na agência coletiva, acredita-se em ações grupais, onde várias pessoas cooperam em busca de resultados comuns. Para isso, faz-se necessário um trabalho coletivo, onde cada um tem sua parcela de contribuição (BANDURA, 2008; ROSÁRIO, 2014).

A Teoria Social Cognitiva possui um modelo explicativo do comportamento, denominado de determinismo recíproco, que considera “o comportamento, os fatores pessoais internos e as influências ambientais operam como determinantes interconectados uns aos outros” (BANDURA, 2008, p.46). Em concordância com Figura 1, esse modelo está baseado na consonância triádica de fatores que influenciam diretamente a constituição dos indivíduos. O determinismo recíproco oportuniza às pessoas a possibilidade de construírem suas vivências, não apenas sendo consequência de fatores ambientais, mas pelo contrário, influenciando e sendo influenciado por suas escolhas, seus recursos e expectativas.

**Figura 1** – Relação entre os componentes do Modelo Triádico – Teoria Social Cognitiva.



**Fonte:** Bandura (2008).

A Figura 1, torna mais visível a lógica do determinismo recíproco, onde o comportamento representa as escolhas e declarações verbais dos indivíduos; o contexto é representado pelos recursos, consequências e ambiente físico; e a pessoa é representada por fatores como crenças, expectativas, atitudes e conhecimentos. A lógica da reciprocidade triádica, permite aos indivíduos a possibilidade de controlar seu destino, isto é, a pessoa

consegue de forma parcial determinar seu ambiente e as influências recebidas do mesmo (BANDURA, 2008; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

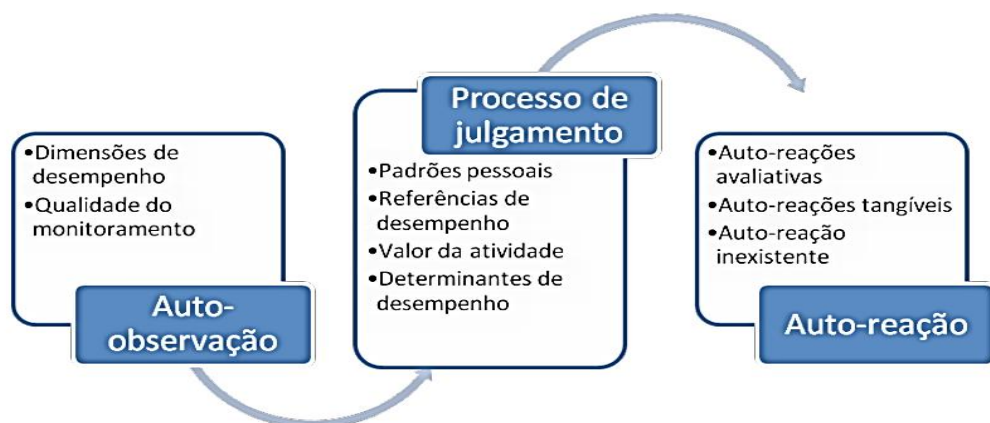
Dentre os modelos pessoais, ressalta-se o conceito de autorregulação, onde o indivíduo, de forma consciente e voluntária, torna-se capaz de controlar suas ações em busca de determinados objetivos (BANDURA, 2008). Considera-se que a autorregulação é um construto fundamental para explicar o comportamento humano.

## 2.1 Autorregulação

A autorregulação é um dos conceitos-chave da Teoria Social Cognitiva, possuindo diversas formulações explicativas relacionadas aos procedimentos “envolvidos na possibilidade humana de autorregular ativamente o próprio comportamento, como parte do processo de intervir intencionalmente na realidade” (POLYDORO; AZZI, 2009). Sendo assim, este “é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimento” (POLYDORO & AZZI, p.75. 2009), no qual as pessoas podem contribuir intencionalmente para os acontecimentos e circunstâncias de sua vida, não sendo apenas produto dela.

O construto da autorregulação está presente em todas as fases do desenvolvimento humano, o que, dependendo do ambiente e das experiências, resultará em processos cada vez mais aprimorados. Segundo Bandura (1991, 1996) a autorregulação se dá por meio de três subprocessos (Figura 2) que envolvem: a auto-observação, o julgamento e a auto-reação (BANDURA, 2008, POLYDORO; AZZI, 2009).

**Figura 2** - Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento (BANDURA, 1991; 1996).



**Fonte:** Polydoro e Azzi (2009).

Como percebe-se, a **auto-observação** é o primeiro passo no processo de autorregulação. É de suma importância para a construção de ações autorreguladas, sendo que é por meio dela que serão obtidas as primeiras informações, as quais servirão como guias no decorrer do processo. Bandura (2008) mostra que a auto-observação é composta por dimensões de desempenho, as quais são: qualidade, produtividade, originalidade, sociabilidade, moralidade, desvio, eticidade e velocidade. É composta também por qualidade de monitoramento, definido como: regularidade, proximidade temporal, acuracidade e feedback. “Por isso, essa subfunção tem que ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa” (POLYDORO; AZZI, p.76, 2009).

No subprocesso de **juízo** o indivíduo analisa e julga seu próprio comportamento como escolhas, ações, motivações e informações. Deve levar-se em consideração alguns importantes aspectos, tais como: padrões pessoais (nível, explicitidade, proximidade e generalidade), referências de desempenho (normas padrão, comparação social, autocomparação e comparação coletiva), valor da atividade (com valor alto, neutro e sem valor) e determinantes de desempenho (pessoais e externos). (POLYDORO; AZZI, 2008; 2009).

Logo em seguida, como definido por Bandura (2008), o indivíduo consegue realizar a auto-observação e julgar suas ações, agora no subprocesso de **autorreação** o mesmo torna-se capaz de mudar de maneira autodirigida suas atuações. Aqui leva-se em consideração pontos como: auto-reações avaliativas (positiva, negativa e neutra), auto-reações tangíveis (reforçadoras e punitivas) e a auto-reação inexistente. Estes subprocessos influenciam e direcionam o comportamento do indivíduo, de forma integrada e interdependente. (BANDURA, 2008, POLYDORO; AZZI, 2008, 2009).

Segundo **Zimmerman (2000, 2002)**, a autorregulação evolui de forma gradativa, reduzindo a dependência social para que a mesma aconteça. Isso se dá pois passa-se a utilizar quatro níveis que a caracterizam como desenvolvimental, que são: a observação (onde o indivíduo possui um modelo vivo), a emulação (o indivíduo tenta realizar o que observou por meio do modelo), o autocontrole (o indivíduo já domina e consegue realizar atividades por conta própria, mas se observar um modelo) e a autorregulação (o indivíduo consegue realizar e adaptar, caso necessário, suas tarefas de maneira autônoma). Diante do exposto percebe-se que a autorregulação está longe de ser um processo isolado, sendo que a mesma envolve circunstâncias de ambiente que facilitem seu processo, avaliação das capacidades próprias, e

utiliza-se de estratégias cognitivas, metacognitivas e de autorreforçamento (POLYDORO; AZZI, 2009; EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

O construto da autorregulação possui algumas variações tais como a autorregulação comportamental, a autorregulação cognitiva, a autorregulação emocional/afetiva e a autorregulação da aprendizagem (PEREIRA, 2016). No que concerne a autorregulação comportamental, esta estende-se à capacidade que o indivíduo possui de manter o controle de seus impulsos e de suas ações, puramente inatas e hereditárias ao mesmo (BANDURA, 2008, POLYDORO; AZZI, 2008, 2009).

A autorregulação cognitiva, refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes. O desenvolvimento desses três aspectos, faz com o que o indivíduo se torne capaz de transitar em vários contextos. Na autorregulação emocional, refere-se à competência que a pessoa possui em controlar suas emoções, em diferenciá-las, compreendendo seu próprio comportamento. Quanto a autorregulação da aprendizagem, a mesma ressalta a capacidade de desenvolver estratégias facilitadoras frente à tarefas e desafios, no que tange ao percurso de sua aprendizagem (BORUCHOVITCH, 2014, PEREIRA, 2016). A autorregulação da aprendizagem, é uma das variações da autorregulação com maior destaque no campo educacional, pois a mesma traz inúmeros benefícios ao indivíduo no processo do aprender (POLYDORO; AZZI, 2009).

## **2.2 Autorregulação da Aprendizagem**

No campo educacional, a autorregulação da aprendizagem (ARA) vem se tornando um grande destaque no que concerne as novas exigências nas formas de desenvolver as capacidades do aprender. Esse construto é definido como um “processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições e comportamentos” (ROSÁRIO, 2014, p. 37). Assim, amplia-se o conjunto de abordagens teóricas aplicadas à educação, uma vez que envolve inúmeros aspectos necessários à aprendizagem no ambiente educacional (BANDURA, 1986, BORUCHOVITCH, 2014).

A autorregulação da aprendizagem, refere-se a um processo cíclico que envolve a capacidade do aluno de planejar, monitorar e de regular a sua própria aprendizagem. Estes aspectos “podem ocorrer de forma simultânea e dinâmica, numa interação entre diferentes processos e componentes do processo, de natureza sequencial e de forma cíclica” (ROSÁRIO,

NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p. 22). Com a autorregulação da aprendizagem incentiva-se os alunos à planejarem tarefas, desenvolverem as estratégias, monitorarem a sua execução e analisarem os resultados dos seus empenhos de uma maneira independente e focada na tarefa (BORUCHOVITCH, 2014; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Para Rosário e Polydoro (2014, p.19), “a autorregulação da aprendizagem pressupõe um modelo dinâmico de aquisição de conhecimento, no qual há interação dos recursos cognitivos, motivacionais e emocionais do aluno”. Portanto, é um conceito multidimensional que parte do pressuposto de que o aluno desenvolve uma participação muito ativa no seu processo de aprendizagem, e basicamente envolve a capacidade do aluno se autoresponsabilizar pelo seu próprio processo de aprender. (BORUCHOVITCH, 2014).

Gradativamente, a aprendizagem vem se tornando uma atividade pela qual o próprio aprendiz torna-se cada vez mais responsável, de maneira proativa, deixando de ser apenas uma resposta que deve ser dada ao ambiente de ensino. Os indivíduos que conseguem autorregular sua aprendizagem podem tornar-se mais eficazes no processo de aprender, sendo que podem desenvolver uma consciência mais clara de suas limitações e capacidades, pois suas ações e estratégias de aprendizagem são direcionados por metas pré-estabelecidas que podem contribuir para o alcance de bons resultados (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Estudos realizados por pesquisadores da área como Rosário, Núñez e González-Piend (2007), Azzi e Polydoro (2009), Boruchovitch (2014), Piscalho e Veiga Simão (2014), revelam que a capacidade para a aprendizagem autorregulada torna-se possível de ser promovida no período de escolarização formal, definida por Piscalho e Veiga Simão (2014, p.170) “como o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamento e afetos dos alunos, planejados ciclicamente”.

Segundo Rosário e Polydoro (2014, p. 20) “os alunos que autorregulam a sua aprendizagem monitoram o seu comportamento, dirigindo-o para os seus objetivos e refletem sobre os avanços”. Isto faz com o que esse aluno possa vir a alcançar sua satisfação pessoal e que tenha ainda mais estímulos para avançar e se tornar cada vez mais excelente em seu método de aprendizagem, sendo levado a ter uma boa perspectiva no que tange ao seu futuro (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

A autorregulação da aprendizagem auxilia na melhor compreensão das diferenças de cada indivíduo, não apenas pelo fato de destacar o papel ativo do aluno, mas porque também pondera o papel do meio. O aluno, que também é agente, necessita desenvolver seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em suas aprendizagens e o ambiente no

qual ele está inserido precisa proporcionar métodos e vivências, onde a aprendizagem possa lhes dar a oportunidade de desenvolvimento das competências que se fazem necessárias (BANDURA, 1986, PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Polydoro e Azzi (2009), mencionam que o construto da autorregulação descrito por Bandura (Figura 2), torna-se basilar para a elaboração de outros modelos de investigação e intervenção por pesquisadores que se interessam pela Teoria Social Cognitiva. No que tange ao campo educacional, a autorregulação vem ganhando força e passou a ser vista como uma importante forma de melhorar a aprendizagem e desenvolvimento de alunos no seu processo educacional, sendo assim diferentes modelos explicativos da autorregulação têm orientado a compreensão e as investigações sobre esse processo, como, por exemplo, os modelos de Zimmerman, de Pintrich e de Rosário.

### **2.3. Modelo de Zimmerman**

Segundo Zimmerman (1989, 2013) a autorregulação da aprendizagem é definida como o nível em que o aluno consegue participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem, no que tange os aspectos motivacional, metacognitivo e comportamental. “Mais especificamente, os aprendizes autorregulados põem em prática processos específicos que transformam suas capacidades preexistentes em comportamento relacionado a uma tarefa, em diversas áreas de funcionamento” (ZIMMERMAN, 2013).

O modelo de Zimmerman envolve os três elementos propostos na autorregulação desenvolvida por Albert Bandura (Figura 2), contando, porém, com adaptações no que diz respeito as fases cíclicas que ocorrem antes, durante e depois de toda e qualquer atividade realizada pelo aluno. Portanto, para Zimmerman (2013), a autorregulação acontece de forma cíclica, onde o feedback é usado para avaliar a ação anterior para que a mesma venha a ser melhorada na próxima ação que será desenvolvida, proporcionando assim um aprimoramento contínuo nas tarefas e realizações. Percebe-se, neste modelo, que o processo autorregulatório possui fases e subfases (AZZI; POLYDORO, 2009).

Para Zimmerman (1989, 2013) o processo de autorregulação é constituído por três fases que são: *fase prévia*, *fase de realização* e a *fase de auto-reflexão*. Na fase prévia, estão presentes as subfases *análise de tarefas* e *crenças motivacionais*, onde verifica-se quais os objetivos e o planejamento das ações para a realização da tarefa, levando sempre em consideração as crenças motivacionais, como crenças de autoeficácia, os resultados, metas e realizações (ZIMMERMAN, 1989, 2013).

A segunda fase é a de realização, a qual abrange as subfases de *autocontrole* e a *auto-observação*. O autocontrole envolve o processo no qual o indivíduo mantém o foco na atenção, na auto-instrução e imagens mentais, ou seja, nessa fase o indivíduo é capaz de observar seu próprio desempenho, e conseqüentemente, de maneira estratégica realiza ações adequadas. (ZIMMERMAN, 1989, 2013).

Já na auto-observação, o indivíduo realiza autoregistros e autoexperimentações. Como terceira fase. Zimmerman (2013) apresenta a autorreflexão, a qual está relacionada com o juízo próprio, ou seja, à autoavaliação, onde utiliza-se dos subprocessos de satisfação e insatisfação, para julgar os processos que foram usados durante determinada ação. Lembrando sempre que sendo este um processo cíclico, a fase de autorreflexão já inicia as fases de uma nova tarefa. (AZZI; POLYDORO, 2009).

## **2.4 Modelo de Pintrich**

Este modelo teórico embasado na perspectiva sociocognitiva, e proposto pelo psicólogo Paul Pintrich, possui seus trabalhos focalizados na autorregulação da aprendizagem. O modelo de Pintrich, envolve quatro fases: planejamento e ativação, monitorização, controle/regulação e avaliação. A fase 1, planejamento e ativação, refere-se à definição de metas em relação ao processo de aprendizagem, o que deve estar correlacionado com a estimulação de conhecimentos prévios sobre determinado trabalho, conhecimento metacognitivo e do contexto. Também se deve nessa fase, estimular a crença motivacional e emocional, assim como planejar o tempo e esforço dedicado a atividade (AZZI; POLYDORO, 2009).

A fase de monitorização, é embasada em vários pontos como; percepção da condição pessoal de cognição, motivação, afeto, uso do tempo e esforço, e verificação do contexto. Na fase 3, controle/observação, o indivíduo coloca em ação a capacidade de selecionar e controlar a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, assim como também o uso das estratégias motivacionais e controle emocional, não esquecendo de regular o tempo e esforço dedicado a uma tarefa acadêmica. A fase de avaliação é onde o indivíduo tem a possibilidade de analisar e avaliar suas atividades realizadas, avaliando a tarefa e seu desempenho na mesma, seu sucesso ou seu fracasso e ainda pode escolher o melhor comportamento a ser usado para que se alcance uma meta estabelecida.

Compreende-se que o autor propõe um modelo com uma gama de análises no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem de maneira bastante detalhada. Levando sempre



em consideração que o próprio autor fala da dificuldade em dissociar o processo de observação do processo de regulação, pois é clara a semelhança com o modelo supracitado. Uma das principais diferenças desse modelo para os demais modelos, é a presença da avaliação do contexto, onde nota-se a capacidade do aluno de interferir em seu ambiente, corroborando com a ideia de Bandura, onde o indivíduo é um ser agêntico, e não apenas resultado do meio. (AZZI; POLYDORO, 2009).

## 2.5 Modelo de Rosário

No modelo de Rosário (2007) as características que fazem parte do processo de autorregulação da aprendizagem dos alunos, são três: as estratégias, as percepções de autoeficácia e o comprometimento pessoal com os objetivos educativos. As estratégias de autorregulação da aprendizagem são operações que relacionam as práticas, intenções, e compreensões aos meios utilizados pelos alunos. A autoeficácia é a crença do indivíduo na sua capacidade de organizar e executar ações para realizar determinada tarefa. Já os objetivos educativos, são variados de acordo com o tempo e as necessidades para alcançá-los. (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Nota-se que “a literatura da autorregulação da aprendizagem sugere que cada educando deveria aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe permitisse assumir a responsabilidade e o controle pelo seu processo de aprendizagem” (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.22). A apropriação por parte dos educandos desse conjunto de tarefas, pode ser compreendida na estrutura do Modelo PLEA (Planificação, Execução e Avaliação).

O modelo PLEA (planificação, execução, avaliação), foi desenvolvido baseado nas ideias de Zimmerman (2000) por Pedro Sales Luís Rosário. Na verdade, seu modelo é bem próximo ao de Zimmerman, que descreve a autorregulação “como cíclica, pois o *feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidade de um contínuo aprimoramento” (AZZI; POLYDORO, p. 82, 2009), só que de uma maneira mais simplificada. O Modelo PLEA está representado por três fases: (1) planificação; (2) execução; (3) avaliação, como pode ser observado na Figura 3. (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

**Figura 3 – Modelo PLEA**



**Fonte:** Rosário e Pienda (2007)

A ideia da aprendizagem autorregulada implica que cada tarefa realizada seja planejada, executada e avaliada, segundo o Modelo do PLEA. A primeira fase é a da Planificação, onde o indivíduo pensa/planeja no/o que quer fazer e em como e quando irá fazer para alcançar suas metas pré-estabelecidas. Na fase da Execução o indivíduo coloca seus planos e estratégias em prática, sempre monitorando suas ações e eficácia em busca de seus objetivos. E a terceira fase, denominada Avaliação, é o momento em que o educando avalia se as estratégias de aprendizagem estão ocorrendo como o planejado, e se seus objetivos foram alcançados. Os resultados obtidos após essas três fases dão a possibilidade ao indivíduo de refazer seus planos, agora com um novo olhar, recomeçando o processo cíclico da autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Cada fase do modelo PLEA, é composta por estratégias de autorregulação da aprendizagem. Na fase de planificação estão presentes as estratégias de auto-avaliação, estabelecimento de objetivos e planejamento, estrutura ambiental e procura de ajuda social. Na execução, segunda fase do modelo PLEA, estão as estratégias organização e transformação, procura de informação, controle de tarefas, repetição e memorização. Já na terceira e última fase, a de avaliação, é composta por duas estratégias: auto-consequências e revisão de dados (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

Por se tratar de um modelo abrangente, porém acessível, o modelo do PLEA possibilitou a criação de projetos e programas voltados para a autorregulação da aprendizagem dos diferentes níveis de ensino. Tais projetos e programas disponibilizam matérias e orientações que podem ser usados na execução dos mesmos, assim como também apresentam os principais marcos teóricos que fundamentam a idealização do Modelo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; AZZI; POLYDORO, 2009).

Como destaque, para o ensino de crianças de 5 a 10 anos de idade, foi criado o Projeto Sarrilhos do Amarelo, idealizado pelos autores Rosário, Núñez e González-Pienda (2007). Trata-se de um projeto preventivo, que visa construir com crianças da pré-escola “estratégias e processos de auto-regulação da aprendizagem, equipando-as para poderem enfrentar as suas atividades e tarefas de aprendizagem com maior qualidade e profundidade.” (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007, p.7). Torna-se assim uma ferramenta de suma importância, no que concerne a autorregulação do ensino e aprendizagem das crianças no âmbito da Educação infantil. (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

## **2.6. Educação Infantil**

### **2.6.1 A Evolução histórica da Educação Infantil**

O processo de aproximação do conceito de infância à aprendizagem e escolarização aconteceu de forma muito lenta, sendo que por muito tempo as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Segundo Mathias e Paula (2009, p. 13) “o censo comum, a ideia de infância como um período peculiar de nossas vidas, simplesmente não existia não era um sentimento natural ou inerente a condição humana”.

Até o final da idade média, a criança recebia uma educação predominantemente advinda da família, a qual não visava o ensino formal, e ao completar 7 anos de idade era considerada com capacidades suficientes para viver no mundo dos adultos, aprendendo sobre suas regras, normas, tradições, incluindo as suas formas de trabalho, as quais a criança era obrigada a realizar. “Levou-se séculos para que a humanidade aceitasse a criança como tal, como um ser diferente de um adulto, que merecesse atenção e cuidados diferenciados” (FULY; VEIGA, 2012, p. 86). A criança por sua vez, só veio adquirir a oportunidade de viver em um ambiente social adequado a sua idade a partir da sociedade contemporânea, onde passou a conviver e aprender culturalmente com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No Brasil, os primeiros movimentos que visavam a organização de creches, orfanatos e asilos, eram de caráter especificamente assistencialista, com o propósito de ajudar mulheres viúvas e as que trabalhavam fora para ganhar seu sustento. Estes movimentos surgiram como resposta ao elevado número de infanticídios, inúmeras crianças com problema de desnutrição, acidentes domésticos, crianças abandonadas em lugares inadequados, dentre outras mazelas. Estes acontecimentos fizeram com que alguns órgãos da sociedade, tais como a igreja e empresas, buscassem ambientes que despusessem de cuidados específicos para as crianças,

além do meio familiar, surgindo assim os órgãos com características assistencialistas, filantrópicas e caritativas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Uma das instituições brasileiras de atendimento à infância que surgiu bem antes das creches, foram as chamadas rodas de expostos. Estas instituições sobreviveram “aos três grandes regimes de nossa História. Criada no Brasil Colônia, perpassou o período Imperial e conseguiu manter-se durante a República (MARCÍLIO, 2003, p.53), sendo extinta de forma definitiva apenas na década de 50. “Mas essa instituição cumpriu importante papel. Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada de todo o Brasil” (MARCÍLIO, 2003, p.53).

Portanto instituição recebeu esse nome devido às características do local em que as crianças eram abandonadas, sendo uma estrutura de forma cilíndrica, com uma divisória ao meio, fixada a uma janela, inventada na Europa Medieval. Esta estrutura foi pensada para preservar o anonimato dos indivíduos que abandonavam as crianças. Tal procedimento representava a legalização do abandono infantil (MARCÍLIO, 2003, PASCHOAL; MACHADO, 2009, SILVA; FRANCISCHINI, 2009).

Com o início da República no final do século XIX, ocorreram iniciativas de órgãos que buscavam proteção à infância, onde um grande número de creches foi criado por entidades filantrópicas. As creches possuíam como principal objetivo atender as crianças advindas de famílias pobres, o que ajudaria na liberação da mão de obra feminina. Já os jardins de infância, eram exclusivamente para o atendimento de crianças de famílias ricas, onde as mulheres usavam seu tempo livre para o aprimoramento de suas tarefas domésticas. (SILVA & FRANCISCHINI, 2012).

A implantação de creches e Jardins de Infância no início do século XX, veio associada a três grandes tendências, a jurídico-policial que intervia em defesa dos menores abandonados com o intuito de evitar a criminalidade. A médico-higienista que tinha como principal propósito acabar com a mortalidade infantil tanto no que diz respeito ao seio da família, quanto nas instituições que atendiam os menores apenas para cuidados, sem cunho educacional. A tendência religiosa, por sua vez, pregava que a igreja seria um dos alicerces da sociedade, enfatizando suas obras de caridade para com as crianças (KUHLMANN, 2004, FULY; VEIGA, 2012, PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Com o passar dos anos, e o avanço da industrialização, cada vez mais a mão de obra feminina ia sendo recrutada para as grandes indústrias, ocorrendo assim um grande aumento na demanda de creches para cuidar dos filhos de tais operárias. Por meio da luta de classes, movimentos sociais e da força feminista, as instituições de atendimento à infância passaram a

ser responsabilidade do poder público (PASCHOAL; MACHADO, 2009, SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

À medida que as instituições públicas cuidavam das crianças carentes, e com o aparecimento de instituições particulares, percebeu-se uma diferenciação na forma de ensino e cuidado designadas as crianças de cada classe. Tal situação desencadeou, uma certa preocupação em relação ao acompanhamento ofertado a todas as crianças, foi quando então, percebeu-se a necessidade de uma regulamentação desse atendimento no que tange a uma legislação. Devido sua grande importância e transformações trazidas a partir das legislações (SILVA & FRANCISCHINI, 2012).

### **2.6.2. Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil**

A década de 80 traz consigo importantes mudanças no se refere à política em nosso país, isto conseqüentemente transforma também o cenário da educação nacional e mais especificamente a Educação Infantil. Depois de muitas lutas e movimentos sociais em busca de uma real democracia, e da consolidação dos direitos sociais é criada a Constituição Federal.

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal foi chamada de “constituição cidadã”, termo que se encaixa na nova forma em que as crianças passam a ser vistas, agora “não mais subalternas, mas cidadãs, guindadas do último lugar na lista das iniciativas políticas e administrativas do governo para o topo da prioridade absoluta, sujeitos de direitos” (NUNES, 2011, p. 28).

O atendimento as crianças de 0 a 6 anos, a partir da CF de 1988, deixa de ser de cunho assistencialista. O Artigo 277 da CF, deixa claro os direitos adquiridos pelas crianças, onde a educação vem como prioridade, reafirmando o dever que o Estado possui com a mesma. Tal conquista representa um importante avanço no que concerne aos direitos infantis, configurando-se como um ganho histórico para o nosso país. (BRASIL, 1988, NUNES, 2011, MATHIAS; PAULA, 2009).

Outro importante ganho quanto a garantia dos direitos das crianças, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 de 13 de junho de 1990, que se constitui como o estatuto Jurídico da criança enquanto cidadã, “afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos” (NUNES, 2011, p. 32). Passa-se então, a ser reafirmado os direitos

de crianças e adolescentes, sendo obrigação da família, da sociedade e do Estado (SILVA & FRANCISCHINI, 2009).

Sequencialmente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Nesse sentido a creche, passa a ter a responsabilidade em dar início a essa educação de forma integral, e a pré-escola deve dar continuidade a mesma, dando atenção as particularidades necessárias para o desenvolvimento da criança, contribuindo para o exercício de sua cidadania (MATHIAS; PAULA, 2009, NUNES, 2011).

Depois de muitas lutas sociais que buscavam uma melhor qualidade do ensino em creches e pré-escolas, em 1998 o Ministério da Educação lança o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil. O RCNEI, traz como proposta a integração do binômio cuidar e educar como função a ser desenvolvida pela Educação Infantil, assim como também mostra que aprendizagem e desenvolvimento são processos que acontecem de maneira interligadas e dependentes. (SILVA; FRANCISCHINI, 2009; KRAMER, 2006; CERISARA, 2002). Tal documento é composto por três volumes, onde o primeiro é “um documento introdutório que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas. O segundo volume trata da formação pessoal e social da criança e o terceiro volume do conhecimento de mundo” (MOLINA; LARA, 2008, p. 3985).

Cerisara (2002) sugere que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual deveria trazer benefícios quanto as creches e pré-escolas brasileiras, se tornou uma jogada política, pois deixou de lado importantes aspectos para a realização do ensino neste nível, sendo usado como uma forma do governo mostrar seu poder econômico em busca de benefícios eleitorais. Considera-se que o RCNEI possuía características do ensino fundamental, deixando de lado as particularidades da Educação Infantil, o que se deu pela falta de uma elaboração séria e responsável. Verifica-se também que um documento voltado para a Educação Infantil deve respeitar as especificidades do trabalho a ser realizado pelos professores com crianças de 0 a 6 anos. Análises neste documento indicaram que o RCNEI, de certa forma, engessava o currículo com propostas que não consideravam a heterogeneidade deste nível de ensino nos diferentes contextos representativos das regiões brasileiras (MOLINA; LARA, 2008).

Em 2005 uma a LDB Lei 9.394/96 sofreu uma importante alteração constitucional, trazendo significativas mudanças, no artigo 2º, por exemplo, sendo assim a Resolução nº 3, de

3 de agosto de 2005, estabelece que a Educação Infantil atenderá em creches crianças de até 3 anos de idade e pré-escola crianças de 4 e 5 anos de idade. Esta resolução se efetivou de fato com implementação da Lei 11.274/2006, que reduziu a idade das crianças a serem atendidas nesta etapa de ensino, implantando assim o Ensino Fundamental de 9 anos. Até então, a creche atendia crianças de até 3 anos de idade, e a pré-escola atendia crianças de 4 a 6 anos. (BRASIL, 1996).

Para que os objetivos pensados para a melhoria da Educação Infantil em nosso país acontecessem de fato, era preciso garantir o financiamento necessário, o que só veio acontecer por meio da criação do FUNDEB. Elaborado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 o Plano Nacional de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), propõe uma nova forma de financiamento para o ensino básico público, embora sendo insuficiente, representa enquanto aspecto legal, um avanço para a garantia dos direitos da Educação Infantil. Ele designa que 80% dos recursos que se referem a educação devem ser distribuídos as redes de ensino público, seguindo as informações de matrículas oferecidas pelo estado e municípios, incluindo a Educação Infantil que até então não fazia parte do mesmo (NUNES, 2011). É visto como um ganho de suma importância para a política educacional brasileira, no que tange uma educação infantil de qualidade desde o nascimento, “em coerência com o esforço histórico de integrar o cuidar e o educar num único processo educativo, realizado em estabelecimentos de educação infantil” (NUNES, 2011, p. 37).

Por meio da Emenda Constitucional 59/2009, há um avanço significativo no que se refere aos direitos dos cidadãos em relação a educação pública no país, fazendo com que o Brasil se torne um dos países com maior tempo de ensino obrigatório no mundo (BRASIL, 2009). A Emenda universaliza a matrícula de alunos na idade de 4 a 17 anos, e ressalta a responsabilidade que o Estado possui em disponibilizar creches para crianças de até 3 anos de idade de forma gratuita, em estabelecimentos públicos (BRASIL, 2009; NUNES, 2011).

No ano de 2010 o Conselho de Educação Nacional, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DECNEI), considerada como um grande marco na Educação Infantil pela forma democrática de sua elaboração (BRASIL, 2010). Na sua construção estiveram presentes várias entidades, órgãos e pessoas vinculadas a área (ALBUQUERQUE; FLORES, 2008). As DCNEI enfatizam “a necessidade do trabalho integrado entre áreas de Políticas Sociais para a Infância e Família, como a Saúde, o Serviço Social, o Trabalho, a Cultura, Habilitação, Lazer e Esporte” (BRASIL, 1998).

Muito tem sido falado quanto aos direitos da criança da Educação Infantil, mas vale ressaltar que ainda há muito o que se fazer para que esses direitos sejam de fato respeitados. Especialmente considerando que os governos não proporcionam estrutura suficiente para que atenda a todas as crianças, garantindo assim a universalização de qualidade deste nível de ensino (NUNES, 2011).

Considerando o contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, ressalta-se ainda o Plano Nacional de Educação em suas duas fases. A primeira instituída pela Lei 10.172/2001, refere-se ao decênio 2001-2011 e determina como metas a ampliação da Educação Infantil para atender em 10 anos, 50% das crianças de zero a três anos e 80% para as de quatro e cinco anos. Visava também que os espaços físicos destinados para instituições de Educação Infantil, tanto públicas quanto privadas, tivessem uma maior e melhor adaptação, seguindo a idade das crianças atendidas. Ressalta-se a necessidade de promover o respeito “as diversidades regionais, de modo a assegurar atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo” (BRITO,2014, p. 4). Levando em consideração que este plano não conseguiu alcançar suas metas até a data prevista, principalmente por limitações financeiras, houve necessidade de se criar um novo plano (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA; SOARES, 2014).

O novo Plano Nacional de Educação, um projeto de Lei 8.035/2010, tem como principal proposta, o que está posto na meta 1, que versa sobre a ampliação do acesso, agora por meio da universalização do atendimento de crianças nas idades de quatro e cinco anos (pré-escola) até 2016 e de zero a três anos (creche) cinquenta por cento até 2020. A ampliação do acesso se configura como um ponto muito importante, para que de fato uma Educação Infantil de qualidade aconteça, garantindo também o direito subjetivo a educação. Com o novo PNE, esperava-se universalizar o ensino até o ano de 2016, no entanto até o ano de 2015 verifica-se um aumento razoável no que concerne as matrículas de crianças na Educação Infantil, no entanto, infelizmente, não foi o suficiente para alcançar a meta. Por meio dos números apresentados percebe-se que, no que se refere a pré-escola, em 2015 90,5% das crianças estavam matriculadas, mas ainda assim em torno de 500 mil crianças ainda estavam fora da sala de aula. Referente a creche, em 2015 apenas 30,4% das crianças estavam devidamente matriculadas, sendo que a meta era 50%, ou seja, a meta não foi alcançada (BRITO,2014; BARBOSA; ALVES; SILVEIRA; SOARES, 2014).

Partindo dos contextos específicos atuais e da evolução histórica das políticas públicas que regulamentam o atendimento a este nível de ensino, vê-se a preocupação em desenvolver práticas docentes focadas na efetivação do educar e o cuidar da criança. (ROCHA, 1999).



Desta maneira, estes avanços nos aspectos legais contribuem para o desenvolvimento de ações e programas que propõem criar, em creches e pré-escolas, a indissociabilidade entre cuidar e educar. Por tanto, faz-se necessário o entendimento destes conceitos.

O ato de educar implica propiciar momentos de cuidados, aprendizagens e brincadeiras estimuladas de forma integrada contribuindo assim, para a expansão das habilidades infantis de inclusão interpessoal, de ser e estar com outros em maneiras fundamentais de respeito, confiança e aceitação, e promover a entrada, pelas crianças, às informações mais amplas da realidade cultural e social. Sendo que, o ato de cuidar nos mostra que é preciso dar valor e ajudar a desenvolver habilidades na criança. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio, que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos, estes cuidados podem ser, por exemplo, físicos, estéticos, emocional (BRASIL, 1998).

De acordo com Souza (2000), para que se possa educar às crianças, torna-se indispensável reconhecer suas habilidades, seus interesses e suas necessidades com propósito de ajustar as condições de desenvolvimento e aprendizagem às suas reais aptidões o que contribuirá por sua vez, para maior eficácia do processo ensino aprendizagem. Isso corresponde também, a acolher as crianças com necessidades educacionais especiais, propiciando o seu prosseguimento e o seu desenvolvimento na educação infantil.

Desta forma, diante do exposto, percebe-se que Educação Infantil, nas últimas décadas, obteve importantes ganhos quanto aos mecanismos legais no que tange a elaboração e efetivação de políticas públicas, as quais viriam a garantir e assegurar o direito à uma educação de qualidade. Notou-se que com a ampliação histórica da percepção sobre os direitos da criança e da própria criança o “educar” ganha destaque, mas especificamente por instituições de ensino especializadas, no entanto, o “cuidar” faz-se inerente a este processo, tendo em vista o perfil dos alunos neste nível de ensino (BARBOSA, ALVES, SILVEIRA; SOARES, 2014). Até por isso é preciso compreender a aprendizagem a partir das características das crianças nessa faixa etária, sendo assim, um elemento fundamental neste processo e que precisa ser considerado é o aspecto lúdico do ensino, abrangendo as brincadeiras, os jogos e os brinquedos.

### **2.6.3 O lúdico e a aprendizagem na Educação Infantil**

A palavra lúdico, vem do latim *ludus*, e tem como significado: brincar. A ludicidade pode ser definida pelas ações do brincar que possui três eixos: o jogo, o brinquedo e a

brincadeira. Desenvolver uma prática pedagógica na Educação Infantil, utilizando-se da ludicidade é levar em consideração que a brincadeira está intrinsecamente ligada a vida do ser humano, trazendo assim referências no que tange a própria vida do indivíduo. Sendo assim, as atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem da criança e no seu pleno desenvolvimento, pois utiliza-se de conteúdos cotidianos, como por exemplo, as interações com o meio, as regras, e a variedade de linguagens utilizadas para a realização das diferentes atividades infantis (WAJSKOP, 2007, RAU, 2011, ANDRADE, 2013, ROMERA et al, 2015).

Dada a importância que o lúdico possui no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o mesmo teve sua devida relevância reconhecida pelas Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como percebe-se no seu artigo 9º, que traz como eixos norteadores as *interações e a brincadeira*. Tais eixos devem garantir uma prática pedagógica desenvolvida por interações e brincadeiras, que proporcione às crianças experiências significativas, as quais são: ampliação de experiências promovendo o conhecimento de si e do mundo; proporcionar a aproximação da criança com diferentes linguagens; possibilitar às crianças experiências com a linguagem oral e escrita; recriar situações que tenham como enfoque relações quantitativas, de medidas, de formas e orientações espaço temporais; ampliação da participação da criança em atividades individuais e coletivas; proporcionar experiências de autonomia para as crianças; promover vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; fazer com que as crianças tenham interesse pelo mundo físico e social, ao tempo e à natureza; promover interações com diversificadas manifestação de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; despertar na criança o sentimento de preservação da biodiversidade e da sustentabilidade da vida; proporcionar para as crianças o conhecimento de outras tradições culturais brasileiras e também aproximar a criança de recursos tecnológicos e midiáticos. É importante salientar que a ludicidade pode se realizar por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, termos esses que possuem diferenças em seus significados, sendo assim necessário, conceituá-los (BRASIL, 2010, RAU, 2011).

À luz dos estudos de Kishimoto (2011), tem-se os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira. A autora define o *jogo* como uma atividade realizada de forma voluntária pela criança, existindo um sistema que possui regras, competição, cooperação, lazer, cognição, socialização, imaginação e direcionamento para sua realização. Já o *brinquedo* é o objeto em si com o qual a criança se relaciona de forma íntima, onde utiliza-o de maneira livre, não existindo regras pré-determinadas para sua utilização, podendo ser entendido como um suporte para a prática da ludicidade. A *brincadeira*, por sua vez, é uma ação da criança que

acontece de forma espontânea, em grupo ou individualmente. Nesse momento ela tem a oportunidade de viver experiências que a levam da realidade à fantasia, viajando em seu universo infantil. (MALUF, 2009, KISHIMOTO, 2011, RAU, 2011, ROMERA et al., 2015).

Vários teóricos, entre os quais destacamos Kishimoto (2011), Friedmann (2012), Lima (2008), já demonstraram através de seus estudos que o brincar é de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Compreender o brincar é poder compreender as particularidades da criança em aspectos sociais, que vão desde a interação social - ocasião em que acontece o contato entre duas ou mais pessoas - até aspectos motores, como quais tipos de ações motoras são realizadas, e também seus aspectos cognitivos, os quais são responsáveis pelo desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Kishimoto (2011) o brincar vinculam-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para que a educação de crianças aconteça com base no brincar e nas interações com o meio. Nas brincadeiras inserem importantes papéis, que se constituem como ajuda para a criança no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e na sua interação com o meio, sendo considerada uma característica do comportamento infantil. O brincar constitui-se a principal atividade da criança, para o qual ela designa a maior parte do seu tempo, e portanto, é a fonte de um de seus maiores interesses. Associar a aprendizagem ao lúdico equivale explorar com maior profundidade o “mundo” infantil.

Nesse sentido, o brincar possibilita as vivências necessárias que levarão as crianças à conhecerem a realidade através do lúdico e a identificarem sua importância para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e intelectual da mesma. “O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (KISHIMOTO, 2011, p, 27).

O brincar é intrínseco a cultura, traduzindo uma prática que significa um saber no qual diariamente a criança está inserida. Sendo assim o brincar, a cultura e o conhecimento constituem-se como eixos basilares para que ocorra o processo de aprendizagem e sociabilidade das crianças. Neste contexto a autonomia e a maneira de se envolver com o mundo e no mundo acontecem por meio das vivências com o outro e com os elementos da cultura no qual estão inseridos (FRIEDMAN, 2009).

Friedman (2009), indica que existem vários conceitos para definir o brincar. Um deles estabelece que o brincar é uma linguagem ou forma de comunicação que expressa à essência do ser humano, mesmo que ele não compreenda ou tenha consciência disso. Constata-se este fato, quando observamos em muitas crianças, que estas brincam sem saber o que estão

fazendo e qual importância tal ato lhes proporciona. Nesse sentido, brincar é uma experiência cultural importante em todas as etapas de desenvolvimento e formação do ser humano. O brincar é visto como elemento cultural e promotor de humanização, sendo que as crianças “o utilizam para descobrir, aprender sobre si mesmas, sobre as pessoas e a cultura, podendo, desse modo, se desenvolver plenamente (LIMA,2011, p.72).

Por tanto, o brincar assume um papel de suma importância para que ocorra na criança o seu desenvolvimento no qual, brincando a criança (re) experimenta, (re)significa, (re)descobre, (re)inventa, (re)aprende adquirindo novas habilidades. Concomitante, a criança é levada a estimular a sua curiosidade, sua autoconfiança e a autonomia, proporcionando também o desenvolvimento da sua linguagem, do seu pensamento, da sua concentração e atenção. Quando a criança brinca ela se auto expressa e realiza (FRIEDMAN, 2009; LIMA, 2011; KISHIMOTO, 2011).

Nota-se que a brincadeira é considerada uma atividade pedagógica que favorece a autoestima da criança, ajudando está a desenvolver de forma contínua sua criatividade, transformando conhecimentos que já possuem e suas vivências cotidianas em conceitos gerais. Ressalta-se que as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que possibilitam a sociabilidade plena das crianças, bem como sua inserção no mundo cultural e natural por meio de experiências com os objetos, a produção simbólica e as situações sociais, processos esses fundamentais para sua formação (LIMA, 2011).

O ato de brincar é imprescindível às crianças, e nos mostra de várias maneiras que possui uma potencialidade de desenvolvimento adequada, além de estabelecer subsídios na constituição infantil, nas dimensões emocionais, intelectuais, sociais e físicas. “Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física” (KISHIMOTO, 2011, p. 28).

Não possibilitar o brincar para a criança é também uma forma de negação para que a mesma possa ter inúmeras vivências de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a criança brinca livremente existem as possibilidades de um encontro consigo, com o outro e com o meio social no qual está inserida (FRIEDMAN, 2009). Para a criança que está passando por um processo de aprendizagem e desenvolvimento, o brincar é muito mais do que os adultos podem perceber, torna-se para ela a possibilidade de uma vida melhor, uma aprendizagem significativa, uma socialização que ocorre através do brincar. Além disso, a possibilidade de se reconhecer como indivíduo, na experiência de se expressar e solidificar de forma criativa os recursos interiores de que dispõe, “tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as

construções humanas, pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança, um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 2005, p. 18).

Neste sentido, no brincar, a criança se depara com significados diferentes dos objetos e ações aos quais estão frequentemente habituados, no entanto, configura-se então uma interessante contradição, sendo que, no brincar, ela também compreende situações cotidianas e componentes legítimos. Tal situação nos mostra a trajetória da atividade do brincar: é um aprendizado que perpassa em meio as restrições genuinamente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, fato esse que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (KISHIMOTO, 2011).

Segundo Kishimoto (1998) dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos socioculturais. O percurso do desenvolvimento humano se dá, por tanto, de fora para dentro; por meio da internalização de processos inter psicológicos, portanto nas relações entre sujeitos em processos interativos.

Dito isto, percebe-se que a ação do brincar da criança, é uma ação influenciada pelo contexto sociocultural do qual vivencia, e o sentido adquirido pela mesma a respeito do papel de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, não é algo estático. Quando se refere ao brincar, a autora mostra que por meio deste é constituída uma relação pessoal com a criança, sem um conjunto de regras para o seu uso. Acrescenta ainda que o brinquedo, tomado como objeto, é sempre a base da brincadeira e que esta última se revela na ação que a criança desempenha ao valorizar as regras do jogo, ao se envolver na ação lúdica. (FRIEDMAN, 2009, KISHIMOTO, 2011).

Sendo assim, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos, necessitam estar inseridos no cotidiano das atividades propostas pelos docentes da Educação Infantil, dentro do processo de aprendizagem, considerando-se que se trata de ferramentas que podem despertar o prazer nas crianças e estando pertinentes com os componentes curriculares, proporcionando aprendizagens. (FRIEDMAN 2009, LIMA, 2011).

Por meio do brincar é possível proporcionar atividades em que a criança aprenda a autorregular sua aprendizagem, o que trará inúmeros benefícios quanto ao seu processo de desenvolvimento educacional, assim como também, benefícios para sua vida como um todo. “Investigações recentes aportam evidência de que as crianças mais pequenas conseguem regular o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem” (ROSÁRIO et al 2007, p.283), ou seja, a criança por meio da autorregulação da aprendizagem, proporcionadas pelo brincar, pode tornar-se responsável por sua aprendizagem (ROSÁRIO et al, 2007, ÁVILA; FRISON, 2012).

Quanto mais cedo a criança vivenciar estratégias autorregulatórias de aprendizagem no seu ensino, mais cedo poderá se beneficiar com as vantagens que a autorregulação irá proporcionar, o que poderá favorecer a construção de conhecimentos significativos posteriormente. Uma forma de inserir essa criança em um espaço onde a mesma possa ter contato direto com processos autorregulatórios é na Educação Infantil, por meio de jogos pedagógicos e brincadeiras. (ROSÁRIO, 2007, FRIEDMANN, 2009).

Defende-se então que a importância de se utilizar as brincadeiras, jogos e brinquedos para o ensino de estratégias de aprendizagem autorregulada na Educação Infantil se dá pelo fato de que, é por meio do brincar e das vivências que ela proporciona que o professor de Educação Infantil consegue atender às características cognitivas, sociais e motoras, as quais são próprias dessa fase escolar da criança e podem ser potencializadas com uma aprendizagem autorregulada. (ROSÁRIO, 2007; ÀVILA; FRISON 2012; FRIEDMANN, 2012).

### 3. REVISÃO SISTEMÁTICA

Este capítulo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura sobre a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil, configurando-se como uma pesquisa quanti-quali, exploratória e descritiva. “De maneira geral, uma revisão sistemática caracteriza-se pela aplicação de estratégias de busca, análise crítica e síntese de literatura de forma organizada, minimizando os vieses” (ZOLTOWISKI et al, 2014, p. 97). A revisão sistemática é uma técnica utilizada para a síntese e avaliação de literatura aplicado no campo dos estudos acadêmicos (ZOLTOWISKI et al, 2014).

Para sua realização, utilizou-se de critérios metodológicos para a busca e escolha dos materiais que seriam utilizados, mantendo assim o rigor da pesquisa. Para esse estudo criou-se um protocolo de revisão sistemática baseada nas diretrizes da Colaboração Cochrane, organização internacional reconhecida mundialmente como uma fonte segura de orientações para a realização de revisões sistemáticas. (FERNANDEZ, 2015). Para tanto deve-se seguir sete passos, a saber: a) formulação da pergunta/problema; b) localização e seleção dos estudos; c) avaliação crítica dos estudos; d) coleta dos dados; e) análise e apresentação dos dados; f) interpretação dos dados; (g) aprimoramento e atualização da revisão (RAMOS, 2015).

Para a realização da primeira etapa desta revisão, definiu-se a pergunta que norteou a pesquisa, ou seja, o problema. Para a formulação da pergunta central utilizou-se a técnica PVO (RAMOS,2015), onde P refere-se à - Situação problema; participantes ou contexto; V refere-se à – Variáveis do estudo; e O refere-se à – outputs (resultados esperados). “A Técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO para atender pesquisas que tratam de temáticas relacionadas à psicologia ou áreas afins” (RAMOS, 2015, p. 65). O modelo PICO é aplicado em estudos clínicos de intervenção, onde P indica participantes, I indica intervenção, C indica controle e O os resultados. Utilizando-se a técnica PVO, chegou-se a seguinte questão: Qual o cenário das pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem de alunos da Educação Infantil? Aplicando-se a técnica supracitada tem-se P - alunos da Educação Infantil, V - autorregulação da aprendizagem, e O - construir um panorama das pesquisas (Tabela 1).

**Tabela 1 –Aplicação da técnica P.V.O**

<b>Componentes</b>	<b>Aplicação</b>
<b>P – Participantes</b>	Professores
<b>V – Variável</b>	Autorregulação da aprendizagem
<b>O – Outputs</b>	Identificar o panorama das pesquisas

**Fonte:** Furtado (2017)

A próxima etapa de uma RSL é a localização e a seleção dos estudos relevantes para a temática investigada. Para que essa fase seja desenvolvida seguiu-se os seguintes passos: (1) definição dos diretórios; (2) definição dos descritores (3) construção da estratégia de busca (4) delimitação dos cruzamentos (5) escolha dos critérios de inclusão e exclusão.

É de suma importância a busca em base de dados internacionalmente e nacionalmente reconhecidos referentes ao tema pesquisado, para esse estudo os diretórios escolhidos foram: CAPES, SCIELO e REDALYC. A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mantida pelo Ministério da Educação, é um portal de periódicos, uma biblioteca virtual, onde encontra-se um vasto número de produções científicas nacionais e internacionais, de forma gratuita. A SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*), é uma biblioteca eletrônica que possui uma grande coletânea de periódicos científicos brasileiros e internacionais. A REDALYC (Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal) é um banco de dados online com acesso livre, de abrangência nacional e internacional.

Outra importante etapa de uma RSL, é a definição dos descritores, sendo que são esses que conduziram a fundamentação das análises e discussões, bem como constituem a base para a realização das buscas dos objetos nos diretórios de pesquisa (SAMPAIO; MANCINI, 2007). Para esta revisão, seguindo o modelo indicado pelo PVO, os escolhidos foram os seguintes (Tabela 2):

**Tabela 2 - Definição dos descritores**

<b>Grupo de categorias 1 (P- participantes)</b>	<b>Grupo de categorias 2 (Contexto)</b>	<b>Grupo de categorias 3 (V – variável)</b>
<b>Professor</b>	Educação Infantil	Autorregulação
<b>Docente</b>		Autorregulação da aprendizagem
<b>Educador</b>		

**Fonte:** Furtado (2017)



Continuando o percurso metodológico, construiu-se estratégias de buscas para os diretórios, aplicando-se operadores booleanos aos descritores selecionados. Os operadores booleanos são conectivos que auxiliam na busca combinando os termos da pesquisa. Neste estudo foram utilizados os seguintes: AND e OR. Assim, formaram-se duas estratégias de busca em forma de equação (português e espanhol) que se apresentam abaixo:

#### **Equação 1 – Português**

**“(professor OR docente OR educador) AND Educação Infantil (autorregulação OR autorregulação da aprendizagem)”**

#### **Equação 2 - Espanhol**

**“(profesor OR docente OR educador) AND Educación Infantil (autorregulación OR autorregulación del aprendizaje)”**

Depois de se organizarem as estratégias de buscas, seguiu-se para sub-etapa seguinte, onde definiu-se os cruzamentos das categorias. Essa estrutura possibilitou a definição de 7 descritores que geraram 8 cruzamentos conforme Tabela 3 abaixo. Depois disso é que esses cruzamentos foram submetidos aos diretórios pré-selecionados.

**Tabela 3 – Definição dos cruzamentos**

<b>Cruzamentos</b>
<b>Professor x autorregulação</b>
<b>Docente x autorregulação</b>
<b>Educador x autorregulação</b>
<b>Professor x autorregulação da aprendizagem</b>
<b>Docente x autorregulação da aprendizagem</b>
<b>Educador x autorregulação da aprendizagem</b>
<b>Educação Infantil x autorregulação da aprendizagem</b>
<b>Educação Infantil x autorregulação</b>

**Fonte:** Furtado (2017)

Os cruzamentos supracitados, foram aplicados nos diretórios de buscas nas línguas português, espanhol e inglês. Para se obter uma busca mais refinada, estabeleceu-se critérios de inclusão, sendo estes: (1) apenas artigos dos últimos 10 anos; (2) apenas revisados por

pares ;(3) principal variável no título ou nas palavras-chaves; (4) ser gratuito e disponível na íntegra; (6) usar a Teoria Social Cognitiva; (7) apenas artigos em português, inglês e espanhol.

Seguindo o protocolo, para a realização da coleta dos dados nos artigos selecionados, foram definidas algumas variáveis para serem investigadas nesta revisão sistemática. Decidiu-se analisar os seguintes elementos: (1) objetivos dos artigos, (2) resultados alcançados nas pesquisas apresentadas.

Em seguida foi realizada a análise dos dados, para a realização desta, recorreu-se à utilização da Análise de Conteúdo, técnica de tratamento de dados, característica da pesquisa qualitativa (BARDIN, 1977). A análise de conteúdo “consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for o seu suporte” (CÂMARA, 2013, p.182).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo possui três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (inferência e interpretação). A pré-análise, refere-se à organização do material, onde acontece a “leitura flutuante” ou seja, é o momento em que se tem os primeiros contatos com os documentos que irão ser analisados. Na segunda fase, denominada de exploração do material, adota-se as seguintes estratégias: decodificação (escolha de unidades de registros), classificação (agrupamento segundo o sentido das palavras) e categorização (esquematização de acontecimentos). A terceira fase, a qual refere-se ao tratamento dos dados, é onde o pesquisador por meio da interpretação, tenta tornar os dados em válidos e significativos (BARDIN, 1977, CÂMARA, 2013).

Utilizou-se também nessa revisão sistemática, os softwares Mendeley e Nvivo. (a) Mendeley - é um software gratuito onde pode-se gerenciar, compartilhar, ler, anotar e editar artigos científicos, também é um organizador de referências. (b) Nvivo - tem como função ajudar na organização, análise e visualização de dados qualitativos. A interpretação dos dados foi realizada à luz da Teoria Social Cognitiva, aprimorando assim a revisão sistemática.

### **3.1 Resultados**

#### **3.1.1 Resultados das buscas**

Neste tópico estão apresentados os dados referentes ao processo de refinamento dos artigos, apontando todo o delineamento realizado para a seleção dos mesmos. A Tabela 4 nos mostra a distribuição dos artigos selecionados por base de dados.

**Tabela 4.** Aplicação e pré-seleção dos artigos

DIRETÓRIO	LEVANTAMEN TO INICIAL	TOTAL INCLUÍDO - ULTIMOS 10 ANOS	TOTAL INCLUÍDO - PRINCIPAL VARIÁVEL NO TÍTULO	TOTAL INCLUÍDO - GRATUITO E DISPONÍVEL NA INTEGRA	TOTAL INCLUÍDO - usar a Teoria Social Cognitiva
CAPEB	679	1	1	1	1
SCIELO	22	1	1	1	1
REDALYC	4	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	702	2	2	2	2

**Fonte:** Furtado (2017)

Nas três bases de dados supracitados, foram encontrados 702 artigos, onde foram utilizados os descritores de forma cruzada. Feito o levantamento inicial, seguiu-se com a realização de uma avaliação baseada nos critérios de inclusão sendo estes: (1) artigos publicados nos últimos 10 anos; (2) apresentar a principal variável no título; (3) estar disponível de forma gratuita e na íntegra; (4) usar a teoria social cognitiva. Após aplicação dos critérios foram excluídos 99,72% do total de artigos levantados, pois não atenderam aos critérios pré-estabelecidos, chegando ao resultado de apenas 2 artigos, ou seja, apenas 0,2% dos estudos levantados atenderam aos critérios de inclusão.

É comum que ocorra um elevado número de exclusões na realização de revisões sistemáticas (RAMOS, 2015). Na presente revisão sistemática o excedente número de exclusões se justifica pelo foco que a pesquisa possui, sendo que a mesma está pautada em um estudo da Autorregulação da Aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Considera-se que o estudo referente a temática neste contexto ainda é pouco realizado no meio acadêmico.

### 3.2 Análise dos objetivos e resultados

Após os resultados das buscas, restaram apenas dois artigos que se encaixaram nos critérios de inclusão, sendo um em Português e um em Espanhol. O artigo em Português é de autoria de Evelyn Boruchovich, publicado no ano de 2014 em São Paulo, com o título “Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores”. O segundo artigo tem como título “Percepciones del profesorado de educación infantil sobre sus propuestas de enseñanza em aprendizaje autorregulado”,

publicado no ano de 2012, na Espanha, com a autoria de Fernández, Jiménez e Blanco Real. No Quadro 1, estão destacadas outras importantes informações sobre os artigos selecionados:

**QUADRO 1: Categorização dos artigos a partir dos objetivos e palavras-chave**

<b>ID</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Categorias</b>
<b>1</b>	Formação de professores; autorregulação; metacognição; autoavaliação.	Descrever e analisar os fundamentos da aprendizagem autorregulada e seus conceitos-chave; mostrar a relevância desse constructo para a formação de professores	Estratégias de ensino Formação de professores Autoavaliação
<b>2</b>	Profesorado de educación infantil; procesos de enseñanza y aprendizaje; Aprendizaje autorregulado	El presente trabajo muestra la investigación realizada para facilitar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje	Estratégias de ensino

**Fonte:** Furtado (2017).

O Quadro 1 descreve a categorização dos artigos com foco em suas palavras-chave e objetivos. As palavras-chave encontradas no artigo em português foram formação de professores, autorregulação, metacognição e autoavaliação. No artigo em espanhol foram identificadas as seguintes palavras-chave: professorado de educación infantil, procesos de enseñanza y aprendizaje e aprendizaje autorregulado. Quanto aos objetivos dos artigos, identificou-se no artigo em português os seguintes objetivos: descrever e analisar os fundamentos da aprendizagem autorregulada e seus conceitos-chave; mostrar a relevância desse constructo para a formação de professores. Já no artigo em espanhol o objetivo apresentado foi “muestra la investigación realizada para facilitar el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje”. A partir destas informações realizou-se uma síntese categorial, a saber: estratégias de ensino; formação de professores; autoavaliação.

### **3.3 Estratégias de ensino**

Após a síntese categorial percebeu-se que os dois artigos analisados buscaram explorar a categoria estratégia de ensino. No primeiro artigo de autoria de Boruchovitch (2014), o qual está em português, a autora coloca a importância das estratégias de ensino para que se possa alcançar uma aprendizagem autorregulada. É consenso entre os estudiosos dos artigos a relevância que as estratégias de ensino possuem, pois quando são bem utilizadas podem contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos fazendo com que os mesmos alcancem

uma excelência no que diz respeito ao processamento de informações em suas variadas áreas, regulando assim os aspectos cognitivos, metacognitivos, afetivos e motivacionais que envolvem a aprendizagem. (FERNÁNDEZ; JIMÉNEZ; BLANCO REAL, 2012; BORUCHOVITCH, 2014).

As ideias encontradas no estudo de Fernández, Jiménez e Blanco Real (2012) corroboram com as ideias postas no artigo de Boruchovitch (2014). Ou seja, vê-se uma grande importância nas estratégias de ensino que são utilizadas em busca de uma autorregulação da aprendizagem. Entretanto os resultados encontrados ao pesquisarem as estratégias de ensino não são satisfatórios, pois percebeu-se que tais estratégias veem sendo usadas apenas de maneira remediativa, não possibilitando à instituição, de fato, um modelo de autorregulação da aprendizagem, o aprender a aprender, e o desenvolvimento metacognitivo nas instituições e seus projetos pedagógicos.

Obteve-se também como resultado na análise dos artigos, que até mesmo os professores atuantes não conseguem desenvolver estratégias de ensino significativas e embasadas no processo do aprender a aprender, demonstrando possuir pouco conhecimento no que diz respeito às estratégias metacognitivas, possuem informações imprecisas sobre estratégias de aprendizagem, e principalmente, possuem um tipo de relação com os alunos que não favorece a autorregulação da aprendizagem. (FERNÁNDEZ; JIMÉNEZ; BLANCO REAL, 2012; BORUCHOVITCH, 2014).

### **3.4 Formações de professores**

Seguindo as análises notou-se que a categoria formação de professores foi identificada apenas no estudo de Boruchovitch (2014). Neste artigo ressalta-se algumas questões como a grande importância que ainda se dá aos conteúdos específicos, não havendo uma correlação com a realidade escolar dos estudantes, e um distanciamento entre teoria e prática. Boruchovitch (2014), também discute a falta de interesse em formar professores que atuem em busca de um ensino que de fato desenvolva nos alunos a capacidade de aprender a aprender. Constatando que infelizmente nos cursos superiores de formação de professores, modelos como da aprendizagem autorregulada, ainda são pouco divulgadas.

A autora aponta que para que ocorra o início de uma mudança desse cenário faz-se necessário a melhoria dos cursos de formação de professores, onde o professor enquanto aluno deve reformular suas crenças e comportamentos. O artigo traz como proposta uma formação de professores articulada ao progresso das pesquisas voltadas para a autorregulação

da aprendizagem, criando a oportunidade de que os mesmos, enquanto alunos, realizem uma autoanálise sobre suas capacidades autorregulatórias (BORUCHOVITCH, 2014).

### **3.5 Autoavaliação**

A autoavaliação também foi identificada apenas no artigo de Boruchovitch (2014). Em sua pesquisa foi ressaltada a importância da autorreflexão enquanto ação do professor. No artigo a autora tem como enfoque que a capacidade de autoavaliação deve ser instigada nos professores, ainda no seu ambiente de formação. Boruchovitch (2014) enfatiza que professores e alunos tem maiores benefícios quando conseguem se tornar reflexivos, onde os mesmos exploram sua própria aprendizagem autorregulada. O estudo mostra que é de suma importância fazer com que esse sujeito traga para si a capacidade de autorreflexão, pois assim o mesmo poderá vir a ter significativas mudanças em seu comportamento.

Boruchovitch (2014) fala dos benefícios que os alunos e professores recebem ao se tornarem reflexivos em relação as suas próprias ações, quando os mesmos passam a examinar suas próprias aprendizagens autorreguladas. Traz como proposta em seu estudo a questão de que deve se oportunizar aos professores o desenvolvimento de sua autorregulação logo ao iniciar seu processo de formação. Para que isso realmente torne-se vivenciado, propõe para a formação dos professores um modelo “baseado na análise de características de personagens estratégicos e autorregulados” (BORUCHOVITCH, 2014).

### **3.6 Metodologias utilizadas**

No que tange a metodologia de cada artigo, identificou-se que Fernández, Jiménez e Blanco Real (2012) e Boruchovitch (2014) utilizaram-se do método de revisão da literatura, um processo de busca, análise e descrição sobre temas já escritos (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

Fernández, Jiménez e Blanco Real e Boruchovitch (2014), por sua vez realizaram, também, pesquisa empírica com método de estudo descritivo, a partir de um delineamento experimental quantitativo. Os participantes foram docentes atuando no segundo ciclo do jardim de infância (crianças com 06 anos de idade), totalizando o número de 84 professores envolvidos ativamente na pesquisa. Para a coleta de dados foi utilizada a escala IATLP (escalas de avaliação processo de Ensino e Aprendizagem Interativa, de la Fuente e Martínez, 2004).

#### 4. DELIMITAÇÃO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Ao longo do tempo importantes mudanças vêm ocorrendo no campo educacional, novas pesquisas vêm sendo realizadas, novas teorias com importantes contribuições estão sendo sedimentadas, dentre outras questões. A Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1998) está dentre uma das teorias que mais tem se destacado e trazido importantes contribuições para a educação nos últimos anos (AZZI, 2010). Dentro dela encontramos o construto da autorregulação da aprendizagem (ARA), o qual vem sendo foco de estudos de importantes pesquisadores tanto nacionais, quanto internacionais (AZZI E POLYDORO, 2009, BORUCHOVICTH, 2014).

Diante da importância e das contribuições que a ARA pode significar para o campo educacional e mais especificamente para a Educação Infantil, definiu-se as questões centrais desta pesquisa, a saber: como pode-se desenvolver a aprendizagem autorregulada através de brincadeiras e jogos na Ed. Infantil? Quais as contribuições da aprendizagem autorregulada para o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar? No contexto dessas questões constituiu-se o objetivo geral deste trabalho: compreender como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar por meio de jogos e brincadeiras. Estabeleceu-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: (1) identificar os benefícios da aprendizagem autorregulada para crianças da Educação Infantil, (2) criar estratégias, por meio de jogos e brincadeiras, para desenvolver a autorregulação de crianças da Educação Infantil, (3) verificar a relação entre as atividades lúdicas e a autorregulação da aprendizagem.

A relevância desse estudo se dá em dois níveis: (1) *social e institucional* – quando indica possíveis contribuições para a prática e vivências diretas e indiretas dos participantes da pesquisa em seus contextos social e institucional; e (2) *acadêmica* – quando apresenta sugestões, informações e ou discussões para auxiliar na superação e ou minimização de lacunas em certo campo de conhecimento, ou mesmo para ampliar debates acadêmicos importantes.

A importância social e institucional desta pesquisa se configura no seu caráter de estudo de intervenção, com foco em auxiliar de forma específica na formação dos professores participantes oferecendo novas possibilidades de estratégias de planejamento e ensino visando a potencialização das capacidades dos docentes e seus respectivos alunos. Tais estratégias construíram-se com um enfoque diferenciado voltado para a constituição da autorregulação da aprendizagem. Entende-se que a importância de tal contribuição auxilia alunos, professores e

a própria instituição de ensino pelo fato de que a autorregulação pode trazer inúmeros benefícios para o educando no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente no que tange crianças da Educação Infantil, “os alunos auto-reguladores de sua aprendizagem analisam as exigências da tarefa e ponderam seus recursos para lhes fazer face procurando apoio, sempre que necessário” (ROSÁRIO, 2007, p. 282). Ou seja, as crianças autorreguladas estão sempre aptas a realizar suas tarefas de forma satisfatória e eficaz, pois conseguem se organizar tanto sozinhas, quanto com a ajuda de algum outro indivíduo (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Acredita-se que quando professores conseguem inculcar na sua prática docente estratégias promotoras da autorregulação há maiores chances de se instituir uma formação mais autônoma desde a Educação Infantil, com repercussões para toda a trajetória escolar desses alunos.

Sendo assim a relevância social e institucional se pautou nas contribuições por meio das oficinas realizadas nas instituições de ensino envolvidas nesta pesquisa. As oficinas foram realizadas com as professoras do Jardim II participantes da pesquisa, em duas escolas públicas onde posteriormente as mesmas replicaram as sugestões das oficinas em suas turmas, totalizando 254 crianças envolvidas. Ressalta-se que este momento foi importante pois possibilitou uma aproximação das docentes envolvidas com o conceito da autorregulação, bem como para capacitação tendo em vista a aplicação das estratégias que seriam utilizadas no plano de intervenção. Entende-se que tais estratégias podem ser pensadas e aplicadas em outros contextos em turmas da Educação Infantil.

Por meio das oficinas, as professoras se aproximaram do construto da autorregulação da aprendizagem, adquirindo importantes conhecimentos que poderão ser usados em sua metodologia de ensino para as crianças pequenas. Nas oficinas, foi demonstrado como as professoras podem ajudar as crianças a aprenderem a autorregular sua própria aprendizagem, para isso utilizou-se de brincadeiras e jogos próprios para a faixa etária envolvida. Entende-se que os benefícios desta intervenção não estão restritos às professoras das escolas envolvidas na pesquisa, pois pode servir também como formação para professores de outras instituições de ensino.

Levando em consideração a Educação Infantil, esse estudo torna-se importante pelo fato de que através dele nota-se que é possível, sim, autorregular a aprendizagem desde o início da vida estudantil do indivíduo. A autorregulação da aprendizagem não é exclusiva de adultos, pelo contrário estudos comprovam que o quanto mais cedo essa criança for envolvida em um ambiente que favoreça a autorregulação da aprendizagem, melhores resultados a



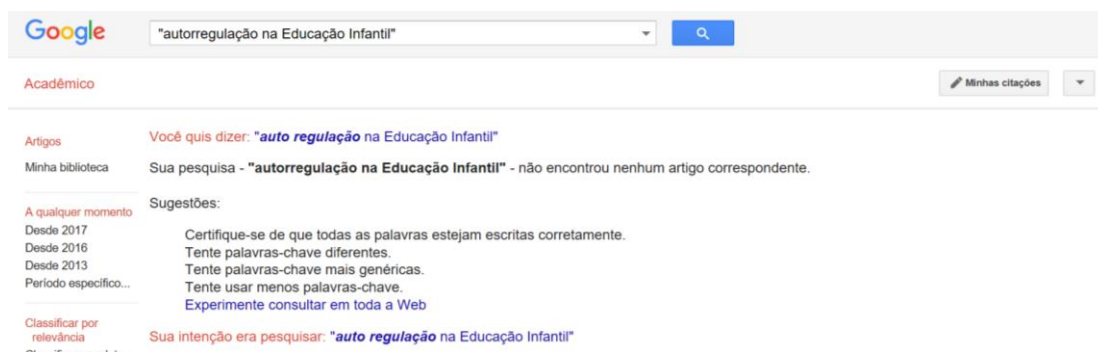
mesma alcançará em sua aprendizagem, favorecendo assim um futuro acadêmico de qualidade (ROSÁRIO, 2007, BORUCHOVICHTH, 2014).

Quanto à relevância acadêmica ressalta-se que, segundo dados levantados em revisão sistemática realizada também nesta dissertação, existem pouquíssimos estudos voltados para a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil. Constatou-se que há pouca literatura que envolva a temática, o que faz com que exista a necessidade de se produzir cada vez mais estudos que contribuam para a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil. Nas buscas feitas no diretório de dissertações e teses do PPGED-UFGA (Programa de pós-graduação em educação), não foram encontrados estudos que tratassem do tema aqui pesquisado, relacionando a autorregulação da aprendizagem com o contexto da Educação Infantil. Ressalta-se ainda que estudos anteriores, (RAMOS, 2015; FERNANDEZ, 2015; NINA, 2015) realizados com base na Teoria Social Cognitiva, indicaram ausência de pesquisas nesta área realizadas na região norte do Brasil. É importante enfatizar que mesmo a nível nacional estudos com esta teoria ainda são poucos (RAMOS, 2015), embora note-se um evidente crescimento (IAOCHITE, 2016).

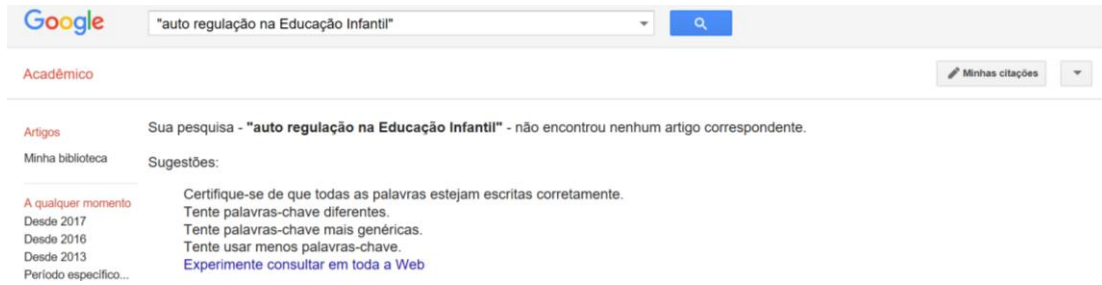
Esta limitação se torna ainda mais perceptível quando se trata do contexto da Educação Infantil. Como foi possível notar em revisão sistemática realizada nesta dissertação, apenas 2 artigos foram encontrados, envolvendo estudos de todo o Brasil, considerando os critérios estabelecidos, tendo como foco a autorregulação da Aprendizagem na Educação Infantil.

Fazendo uma busca avançada no *google* acadêmico, visando dimensionar o que tem sido publicado de uma forma geral sobre este assunto não foi possível encontrar, com esta frase, nenhuma fonte. Realizou-se as buscas no mês de junho de 2017. (FIGURAS 4 e 5).

**Figura 4:** Busca avançada no Google Acadêmico



**Figura 5:** Busca avançada no Google Acadêmico



Sendo essa assim, essa proposta de pesquisa traz importantes contribuições para minimizar essas lacunas referentes aos estudos sobre a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil. Sendo que a mesma não se torna apenas mais uma fonte de literatura, mas sugestões para a prática docente de professores de educação infantil, os quais podem perceber que é possível mediar de maneira eficaz para promover o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em crianças pequenas.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa consiste em um estudo de intervenção de caráter misto (quantitativo) tendo como objeto a autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil. Para tanto fez-se uso de técnicas exploratórias e descritivas, entende-se que “[...]a caracterização do estudo como pesquisa exploratória normalmente acontece quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada” (RUAPP; BEUREN, 2002, p. 80), ou seja, através do estudo exploratório é possível conhecer de maneira mais aprofundada determinado assunto.

Já a pesquisa descritiva “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009, p.35). A pesquisa descritiva possui, como um de seus objetivos, descrever as especificidades da população ou fenômeno que está sendo investigado, podendo utilizar-se de técnicas padronizadas de coleta de dados (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009).

Esta pesquisa é constituída por duas fases, onde a primeira fase refere-se a Caracterização da Autorregulação na Educação infantil, na qual fez-se o uso de uma abordagem quantitativa. Já a segunda fase, referente a Aplicação do Plano de Intervenção, utilizou-se técnicas quantitativas e qualitativas. Um maior detalhamento de ambas as fases será realizado mais a seguir.

O estudo de intervenção, que pode ser entendido como um “tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p.2). Acredita-se que as intervenções realizadas no campo da educação, principalmente as que estão voltadas para o processo de desenvolvimento e aprendizagem possui grande potencial para desenvolver novos conhecimentos e práticas a serem realizadas nas atividades de classe (DAMIANI et al, 2013). O tipo de estudo de intervenção já vem sendo utilizado há algum tempo, mas em outras áreas como na psicologia, na medicina e na administração. No campo da educação ele é ainda pouco difundido, pesquisadores estranham a dificuldade em realizar estudos de intervenção nesta área, pois acreditam que o campo educacional é o mais favorável aos benefícios que os estudos desta natureza podem proporcionar (ROCHA; AGUIAR, 2003).

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos (DAMIANI et al., 2013, p.58). Este tipo de estudo, principalmente os voltados para as metodologias de ensino-aprendizagem, pode possibilitar novas formas de práticas pedagógicas, ou melhorar as já existentes, produzindo novos conhecimentos teóricos (ROCHA; AGUIAR, 2003, DAMIANI, 2012; DAMIANI et al., 2013).

O termo intervenção pode ser mal compreendido no campo da educação “Esse termo, relacionado à interferência, pode fazer com que seja, também, associado a autoritarismo, cerceamento” (DAMIANI et al., 2013, p. 58). Para desmistificar esse sentido pejorativo que muitos empregam ao termo intervenção, percebe-se a relevância de cada vez mais se desenvolver e incentivar pesquisas que envolvam estudos de intervenção no campo da educação, principalmente no que tange a prática pedagógica de professores que atuam na Educação infantil.

Pesquisadores como Ludke, Cruz e Boing (2009) apoiam a ideia de que professores da educação básica, no caso dessa pesquisa, da Educação Infantil, podem sim realizar pesquisas que possam produzir conhecimento no ambiente educacional por meio das intervenções em suas práticas escolares. Isso se dá porque por meio dos estudos de intervenção, o educador fica frente a frente a realidade de seus alunos, podendo assim fazer as adequações necessárias para que possa vir a ter êxito em um outro momento, tendo a oportunidade de sempre buscar a melhoria de suas práticas pedagógicas, beneficiando cada vez mais o processo de ensino aprendizagem das crianças pequenas (ROCHA; AGUIAR, 2003; DAMIANI, 2012, DAMIANI et al., 2013).

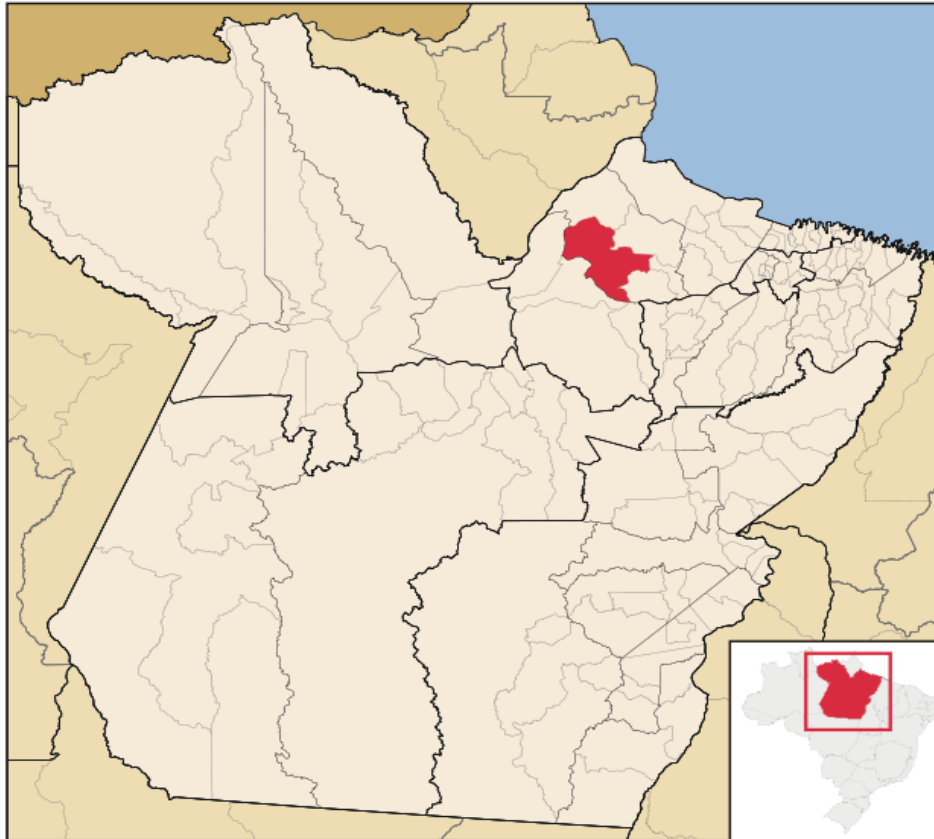
## **5.2 Lócus da pesquisa**

O referido estudo tem como lócus de investigação duas Escolas públicas de Educação Infantil, no município de Breves – PA. O município de Breves, fica localizado ao sul da Ilha de Marajó e faz parte da mesorregião Marajó, microrregião dos Furos, no Estado do Pará. Sua população, segundo a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD/IBGE 2009, aproxima-se de 100.000 (cem mil) habitantes, distribuídos em uma área de 9 562,240 km<sup>2</sup>, sendo, portanto, a maior e principal cidade da Ilha de Marajó.

O município de Breves é formado por um grande número de ilhas separadas por inúmeros igarapés, furos, canais e estreitos por onde passam as águas do rio Amazonas, e que ao contornarem o sul da Ilha de Marajó acabam se unindo às águas do rio Tocantins. Essa

região do delta do Amazonas, nas proximidades do município de Breves, possui uma navegação extremamente difícil, pela enorme quantidade de ilhas e canais, o que a faz receber o título entre os navegantes e moradores locais de “mil canais” ou “mil furos”.

**Figura 6: Localização de Breves no Estado do Pará**



**Fonte: Google Maps.**

Sua economia é baseada no extrativismo, destacando-se o açaí, palmito, carvão e madeira (devido as novas políticas ambientais vigentes no país, o extrativismo de madeira acontece de forma minimizada no município). Na agricultura, destaca-se o arroz, milho, mandioca, laranja, banana e limão.

O clima predominante no município de Breves é o Equatorial úmido, com temperatura média de 33° C., apresentando pluviosidade elevada nos seis primeiros meses do ano (período das chuvas) e com período de estiagem nos seis últimos meses do ano (período da seca). A vegetação predominante na região de Breves é a floresta tropical densa, com destaque algumas espécies como: Viróla ou Ucuúba, Andiroba, Marupá, Angelim, Cupiúba, Sumaúma etc.

A coleta de dados foi realizada em uma Escola em Regime de Convênio de Educação Infantil a qual é conveniada com a Prefeitura Municipal de Breves e está localizada em uma região periférica da cidade. No início funcionava em uma barraca com professores cedidos pela prefeitura, hoje possui seu prédio próprio e é muito requisitada pela população em época de matrícula. Para atender às necessidades da comunidade foi construída em 2004, uma escola que oferecesse uma educação digna e de qualidade para os menos favorecidos do município de Breves.

A escola atende 425 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade e possui como objetivo, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A escola possui oito salas de aula equipadas com banheiro, bebedouro, e armários, sendo que uma é específica para o Atendimento Educacional Especializado.

Além disso, conta ainda com uma brinquedoteca, uma sala de leitura, uma sala de informática, um refeitório, uma secretaria, uma sala Direção, uma sala de Coordenação, uma sala dos professores, dois banheiros (um masculino e um feminino) exclusivo para funcionários e um espaço coberto e aberto denominado de “maloca”, onde acontecem os eventos da escola como, por exemplo, a oração diária feita por professores e alunos e diversas programações como a em comemoração ao dia das mães, dos pais, páscoa, etc. O corpo docente da escola é formado por 32 professores, distribuídos em três níveis (Maternal I, Jardim I e Jardim II), Atendimento Educacional Especializado e Brinquedoteca.

De acordo com o projeto inicial da escola a qual funcionava como creche, a mesma está voltada para o atendimento às crianças menos favorecidas do município. Nesse sentido, seu alunado é composto por crianças de baixa renda, em sua maioria residente no próprio bairro onde ela está localizada. Nos últimos anos a escola tem ampliado a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas turmas ditas normais, possibilitando a esses alunos o convívio em um ambiente onde eles possam se sentir iguais às demais crianças.

### **5.3 Etapas do trabalho**

Esta pesquisa se desenvolve em duas etapas, a primeira, denominada *Caracterização da aprendizagem autorregulada na Educação Infantil*, foi realizada com uma amostra maior para uma análise mais abrangente com vista a aplicar técnicas estatísticas multivariadas para

estudo de relações entre variáveis relacionadas à autorregulação da aprendizagem. Na segunda etapa, intitulada *um estudo de intervenção*, aplicou-se um plano de intervenção numa amostra menor visando verificar a possibilidade de promover a autorregulação da aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos e posteriormente analisar quantitativamente avaliações realizadas pelos professores quanto às respostas dos alunos após a intervenção. Para fins de melhor explicação das etapas desta dissertação escolheu-se apresentar o percurso metodológico por especificidade de etapa, tendo em vista, inclusive, por se tratar de quantitativos amostrais diferentes.

## **5.4 FASE 1 - Caracterização da aprendizagem autorregulada na Educação Infantil**

### **5.4.1 População e amostra**

A população total relacionada ao contexto da pesquisa se constituiu da seguinte forma: (N) 60 professores e 911 alunos, referente à seleção de duas escolas públicas de Educação Infantil no município de Breves. Assim, para esta primeira fase delimitou-se uma amostra (n) de 239 alunos e 8 professoras.

O procedimento de amostragem adotado neste estudo foi o do tipo não probabilístico, sendo assim, os resultados alcançados estatisticamente nesta etapa não podem ser generalizados para a população alvo, no entanto servem como indicativos importantes. A amostragem utilizada foi a por conveniência tendo em vista que “é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, principalmente” (MAROTTI et. al., 2008, p.189). Neste tipo de amostra considera-se o julgamento do pesquisador quanto àqueles que seriam mais representativos da população.

Desta forma, para esta etapa em questão, foram utilizados alguns critérios de inclusão para a definição dos participantes. No caso dos professores os critérios foram os seguintes: (a) ser professor da Educação Infantil em turmas com faixa etária entre 4 e 5 anos; (b) ser professor efetivo das instituições; que estivessem com a turma desde o início do período letivo; (c) interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Referente aos critérios de inclusão para alunos, os utilizados foram os seguintes: (a) fazer parte das respectivas turmas das escolas escolhidas; (b) e ser um aluno típico (não deficiente ou com transtornos).

Os participantes docentes da pesquisa foram todos do sexo feminino (100%), em sua maioria (94%) com mais de 8 anos como professoras da Educação Infantil, das quais 50% possuem formação inicial no curso de pedagogia e outras 50% no curso de letras. Ressalta-se

que 75% das professoras envolvidas realizaram pós-graduação *latu senso* (especialização), enquanto que 25% afirmaram não possuir pós-graduação de qualquer tipo.

#### **5.4.2 Procedimentos de coleta e questões éticas**

Os procedimentos de coleta de dados tiveram início com o envio de ofícios solicitando autorização de liberação para a realização da pesquisa nas duas escolas participantes da pesquisa. Após liberação das respectivas escolas, foi apresentado aos professores o TCLE (Termo de Consentimento livre e Esclarecido), onde os mesmos foram esclarecidos sobre sua participação na pesquisa, podendo ou não aceitar a participar da mesma (APENDICE 2).

Na etapa seguinte foi aplicada a lista CHILD (Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente, WHITEBREAD et al., 2009), o instrumento (ANEXO 1) selecionado é composto por 22 itens descritivos de processos a serem observados pelos professores em seus alunos, e estão divididos em quatro categorias da autorregulação: controle emocional; controle pró-social; controle cognitivo e controle motivacional. “A utilização adequada da CHILD permite ao [...] professor: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada (PISCALHO; VEIGA SIMÃO 2014, p.178). Esta lista constitui-se um instrumento de formação-ação-reflexão para apoio da prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil. Destina-se a coletar informações quanto à percepção dos professores sobre a autorregulação dos seus alunos, entendendo que crianças na faixa etária correspondente à pré-escola (4 e 5 anos) não possuem condições para realizar a autoavaliação identificando os elementos relacionados ao construto investigado e nem de responder às questões levantadas pelo seu nível de complexidade, sendo assim, o instrumento foi construído para ser aplicado aos docentes em relação aos seus alunos.

Esta é uma ferramenta de observação que possui 4 intervalos: (1) sempre; (2) usualmente; (3) as vezes e (4) nunca (ANEXO 1). Como exemplo dos itens tem-se: item 2 (emocional) – “aborda novas tarefas de forma confiantes”; item 8 (pró-social) – “partilha e dá a vez de forma independente”; item 11 (cognitivo) – “está ciente dos próprios pontos fortes e fracos”; item 20 (motivacional) – “inicia atividades”. Ressalta-se que por se tratarem de crianças muito pequenas (4 e 5 anos), não possuindo, assim, condições de responderem às questões desta pesquisa quanto aos aspectos relacionados à autorregulação da aprendizagem na rotina escolar, decidiu-se optar por verificar a percepção dos professores sobre os aspectos



autorregulatórios dos seus respectivos alunos. Sendo assim a coleta foi realizada com os professores de forma individual.

Para que fosse realizada a coleta de dados garantindo o cumprimento das questões éticas, entrou-se em contato com os diretores das escolas, pedindo autorização para a realização da mesma.

Todos os preceitos da Declaração de Helsinque e do Código de Nuremberg foram seguidos, obedecendo as normas de pesquisa que envolvem investigações com seres humanos indicadas pela Resolução de número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde.

Por meio da Resolução Nº 196/96 (BRASIL, 1996) nos tornamos conhecedores dos direitos e deveres do pesquisador e dos participantes de um estudo, sempre considerando a autonomia, a não-maleficência, beneficência e a justiça (Oriá, 2008). No decorrer da realização e percurso da pesquisa todos esses aspectos foram levados em consideração. Para isso, será esclarecido desde o primeiro momento com os sujeitos participantes da pesquisa, que os mesmos possuem total liberdade para participar ou não desse estudo, podendo a qualquer momento deixar de contribuir com a mesma (autonomia).

Para a solicitação da autorização e participação na pesquisa, os sujeitos receberam informações e esclarecimentos sobre o Termo de consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Aproveitando o momento de apresentação desse documento a pesquisadora deixou claro aos sujeitos participantes da pesquisa, sua disponibilidade para qualquer tipo de esclarecimento que possa surgir, visando sempre o bom andamento da pesquisa, sempre garantido que todas as informações serão mantidas em anonimato, não sendo assim divulgado qualquer tipo de informação referente a identidade dos participantes (não-maleficência).

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, os participantes da pesquisa em momento algum poderão ter algum tipo de privilégio de forma direta, contudo, foram informados sobre os benefícios da sua participação nesse estudo onde os mesmos poderão estar contribuindo e auxiliado escolas no desenvolvimento dos níveis da autorregulação da aprendizagem na Educação Infantil a qual, trará importantes contribuições no que tange a melhoria na qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino, culminando na melhoria do desempenho de professores e alunos (beneficência).

Tendo o termo de consentimento sido apresentado, logo após foram impressas duas vias (uma para o pesquisador e a outra para os participantes), onde constaram as assinaturas dos envolvidos no estudo. Este documento servirá para respaldo e esclarecimentos de

quaisquer dúvidas relativas a aspectos éticos-legais (justiça). Todos esses procedimentos foram aplicados nos estudos que compõem esta proposta de pesquisa.

### 5.4.3 Análise de dados

#### 5.4.3.1 Análise Fatorial

Nesta fase (FASE 1) utilizou-se a Análise Fatorial (AF) que “é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns” (NINA, 2015). A ideia é representar um conjunto de variáveis originais observadas em um número menor de fatores intrínsecos, cujo objetivo principal é definir a estrutura subjacente de uma matriz de dados (MAROCO, 2007).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a escala CHILD (Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente) do tipo Likert. (WHITEBREAD et al., 2009). A mesma dispõe de 22 itens organizados em 4 (quatro) dimensões. As dimensões são as seguintes: Dimensão Emocional possuindo 5 (cinco) itens; Dimensão Pro-social que possui também 5 (cinco) itens; Dimensão Cognitiva composta por 7 (sete) itens, e por último a dimensão Motivacional a qual possui 5 (cinco) itens (ANEXO 1). Está estruturada em 4 intervalos com possibilidades de respostas, sendo estes sempre, usualmente, as vezes e nunca.

De forma resumida, pode-se dizer que a Análise Fatorial é uma técnica estatística usada para identificar um número relativamente pequeno de fatores (índices) que podem ser usados para identificar relacionamentos entre um conjunto de muitas variáveis inter-relacionadas entre si.

Contudo, para a aplicação da técnica é necessário que sejam atendidos alguns pressupostos. Inicialmente é realizado o teste de normalidade e a seguinte a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados).

Atendidos os pressupostos iniciais realiza-se a análise da matriz de correlação, na qual de acordo com Hair Jr. et al. (2005), a maior parte das correlações devem ter valores iguais ou maiores que 0,30, cuja as correlações são obtidas a partir de

$$r_{xy} = \frac{\sum xy - \frac{\sum x \sum y}{n}}{\sqrt{[\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}][\sum y^2 - \frac{(\sum y)^2}{n}]}}$$

Para verificar o ajuste da Análise Fatorial é preciso analisar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (MAROCO, 2007). A estatística KMO é dada por

$$KMO = \frac{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2}{\sum_{i \neq j} \sum r_{ij}^2 \sum_{i \neq j} \sum a_{ij}^2}$$

onde  $r_{ij}$  é o coeficiente de correlação entre as variáveis e  $a_{ij}$  é a coeficiente de correlação.

A classificação do valor de KMO é apresentado na Tabela 5 (PESTANA; GAGEIRO, 2005; FÁVERO et al., 2009).

**Tabela 5 – Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.**

Valor de KMO	Recomendação à AF
0,90   1,00	Excelente
0,80   0,90	Boa
0,70   0,80	Média
0,60   0,70	Razoável
0,50   0,60	Mau mas ainda aceitável
0,00   0,50	Inaceitável

Diante da adequação dos dados para a aplicação da técnica multivariada, é realizado o teste de esfericidade de Bartlett o qual avalia se a matriz de correlação é igual a matriz identidade e a análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica, ou seja, quanto mais próximo de 1 for o valor do MAA, mais adequada para a aplicação, valores iguais ou superiores a 0,5 de MAA, indicam que a variável é importante na construção dos índices (fatores).

Para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade equações necessárias a construção dos índices, utiliza-se o critério de Kaiser, em que se determina os fatores que apresentam autovalores maiores a 1, os demais são descartados da análise. Os fatores extraídos, posteriormente são rotacionados por meio do método Varimax, para que cada fator possa maximizar a informação de cada variável utilizada na construção dos índices.

Para calcular os escores fatoriais (índices) de cada professor são multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelo professor pelos pesos fatoriais. Para

facilitar a interpretação dos índices é realizada uma padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Neste caso, o *i*-ésimo valor padronizado de um índice, é obtido por

$$FP_i = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right);$$

onde,  $F_i$  é o escore do *i*-ésimo professor e  $F_{min}$  e  $F_{max}$  são, respectivamente, os valores mínimo e máximo observados para os escores fatoriais associados a cada professor. Para realização da Análise Fatorial foi utilizado o software SPSS, versão 24.0.

#### 5.4.3.2 Análise de Correspondência

Segundo Fávero et al. (2009), a análise de correspondência é uma técnica estatística exploratória utilizada para verificar associações ou similaridades entre variáveis qualitativas ou variáveis contínuas categorizadas.

É uma técnica de interdependência, tem como objetivo a representação ótima da estrutura dos dados observados e sua principal característica é redução de dados a serem analisados pelo pesquisador com perda mínima de informações, transformando as linhas e colunas das tabelas em unidades correspondentes, o que facilita a representação conjunta dos dados, onde essa correspondência é fundamental para a construção dos gráficos.

Há dois tipos de Análise de Correspondência, a simples que corresponde a aplicação de tabelas de contingência de dupla entrada e a múltipla que se trata de tabelas de contingência com múltiplas entradas.

Para validar a técnica da análise de correspondência é necessário seguir alguns pressupostos. Primeiramente, para a aplicação da técnica análise de correspondência, Pestana e Gageiro (2005) recomendam que seja realizado o teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) para verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são  $H_0$ : as variáveis são independentes e  $H_1$ : as variáveis são dependentes. De acordo com Díaz e López (2007), a estatística do teste qui-quadrado é dado por

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^l \sum_{j=1}^c \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (1)$$

em que  $O_{ij}$  é o frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada para a *i*-ésima linha e *j*-ésima coluna da tabela de contingência, definido por

$$E_{ij} = \frac{(\text{soma da linha } i) \times (\text{soma da coluna } j)}{\text{Total}} \quad (2)$$

Com a rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) no teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ), o próximo passo consiste em calcular o critério  $\beta$ , para verificar a dependência entre as categorias das variáveis. Em que, as hipóteses testadas são  $H_0$ : as categorias das variáveis são independentes e  $H_1$ : as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor de  $\beta \geq 3$ , indica-se a rejeição da hipótese ( $H_0$ ), concluindo-se que as categorias das variáveis são associadas entre si. De acordo com Fávero et al. (2009), o cálculo do critério  $\beta$  é obtido pela seguinte fórmula

$$\beta = \frac{\chi^2 - (l-1)(c-1)}{\sqrt{(l-1)(c-1)}}, \quad (3)$$

em que  $\chi^2$  é o valor do qui-quadrado;  $l$  é o número de linhas e  $c$  é o número de colunas da tabela de contingência.

Outro importante pressuposto a ser analisado é o cálculo do percentual de inércia, referente à variação explicada por cada dimensão. De acordo com Ramos et al. (2008), quando utilizada a análise de correspondência simples as associações são propagadas em um plano bidimensional, logo, a soma do percentual de inércia das dimensões 1 e 2 deve ser igual ou superior a 70% para que os resultados sejam válidos.

Para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada com outra é necessário calcular o coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas. O resíduo padronizado é dado por (RAMOS et al., 2008),

$$Z_{res} = \frac{O_{ij} - E_{ij}}{\sqrt{E_{ij}}}. \quad (4)$$

em que  $O_{ij}$  é a frequência observada e  $E_{ij}$  é a frequência esperada calculada por meio da Equação (2).

Por fim, após a obtenção dos valores dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança ( $\gamma$ ), para verificar a significância dos resíduos calculados, por meio de (LOPES et al., 2016),

$$\gamma = \begin{cases} 0 & \text{se } Z_{res} \leq 0; \\ 1 - 2 \times [1 - P(Z < Z_{res})], & \text{se } 0 < Z_{res} < 3; \\ 1 & \text{se } Z_{res} \geq 3, \end{cases} \quad (5)$$

sendo que  $Z_{res}$  é uma variável aleatória com distribuição de probabilidade normal padrão. As associações entre as categorias são consideradas significativas, quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades moderadamente significativas, isto é, quando  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$  ou quando o valor do coeficiente de confiança indica probabilidades fortemente significativas, isto é, quando  $(\gamma) \geq 70,00\%$ .

A análise de correspondência será realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se  $\alpha = 5\%$  ( $p \leq 0,05$ ) para rejeição da hipótese nula.

## **5.5 FASE 2 – UM PLANO DE INTERVENÇÃO**

### **5.5.1 Amostra**

Na segunda fase da pesquisa foi retirada uma amostra menor para realizar a análise e aplicar o plano de intervenção. Decidiu-se utilizar uma amostra menor para ter maior controle no desenvolvimento do Plano, sendo assim decidiu-se trabalhar com apenas uma das escolas envolvidas totalizando uma amostra de 120 crianças e 4 professoras. A escolha desta escola se deu considerando o critério de disponibilidade. Desta forma utilizou-se o tipo de amostragem não probabilística e por conveniência, os critérios de inclusão para docentes e alunos foram os mesmos da fase anterior.

### **5.5.2 Coleta de dados**

A Coleta de dados nesta fase (FASE 2) se deu de três maneiras, a saber: (1) levantamento do perfil autorregulatório dos alunos; (2) observação participante; (3) avaliação do desempenho discente.

Inicialmente utilizou-se os dados alcançados por meio da aplicação da escala CHILD (ANEXO 1) na fase anterior, para construir o perfil dos alunos, tomando por base os parâmetros da autorregulação da aprendizagem.

A observação participante ocorreu durante a aplicação das estratégias autorregulatórias empregadas pelas professoras em suas turmas como resultado do Plano de intervenção em desenvolvimento. Considera-se que na observação participante o “pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo” (PROENÇA, 2007, p. 9). Foi utilizado um diário de campo para registrar os achados notados durante este processo.

Tomando por base o modelo PLEA, de Rosário (2014), criou-se, ainda, um instrumento (APÊNDICE D) que foi aplicado às professoras sobre a percepção das mesmas referente as crianças participantes. O instrumento denominado de Ficha de Avaliação das Competências, possui quatro questões, duas representando jogos e duas representando brincadeiras, das quatro atividades que foram realizadas. Com este instrumento o professor indicou em que grau o (a) aluno (a) apresentou determinadas características típicas da autorregulação da aprendizagem, nas seguintes opções: (1) demonstrou, (2) não demonstrou e (3) demonstrou parcialmente. Como exemplo de algumas questões temos: jogo 1 (repetindo o modelo) – “planeja, executa e avalia”; jogo 2 (corrida dos desafios) – “capacidade de planejar”; brincadeira 1 (pensar antes) – “capacidade de falar sobre planos futuros”. Este instrumento foi preenchido pelas professoras após aplicarem estratégias de ensino fundamentadas na autorregulação da aprendizagem a partir de brincadeiras e jogos sugeridas no Plano de Intervenção. Sendo assim, a coleta com este instrumento aconteceu após o Plano de Intervenção para avaliação dos efeitos das estratégias de ensino aplicadas.

### **5.5.3 Análise de dados**

Os dados foram submetidos à estatística descritiva com medidas de tendência central (mediana, moda, máximo, mínimo, desvio padrão) que fornecem escores típicos representativos do conjunto e cálculos percentuais. “Uma medida de tendência central de um conjunto de dados fornece uma indicação do escore típico deste conjunto” (DANCEY, 2011 p. 58). Para tanto foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 20.

## 6. A CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

A construção do Plano de Intervenção teve início com a definição da população e a seleção da amostra, onde retirou-se uma amostragem de 120 alunos e 4 professoras, totalizando quatro turmas da pré-escola. Para a construção fundamentou-se na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1986), levando em consideração também o modelo Triádico do PLEA (planejar, executar, avaliar) de Rosário (2004).

Sequencialmente definiu-se as brincadeiras e jogos que seriam utilizadas. Após a escolha das atividades realizou-se dois testes com a proposta preliminar do Plano de Intervenção com: (teste 1) 4 professoras e pesquisadoras (Juízes) estudiosas da Teoria Social Cognitiva – neste teste foram sugeridas alterações nas brincadeiras e jogos, bem como na diminuição do tempo de aplicação das estratégias; (teste 2) 2 professoras (juízes) com suas respectivas turmas de pré-escola – nesta fase as professoras também indicaram sugestões quanto à redução/ajuste de algumas brincadeiras, bem como referente aos materiais envolvidos. A função dos juízes foi avaliar a relevância e aptidão de cada etapa do plano. Ao final verificou-se a concordância entre os Juízes para a inclusão ou exclusão das estratégias. Os dois testes foram importantes para refinar as propostas do Plano adequando melhor à Teoria, bem como à realidade dos participantes da pesquisa.

Após a realização dos devidos ajustes foi feita a aplicação do plano na amostra selecionada. As professoras envolvidas participaram de uma formação com duração de 2 horas sobre a autorregulação da aprendizagem e suas contribuições para os processos de ensino, também foram orientadas quanto aos usos de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento de perfis autorregulatórios na Educação Infantil através de uma oficina lúdica. Após a formação solicitou-se que as docentes replicassem, em sala de aula, as estratégias indicadas na oficina lúdica que tomou por base o Modelo PLEA, buscando avaliar os possíveis efeitos nos desempenhos dos alunos. O mapa mental (Figura 7) abaixo indica o percurso da construção do Plano de Intervenção.



### MAPA MENTAL – PLANO DE INTERVENÇÃO

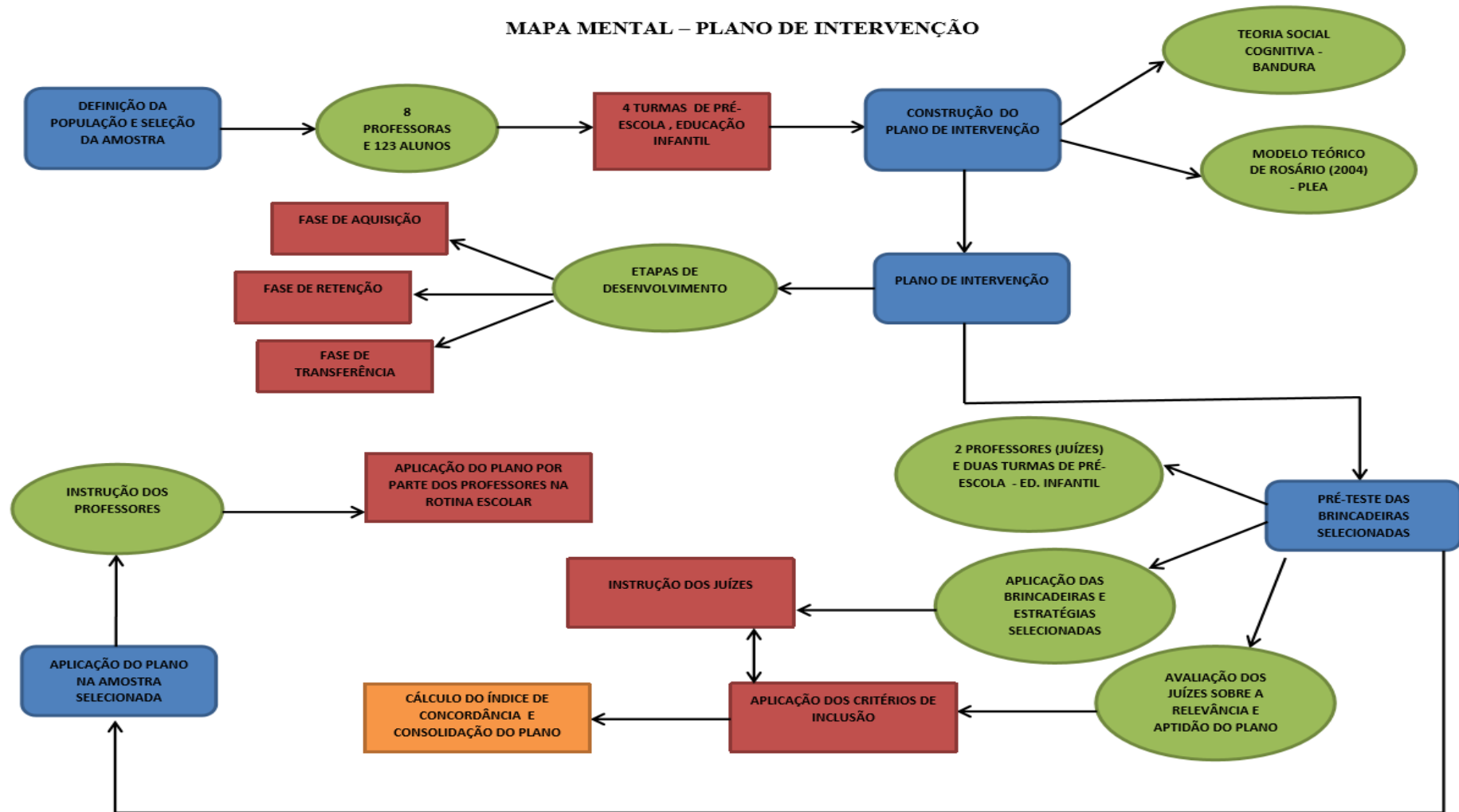


Figura 7: Furtado (2017)

## **6.1 Replicação das estratégias na rotina escolar**

As estratégias visando promover a autorregulação da aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos foi replicada pelas docentes que conseguiram desenvolver as atividades em duas aulas, ou seja, precisaram de 8 horas. As participantes decidiram de maneira autônoma quais brincadeiras e jogos iriam desenvolver em cada aula.

Para cada atividade lúdica, levando em consideração o tempo de organização e realização da mesma, utilizou-se em torno de uma hora. Este tempo foi demandado pois em cada etapa os alunos foram estimulados a desenvolver a capacidade de planejar, de executar como haviam planejado e, por fim, de avaliar os resultados alcançados.

Os recursos utilizados para o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras foram os mesmos para as quatro turmas, os quais a saber: corda de pular, bolas, boliches, papel a4, lápis giz de cera, lápis comum e fantoches. Buscou-se envolver recursos mais acessíveis à realidade das escolas. As atividades foram realizadas em vários espaços do ambiente escolar como na sala de aula, corredor, pátio de recreação e um mini auditório com arquibancadas (APÊNDICE 5 a 10). Durante todos os dias de realização das atividades nas turmas o pesquisador esteve presente, sempre auxiliando caso houvesse algum tipo de dúvida da parte de alguma das professoras, observando e registrando os achados. Ressalta-se que apesar do acompanhamento da pesquisadora, as estratégias foram aplicadas pelas professoras participantes com o intuito de contribuir para ampliar as possibilidades de atuação docente, mais especificamente para o desenvolvimento de uma rotina escolar que estimulasse a aprendizagem autorregulada na Educação Infantil.

## **6.2 A Escolha das Brincadeiras e Jogos**

Para a definição das brincadeiras e jogos, primeiramente realizou-se um levantamento dos aspectos autorregulatórios os quais desejava-se alcançar, para serem desenvolvidos com as crianças por meio do plano de intervenção. Para tanto, utilizou-se a Lista de Desenvolvimento de Aprendizagem Independente CHILD (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014) para identificar quais aspectos autorregulatórios foram os menos frequentes nas 120 crianças envolvidas. Decidiu-se aplicar as estratégias de ensino e construir propostas de brincadeiras e jogos que pudessem contribuir para ajudar a desenvolver nas crianças esses aspectos mais frágeis. Sendo assim, aplicou-se

análise de estatística descritiva para calcular o percentual e frequência dos aspectos autorregulatórios e identificar os menos incidentes (Quadros 2 e 3).

**Quadro 2** PLANEJA AS PROPRIAS TAREFAS OBJETIVOS E METAS (item 21)

<b>Intervalos</b>		<b>(f)</b>	<b>%</b>
	SEMPRE	13	11,6
	USUALMENTE	12	9,9
	AS VEZES	66	54,5
	NUNCA	28	23,1
	Total	120	99,2
<b>Total</b>		120	100,0

**Quadro 3** CONSEGUE FALAR SOBRE ATIVIDADES PLANEJADAS PARA O FUTURO (item 13)

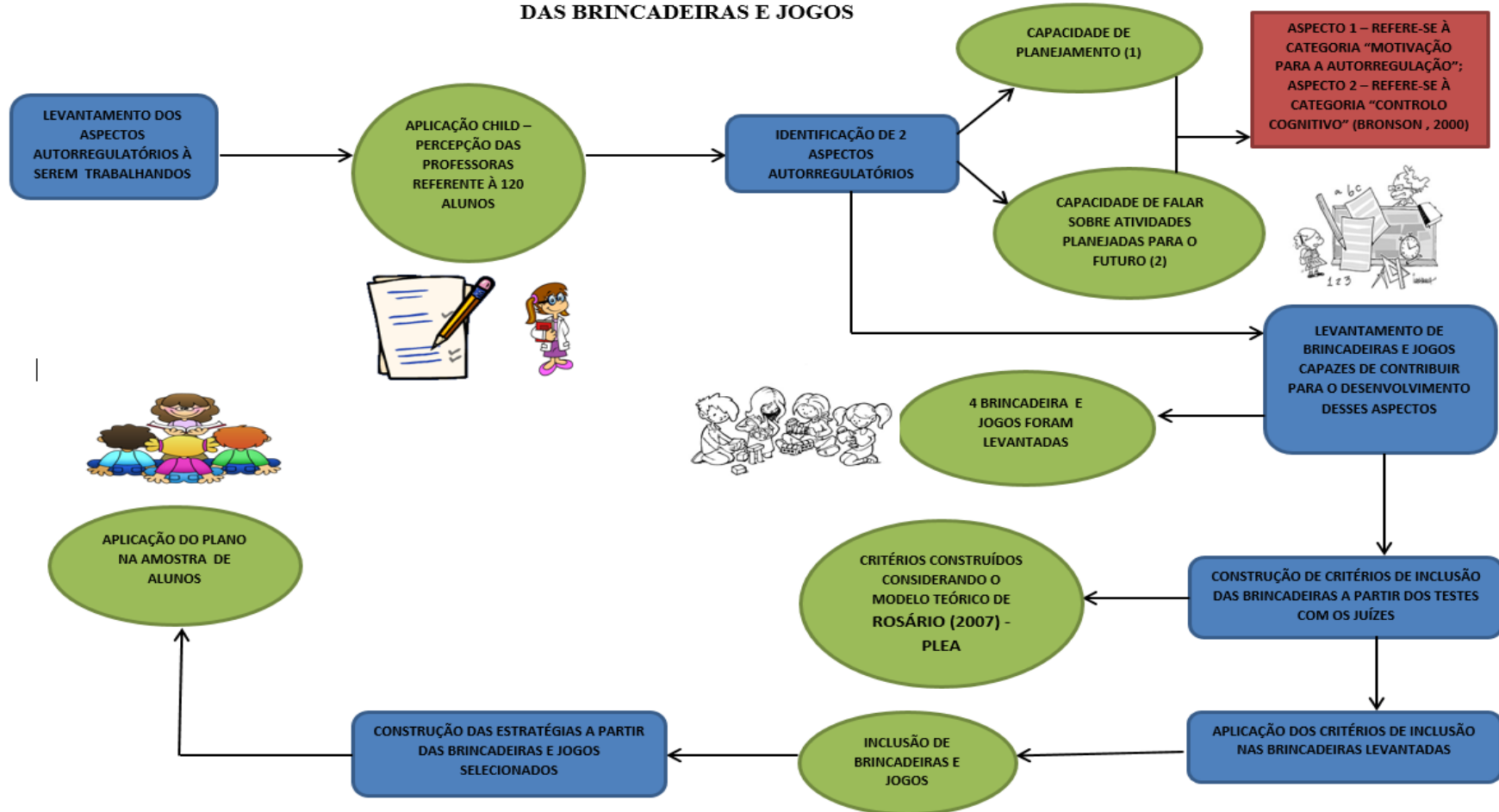
<b>Intervalos</b>		<b>(f)</b>	<b>%</b>
	SEMPRE	19	16,5
	USUALMENTE	13	10,7
	AS VEZES	69	57,0
	NUNCA	19	15,7
	Total	120	100,0

Os Quadros 2 e 3 indicam as frequências e percentuais de dois itens da CHILD, os quais apresentaram menores incidências, tendo em vista que foram menos desempenhados pelos alunos. Nos dois itens, o intervalo “as vezes” alcançou percentuais maiores que 50%. Por este motivo decidiu-se direcionar o Plano de Intervenção para estes dois aspectos. Notou-se que o item 21 está situado na dimensão motivacional da CHILD, enquanto que o item 13 refere-se à dimensão cognitiva. Sendo assim, buscou-se trabalhar aspectos das dimensões cognitiva e motivacional relacionadas à autorregulação da aprendizagem.

Diagnosticados os principais aspectos nos quais os alunos possuíam maiores dificuldades, iniciou-se o levantamento de brincadeiras e jogos capazes de contribuir para o desenvolvimento desses aspectos. Duas brincadeiras e dois jogos foram levantados, construiu-se então critérios de inclusão para brincadeiras e jogos a partir dos testes com os juízes, considerando o modelo teórico PLEA de Rosário (2007). Aplicou-se os critérios de inclusão nas brincadeiras e jogos levantados, construindo as estratégias a partir das brincadeiras e jogos selecionados para realizar então a aplicação do plano na amostra dos alunos (FIGURA 8):

Figura 8: Furtado (2017).

MAPA MENTAL – IDENTIFICAÇÃO DOS ASPECTOS AUTORREGULATÓRIO A SEREM TRABALHADOS E DEFINIÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS



### 6.3 Descrição do Plano de Intervenção

#### *Brincadeiras e Jogos*

**Objetivo:** Incentivar o desenvolvimento das capacidades de planejar e de falar sobre planos para o futuro por meio de atividades lúdicas (brincadeiras e jogos).

#### **Modelo PLEA**

- Planejar
- Executar
- Avaliar

Antes da realização de cada brincadeira ou jogo, realizou-se um planejamento com as crianças baseados no modelo PLEA (ROSÁRIO, 2007). Durante o desenvolvimento de toda proposta as professoras junto com as crianças tinham a oportunidade de planejar de que maneira iriam realizar cada atividade. As crianças tinham um tempo para pensarem em suas estratégias, tanto de maneira individual quanto de maneira em grupo. Ao final foram realizados momentos de autoavaliação.

#### **As brincadeiras e jogos**

Adaptado do livro “Sarrilhos do Amarelo” (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007)

#### *PRIMEIRO MOMENTO – “MONTAR UM CENÁRIO”*

A fim de promover o envolvimento e motivação das crianças, delimitou-se no tempo e no espaço as atividades, sublinhando a sua singularidade. As crianças gostam de alguma solenidade e, sobretudo, de rotinas associadas às diferentes tarefas.

#### *SEGUNDO MOMENTO – “UTILIZAR ORGANIZADORES PRÉVIOS”*

É importante prever um organizador prévio sob a forma de contextualização das brincadeiras e jogos. Este breve resumo tem como finalidade centrar as crianças nas atividades que serão realizadas, preparando-as para cumprir todas as etapas propostas.

#### *TERCEIRO MOMENTO – “APRESENTAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS”*

Neste momento as crianças foram orientadas quanto à execução da atividade, suas regras, possibilidades e finalidades,

#### *QUARTO MOMENTO – “EXPLORAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS”*

Antes de iniciar brincadeiras e jogos promoveu-se a reflexão, guardando um breve momento para pensar e organizar as ideias apresentadas. Nas primeiras vezes, sobretudo com crianças mais pequenas, esta tarefa tem de ser explicada e exemplificada pelo adulto.

#### *QUINTO MOMENTO – “AVALIAÇÃO”*

Após a realização de cada brincadeira e jogo promoveu-se momentos de avaliação e reflexão quanto à atividade realizada.

#### *Sequência das brincadeiras e jogos*

##### **Competências específicas**

No final da sequência de brincadeiras e jogos, a criança deverá ser capaz de:

1. Aplicar as três fases do processo autorregulatório (planear, executar e avaliar – PLEA);
2. Ampliar ou desenvolver sua capacidade de planeamento;
3. Ampliar ou desenvolver sua capacidade de falar sobre planos para o futuro.

##### **Execução da sequência**

As atividades foram realizadas intencionando cada um dos passos do processo autorregulatório, a saber:

Planeamento: estudar o modelo e reunir todos os materiais necessários à concretização da tarefa. Execução: realização e monitoramento. Avaliação: comparar o produto final com o modelo apresentado e retirar conclusões.

Todas as atividades foram desenvolvidas em grupos.

- Aproximação com o conceito de planejar – Contação de histórias; a história escolhida foi a dos Três Porquinhos, na qual recorreu-se ao uso do fantoche para a atividade de contação (APÊNDICE 11).
- Aproximação com o conceito de planejar – Um desenho sobre a história (APÊNDICE 12)

Antes de iniciar a tarefa, o educador ajudou as crianças a pensarem no planeamento daquela tarefa:

- (a). O que vou desenhar?
- (b). De quais materiais preciso?
- (c). Onde (disponibilizar materiais variados) /Quando vou desenhar?

- ***Atividade lúdica 1 (jogo) – “Repetindo o modelo”***

Os grupos reproduziram o modelo de um desenho (APÊNDICE 13 a 16). Cada membro do grupo participou.

- ***Atividade lúdica 2 (jogo) – “Corrida dos obstáculos”***

Construir uma sequência de obstáculos:

Obstáculo 1 – corrida com um só pé.

Obstáculo 2 – Correr em zig zag

Obstáculo 3 – Correr de costas

Os grupos planejaram como fazer a tarefa para chegar ao seu destino final, escolhendo, inclusive, qual membro do grupo realizaria cada percurso, e organizando os materiais para a execução de cada etapa.

- ***Atividade lúdica 3 (brincadeira) – “Pensar antes”***

O que devo fazer/pensar ANTES de...

- (1) Mergulhar numa piscina;
- (2) Atravessar a rua;
- (3) Comer.

Após pensarem e falarem as crianças brincaram de faz-de-conta, simulando estas situações.

- ***Atividade lúdica 4 (brincadeira) – “Planejando e executando brincadeiras”***

Nesta atividade as crianças foram convidadas a escolher uma brincadeira que mais gostavam, ou mesmo criar uma nova brincadeira e planejar sua execução, pensando no que seria necessário para realizar tal atividade. Após esse momento as crianças falaram suas propostas e todas as brincadeiras foram vivenciadas.

## 7 – ANÁLISES ESTATÍSTICAS

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes às análises estatísticas aplicadas à amostra maior de 239 alunos a partir da percepção das 8 professoras participantes. Buscou-se neste capítulo verificar as associações entre as dimensões da Lista CHILD (PISCALHO & VEIGA SIMÃO, 2014), sendo estas: Emocional, Pró-social, Cognitivo e Motivacional.

### 7.1 Resultado da Aplicação da Análise Fatorial ao Conjunto de Dados

A partir da AF pode-se ver na Tabela 6 um considerável número de correlações com valores do nível descritivo ( $p$ ) inferiores a 0,05 (5%) para as variáveis utilizadas na construção dos índices de:  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional indicam que todas as variáveis são adequadas à aplicação da técnica de Análise Fatorial.

**Tabela 6:** Correlação de Pearson ( $r$ ) e Nível de Descritivo ( $p$ ) das Variáveis (perguntas) Relacionadas na Construção dos Índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional.

		Emocional				
		P1	P2	P3	P4	
Emocional	P2	$r = 0,61$ $p = 0,000$				<b>Legenda:</b> <b>P1</b> - Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros; <b>P2</b> - Borda novas tarefas de forma confiante; <b>P3</b> - Consegue controlar a atenção e resistir a distração; <b>P4</b> - Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada; <b>P5</b> - Persiste face às dificuldades.
	P3	$r = 0,40$ $p = 0,000$	$r = 0,48$ $p = 0,000$			
	P4	$r = 0,56$ $p = 0,000$	$r = 0,63$ $p = 0,000$	$r = 0,59$ $p = 0,000$		
	P5	$r = 0,48$ $p = 0,000$	$r = 0,63$ $p = 0,000$	$r = 0,55$ $p = 0,000$	$r = 0,70$ $p = 0,000$	
		Pró-Social				
		P1	P2	P3	P4	
Pró-Social	P2	$r = 0,56$ $p = 0,000$				<b>Legenda:</b> <b>P1</b> - Negocia quando e como executa tarefas; <b>P2</b> - Consegue resolver problemas sociais com os pares; <b>P3</b> - Partilha e dá a vez de forma independente; <b>P4</b> - Envolve-se em atividades corporativas independente com os pares; <b>P5</b> - Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.
	P3	$r = 0,49$ $p = 0,000$	$r = 0,61$ $p = 0,000$			
	P4	$r = 0,50$ $p = 0,000$	$r = 0,62$ $p = 0,000$	$r = 0,59$ $p = 0,000$		
	P5	$r = 0,46$ $p = 0,000$	$r = 0,53$ $p = 0,000$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,60$ $p = 0,000$	
		Motivacional				
		P1	P2	P3	P4	
va	P2	$r = 0,69$ $p = 0,000$				<b>Legenda:</b> <b>P1</b> - Encontra os próprios recursos sem ajuda de um adulto; <b>P2</b> - desenvolve maneiras próprias de executar tarefas; <b>P3</b> - Inicia atividade; <b>P4</b> - Planeja as próprias tarefas objetivos e metas; <b>P5</b> - Gosta de



	P3	r = 0,48 p = 0,000	r = 0,61 p = 0,000	resolver problemas.	
	P4	r = 0,46 p = 0,000	r = 0,49 p = 0,000	r = 0,57 p = 0,000	
	P5	r = 0,40 p = 0,000	r = 0,51 p = 0,000	r = 0,59 p = 0,000	r = 0,66 p = 0,000

		Cognitivo					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
	P2	r = 0,63 p = 0,000					
	P3	r = 0,40 p = 0,000	r = 0,70 p = 0,000				
	P4	r = 0,37 p = 0,000	r = 0,58 p = 0,000	r = 0,69 p = 0,000			
Cognitivo	P5	r = 0,29 p = 0,000	r = 0,61 p = 0,000	r = 0,70 p = 0,000	r = 0,63 p = 0,000		
	P6	r = 0,40 p = 0,000	r = 0,57 p = 0,000	r = 0,60 p = 0,000	r = 0,58 p = 0,000	r = 0,56 p = 0,000	
	P7	r = 0,43 p = 0,000	r = 0,59 p = 0,000	r = 0,60 p = 0,000	r = 0,56 p = 0,000	r = 0,63 p = 0,000	r = 0,67 p = 0,000

**Legenda:** **P1** - Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas; **P2** - Consegue falar sobre a forma com o fizeram algo ou que aprenderam; **P3** - Consegue falar sobre atividade planejada para o futuro; **P4** - Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas; **P5** - Faz perguntas e sugere respostas; **P6** - Utiliza estratégias ensinadas previamente; **P7** - Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.

Na Tabela 7, pode-se observar que os valores da estatística KMO dos índices:  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional são superiores a 0,50, indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas). Além disso, o nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ( $p = 0,000$ ), isso acarreta na rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a uma matriz identidade. Estes resultados respaldam o emprego da Análise Fatorial para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais e posterior construção dos índices.

Todos os valores do MAA para as variáveis (perguntas), necessárias a construção dos índices:  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional, individualmente encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial, isto é, todos os valores de MAA são superiores a 0,50 (Tabela 7).

Os fatores obtidos conseguem restituir mais que 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas), como pode ser observado a partir do %Var (Tabela 7). Porém, vale lembrar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser. Um fator foi retido pelo critério de Kaiser, ou seja, aquele com autovalor superior a 1, para a Construção dos índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional.

**Tabela 7:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção dos Índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional.

Índice	Categoria	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
<b>Emocional</b>	P1	0,845	$\chi^2 = 556,50$ $p = 0,000$	64,80%	0,848 <sup>a</sup>	0,623	0,789	0,307
	P2				0,842 <sup>a</sup>	0,687	0,829	0,234
	P3				0,893 <sup>a</sup>	0,535	0,731	0,226
	P4				0,827 <sup>a</sup>	0,746	0,864	0,262
	P5				0,834 <sup>a</sup>	0,664	0,815	0,211
<b>Pró-Social</b>	P1	0,836	$\chi^2 = 490,33$ $p = 0,000$	62,45%	0,885 <sup>a</sup>	0,595	0,772	0,277
	P2				0,841 <sup>a</sup>	0,684	0,827	0,228
	P3				0,826 <sup>a</sup>	0,583	0,763	0,235
	P4				0,816 <sup>a</sup>	0,687	0,829	0,239
	P5				0,822 <sup>a</sup>	0,595	0,771	0,285
<b>Motivacional</b>	P1	0,799	$\chi^2 = 540,90$ $p = 0,000$	64,32%	0,768 <sup>a</sup>	0,529	0,728	0,202
	P2				0,762 <sup>a</sup>	0,670	0,818	0,233
	P3				0,857 <sup>a</sup>	0,736	0,858	0,355
	P4				0,811 <sup>a</sup>	0,604	0,777	0,201
	P5				0,801 <sup>a</sup>	0,630	0,794	0,254
<b>Cognitivo</b>	P1	0,877	$\chi^2 = 973,80$ $p = 0,000$	57,64%	0,775 <sup>a</sup>	0,366	0,605	0,131
	P2				0,846 <sup>a</sup>	0,726	0,852	0,213
	P3				0,887 <sup>a</sup>	0,746	0,864	0,216
	P4				0,922 <sup>a</sup>	0,629	0,793	0,158
	P5				0,881 <sup>a</sup>	0,672	0,820	0,210
	P6				0,907 <sup>a</sup>	0,595	0,771	0,127
	P7				0,892 <sup>a</sup>	0,657	0,810	0,195

**Nota:** KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin;  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado;  $p$  – Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. – Comunalidade.

As variáveis (perguntas) têm sua informação restituída de forma satisfatória pelos fatores retidos, já apresentam valores de comunalidade superiores a 0,30 (30%). Todas as variáveis apresentam no mínimo correlação moderada ( $r \geq 0,50$ ), sendo mantidas no processo de construção dos índices (Tabela 3)

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 3), os índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  – Motivacional são, respectivamente, dados por

$$\text{Emocional} = 0,307 \times P1 + 0,234 \times P2 + 0,226 \times P3 + 0,262 \times P4 + 0,211 \times P5; \quad (1)$$

$$\text{Pró-Social} = 0,277 \times P1 + 0,228 \times P2 + 0,235 \times P3 + 0,239 \times P4 + 0,285 \times P5; \quad (2)$$

$$\text{Cognitivo} = 0,131 \times P1 + 0,213 \times P2 + 0,216 \times P3 + 0,158 \times P4 + 0,210 \times P5 + 0,127 \times P6 + 0,195 \times P7 \quad (3)$$

e

$$\text{Motivacional} = 0,202 \times P1 + 0,233 \times P2 + 0,355 \times P3 + 0,201 \times P4 + 0,2254 \times P5. \quad (4)$$

Nos índices obtidos (Equações 1, 2, 3 e 4) os valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), indicam que quanto maior for o valor escore obtido para um determinado respondente, maior é, respectivamente, o Emocional; o Pró-Social; o Cognitivo e o Motivacional.

Após a obtenção dos índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  – Motivacional foi possível calcular os escores fatoriais para cada entrevistado, por exemplo, para o primeiro aluno da base de dados, os seguintes escores foram obtidos,

$$\text{Emocional} = 0,307 \times 2 + 0,234 \times 2 + 0,226 \times 3 + 0,262 \times 2 + 0,211 \times 2 = 2,71;$$

$$\text{Pró-Social} = 0,277 \times 2 + 0,228 \times 2 + 0,235 \times 2 + 0,239 \times 2 + 0,285 \times 3 = 2,81;$$

$$\text{Cognitivo} = 0,131 \times 3 + 0,213 \times 2 + 0,216 \times 2 + 0,158 \times 3 + 0,210 \times 2 + 0,127 \times 2 + 0,195 \times 3 = 2,98$$

e

$$\text{Motivacional} = 0,202 \times 2 + 0,233 \times 2 + 0,355 \times 2 + 0,201 \times 2 + 0,2254 \times 2 = 2,49.$$

A partir dos escores fatoriais de cada aluno foi realizada a padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. Assim, para o primeiro aluno da base de dados, os seguintes escores padronizados foram obtidos,

(i) Escore Padronizado do Índice Emocional (EPIE), para o primeiro aluno da base de dados,

$$\text{EPIE}_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{2,71 - 1,24}{4,96 - 1,24} \right) \times 100 = 39,41\%;$$

(ii) Escore Padronizado do Índice Pró-Social (EPIPS), para o primeiro aluno da base de dados,

$$\text{EPIPS}_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{2,81 - 1,26}{5,06 - 1,26} \right) \times 100 = 40,85\%;$$

(iii) Escore Padronizado do Índice Cognitivo (EPIC), para o primeiro aluno da base de dados,

$$\text{EPIC}_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{2,98 - 1,25}{5,00 - 1,25} \right) \times 100 = 46,26\%;$$

(iv) Escore Padronizado do Índice Motivacional (EPIM), para o primeiro aluno da base de dados,

$$\text{EPIM}_1 = \left( \frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) \times 100 = \left( \frac{2,49 - 1,24}{4,98 - 1,24} \right) \times 100 = 33,33\%.$$

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada aluno para os 4 (quatro índices), foi realizada uma classificação dos alunos em três grupos distintos. A classificação foi baseada na teoria dos quartis amostrais (BUSSAB; MORETTIN, 2011).

Logo, a partir do conjunto dos valores dos escores padronizados de cada um dos índices, os alunos foram classificados em 3 categorias: (1) Baixo – grupo de alunos com os 25% menores escores; (2) Médio – grupo de alunos com os 50% medianos escores e (3) Alto – grupo de alunos com os 25% maiores escores (Tabela 8).

**Tabela 8:** Classificação dos Entrevistados a partir Escores Padronizados dos Índices  $Y_1$  – Emocional;  $Y_2$  – Pró-Social;  $Y_3$  - Cognitivo e  $Y_4$  - Motivacional.

Classificação	Índice			
	Emocional	Pró-Social	Cognitivo	Motivacional
Baixo	0,00 a 24,72%	0,00 a 19,52%	0,00 a 33,33%	0,00 a 24,37%
Médio	24,73 a 59,61%	19,53 a 48,14%	33,34 a 63,28%	24,38 a 63,93%
Alto	59,62 a 100,00%	48,15 a 100,00%	63,29 a 100,00%	63,94 a 100,00%

## 7.2 Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência

Os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior ou igual que 3, indicam que tanto as variáveis como suas categorias são dependentes (Tabela 9). Além disso, pode-se observar que a soma dos percentuais de inércia indica que mais que 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência são satisfeitos.

**Tabela 9:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Emocional; Pró-social; Cognitivo e Motivacional.

Índices	$\chi^2$	$L$	$C$	$B$	% Inércia	$p$
Emocional <i>versus</i> Pró-Social	149,35	3	3	72,67	100,00	0,000
Emocional <i>versus</i> Cognitivo	161,99	3	3	78,99	100,00	0,000
Emocional <i>versus</i> Motivacional	157,98	3	3	76,99	100,00	0,000
Pró-Social <i>versus</i> Cognitivo	112,16	3	3	54,08	100,00	0,000
Pró-Social <i>versus</i> Motivacional	112,87	3	3	54,44	100,00	0,000
Cognitivo <i>versus</i> Motivacional	140,22	3	3	68,11	100,00	0,000

**Nota:**  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado;  $L$  – Número de Categorias da Variável Linha;  $C$  - Número de Categorias da Variável Coluna;  $p$  – Nível Descritivo e  $\beta$  – Valor do Critério Beta.

Os resultados da AC indicam que alunos com Baixo Índice Emocional também possuem Baixo Índice Pró-Social. Alunos com Moderado Índice Emocional também possuem Moderado Índice Pró-Social. Alunos com Alto Índice Emocional também possuem Alto Índice Pró-Social (Tabela 10).

Alunos com Baixo Índice Emocional também possuem Baixo Índice Cognitivo.  
Alunos com Moderado Índice Emocional também possuem Moderado Índice Cognitivo.  
Alunos com Alto Índice Emocional também possuem Alto Índice Cognitivo (Tabela 10).

Alunos com Baixo Índice Emocional também possuem Baixo Índice Motivacional.  
Alunos com Moderado Índice Emocional também possuem Moderado Índice Motivacional.  
Alunos com Alto Índice Emocional também possuem Alto Índice Motivacional (Tabela 10).

Alunos com Baixo Índice Pró-Social também possuem Baixo Índice Cognitivo.  
Alunos com Moderado Índice Pró-Social também possuem Moderado Índice Cognitivo.  
Alunos com Alto Índice Pró-Social também possuem Alto Índice Cognitivo (Tabela 10).

Alunos com Baixo Índice Pró-Social também possuem Baixo Índice Motivacional.  
Alunos com Moderado Índice Pró-Social também possuem Moderado Índice Motivacional.  
Alunos com Alto Índice Pró-Social também possuem Alto Índice Motivacional (Tabela 10).

Alunos com Baixo Índice Cognitivo também possuem Baixo Índice Motivacional.  
Alunos com Moderado Índice Cognitivo também possuem Moderado Índice Motivacional.  
Alunos com Alto Índice Cognitivo também possuem Alto Índice Motivacional (Tabela 10).

**Tabela 10:** Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices: Emocional; Pró-social; Cognitivo e Motivacional.

Variável	Categoria	Emocional			Pró-Social			Cognitivo		
		Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto	Baixo	Médio	Alto
Pró-Social	Baixo	7,97 (100,00)*	-3,24 (0,00)	-3,40 (0,00)						
	Médio	-2,64 (0,00)	3,13 (99,83)*	-1,74 (0,00)						
	Alto	-4,05 (0,00)	-0,84 (0,00)	5,18 (100,00)*						
Cognitivo	Baixo	7,60 (100,00)*	-2,97 (0,00)	-3,41 (0,00)	5,90 (100,00)*	-1,05 (0,00)	-4,08 (0,00)			
	Médio	-3,38 (0,00)	3,81 (99,99)*	-1,94 (0,00)	-2,25 (0,00)	2,53 (98,87)*	-1,01 (0,00)			
	Alto	-3,40 (0,00)	-2,03 (0,00)	6,19 (100,00)*	-3,15 (0,00)	-2,32 (0,00)	5,65 (100,00)*			
Motivacional	Baixo	7,72 (100,00)*	-2,77 (0,00)	-3,79 (0,00)	6,97 (100,00)*	-1,76 (0,00)	-4,20 (0,00)	7,33 (100,00)*	-2,70 (0,00)	-4,04 (0,00)
	Médio	-3,14 (0,00)	3,35 (99,92)*	-1,54 (0,00)	-2,77 (0,00)	2,10 (96,42)*	-0,02 (0,00)	-2,51 (0,00)	2,68 (99,26)*	-0,99 (0,00)
	Alto	-3,62 (0,00)	-1,77 (0,00)	6,0 (100,00)*	-3,37 (0,00)	-1,09 (0,00)	4,36 (100,00)*	-4,10 (0,00)	-0,92 (0,00)	5,54 (100,00)*

**Nota:** \*\*Probabilidades moderadamente significativas, pois  $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ .

\*Probabilidades fortemente significativas, pois  $\gamma \times 100 \geq 70\%$ .

Em síntese os resultados apontam para uma forte associação entre os quatro aspectos: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional, indicando, inclusive que quando um determinado fator é forte os demais seguem na mesma direção, bem como o inverso é verdadeiro. Estes achados são importantes no sentido de ressaltar a relevância desses 4 fatores e suas atuações integradas para a formação de um perfil autorregulado nesta amostra de alunos da Educação Infantil (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

No aspecto emocional a criança consegue, progressivamente, respeitar as regras impostas, utilizando-se de estratégias que orientam seu comportamento, e conseqüentemente espera-se que a mesma consiga deixar de lado atitudes agressivas de frustração, aprendendo a esperar pelo momento certo de receber uma recompensa por uma atividade realizada. O aspecto pró-social é a fase em que a criança já consegue relatar de maneira clara seus estados mentais, e passam a realizar uma compreensão de qualidade sobre o pensamento das outras pessoas (BROSON, 2002; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014)

Outro importante aspecto é o cognitivo, onde a criança mesmo envolta em várias tarefas ao mesmo tempo, consegue resistir às distrações que vão surgindo no decorrer de suas realizações. Nesse aspecto a criança também consegue usar estratégias apropriadas e eficazes, como também monitora seu avanço, podendo até mesmo vir a alcançar seus objetivos. No aspecto motivacional, a criança torna-se capaz de acreditar em seu potencial autorregulatório e sente-se responsável por suas ações, adquirindo o poder de controlá-las e de tomar suas próprias decisões. (BROSON, 2002, BORUCHOVITCH, 2014, PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014)

Tais categorias possuem grande relevância no que tange ao desenvolvimento dos aspectos autorregulatórios das crianças, tornando-se pontos essenciais para a construção de uma autorregulação da aprendizagem eficaz. Deve-se então, no âmbito da Educação Infantil, dar-se uma maior atenção no processo metodológico de ensino da criança pequena, sempre buscando englobar tais aspectos, o que se torna possível por meio das brincadeiras e jogos. (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Alguns estudos comprovam a importância desses 4 (quatro) aspectos no ambiente da Educação Infantil, como por exemplo o estudo de Piscalho e Veiga Simão (2014), que possui o objetivo de estudar estratégias de suporte que proporcionem oportunidades efetivas e essenciais ao desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças dos 5 aos 7 anos. O mesmo teve como participantes educadores da infância e do 1º ciclo do Ensino Básico e alunos estagiários que cursavam o mestrado. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a entrevista, e como instrumento de observação utilizou-se a escala

CHILD, contendo 22 itens descritivos embasadas nos aspectos autorregulatórios, a saber: emocional, pró-social, cognitivo e emocional. Todos os itens deverão ser respondidos pelos docentes, por meio de um número que melhor represente o que foi observado pelo mesmo. O docente também, tem como possibilidade tecer comentários em relação a cada item, se assim julgar necessário. Como principais resultados, verifica-se que a escala CHILD pode estimular uma prática reflexiva, ativa, conjunta e construtiva dos profissionais de educação, possibilitando uma melhor estruturação dos ambientes de ensino e aprendizagem, proporcionando a possibilidade de a criança desenvolver conhecimentos e recursos que a tornem autônomas e autorreguladas em sua aprendizagem, sempre levando em consideração os aspectos emocional, cognitivo, pró-social e motivacional da mesma.

Na pesquisa de Costa (2014), também é possível perceber a relevância dos aspectos acima citados, a pesquisa configura-se como um estudo de caso e tem como objetivo perceber oportunidades de autorregulação da aprendizagem e os comportamentos autorregulados em crianças pequenas. O estudo foi realizado num colégio particular em Lisboa, em uma turma da pré-escola. Os participantes foram 23 alunos da pré-escola e suas respectivas professoras. Como metodologia foram utilizadas a observação sistemática, observação participante e entrevista, onde os participantes deveriam observar o comportamento das crianças levando em consideração os aspectos emocional, pró-social, cognitivo e motivacional. Os resultados obtidos mostraram que existem alguns comportamentos autorregulatórios que as crianças pequenas já conseguem realizar sozinhas como “abordar novas tarefas de forma confiante”, “utilizar estratégias ensinadas previamente”, bem como possuem uma tendência à concentração durante a realização das atividades. Por parte das educadoras, notou-se uma falta de familiaridade com o tema da autorregulação, o que dificulta no planejamento de práticas pedagógicas que desenvolva a temática. Por fim, observou-se a existência de muitas limitações no contexto educativo envolvendo a autorregulação da aprendizagem.

Turrini et al (2010) desenvolveram pesquisa com objetivo de comparar comportamentos afetivos-motivacionais de crianças prematuras e com baixo peso, com crianças nascidas a termo (bebês que nascem entre 37 e 42 semanas de gestação). O estudo teve como participante 30 crianças da pré-escola com 5 anos de idade, dividida em dois grupos, G1 (crianças prematuras e com baixo peso) e G2 (crianças nascidas a termo). Foram utilizados dois instrumentos metodológicos, o primeiro foi uma prova cognitiva assistida, composta por 32 itens, a Children’s Analogical Thinking Modifiability (TZURIEL; KLEIN, 1990). O estudo também pretendeu identificar comportamentos resultantes dos aspectos emocional, pró-social, cognitivo e motivacional. O segundo foi “*Checklist* para avaliação do

comportamento afetivo-motivacional infantil” (FERRÃO, 2007). O resultado do estudo indica que a prematuridade e baixo peso apresentam-se como riscos, causando assim problemas no comportamento.



## 8 – RESULTADOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo são apresentados, os resultados referentes à execução do Plano de Intervenção. Objetiva-se também por meio deste, indicar quais os efeitos a curto prazo das estratégias adotadas no desempenho dos alunos por meio da análise de dados coletados via (1) observação participantes e (2) ficha de avaliação de desempenho, esta última aplicada pelas professoras aos alunos após a realização do Plano de Intervenção. Os resultados da observação participante estão dispostos em quadros (Quadros 4, 5 e 6), os quais foram analisados segundo a Teoria Social Cognitiva, seguindo as fases do modelo PLEA de Rosário (2007), a saber: Planejamento, execução e autoavaliação.

### 8.1 Observação participante

Os quadros apresentados, a seguir, constituem a síntese dos comportamentos observados nos alunos durante o Plano de Intervenção. Os dados foram organizados em grupos indicando o que os alunos conseguiram realizar sem dificuldades, o que conseguiram executar com dificuldade e o que não conseguiram desenvolver. Em alguns momentos decidiu-se destacar ocorrências e ausências de determinados comportamentos esperados na faixa etária dos alunos participantes que, de alguma forma, foram significantes neste processo de observação.

**Quadro 4 – comportamentos apresentados na fase planejar.**

<b>PLANEJAR</b>		
<b>CONSEGUIRAM DESENVOLVER SEM DIFICULDADE</b>	<b>CONSEGUIRAM DESENVOLVER COM DIFICULDADE</b>	<b>NÃO CONSEGUIRAM</b>
Estabelecer objetivos	Criar planos estratégicos	Pensar no tempo necessário para a realização das atividades
Indicar recursos necessários	Indicar quem ficaria responsável para desenvolver cada tarefa	
Pensar a adequação do ambiente físico	Definir grupos de trabalho	
Buscar ajuda para o desenvolvimento do plano	Consenso na escolha das estratégias para a realização da tarefa	

**Fonte: Furtado (2018)**

No quadro 4, referente a fase de *planejamento* do modelo PLEA, ou seja, *pensar antes* de se executar a tarefa (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007), é possível perceber que as crianças participantes do Plano de Intervenção alcançaram alguns resultados importantes. Como podemos ver no item “conseguiram desenvolver sem dificuldade”, as crianças demonstraram um excelente desempenho sendo que conseguiram no momento do planejamento da tarefa traçar objetivos, metas e meios os quais seriam usados para o desenvolvimento das brincadeiras e jogos. As crianças conseguiram estabelecer objetivos, apontaram os recursos necessários para a execução das brincadeiras e jogos, como também conseguiram pensar na adequação do ambiente físico no qual seriam realizadas as tarefas, buscando sempre a ajuda de um mediador para o desenvolvimento do plano.

No item “conseguiram desenvolver com dificuldade”, nota-se uma certa dificuldade das crianças no que se refere ao trabalho realizado em grupo, como formular planos estratégicos, assim como possuíam limitações no momento da escolha de um representante do grupo para realizar a atividade, necessitando assim da intervenção de um adulto. O trabalho em grupo se configura como uma importante dinâmica de atividade na Educação Infantil, pois por meio da mesma as crianças adquirem competências sociais e emocionais as quais lhe ajudam a manter boas relações interpessoais com seus colegas de turma, auxiliando-os assim a solucionar problemas, além de proporcionar aos mesmos seu crescimento e desenvolvimento pessoal (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014, p. 186,).

Apresentaram também dificuldades no momento de constituir os grupos sendo que os mesmos acabavam sempre organizando os mesmos entre meninos e meninas, ou seja, neste momento prevalecia o gênero de que cada criança fazia parte.

Percebe-se nesta amostra, a dificuldade que os meninos e meninas, possuem em mesclar os grupos com os dois gêneros. Os mesmos ainda possuem a ideia de que meninos brincam com meninos e meninas brincam com meninas, neste momento novamente houve a necessidade da intervenção de um mediador para que os grupos fossem compostos por ambos os gêneros. Os jogos e brincadeiras quando usados na rotina da Educação Infantil podem se tornar importantes aliados para desmistificar as questões de gênero que ainda se fazem presente no ambiente escolar, “uma das possibilidades das brincadeiras na educação infantil é dar visibilidade às relações de gênero que são construídas histórica e culturalmente nos mais variados espaços sociais” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 273).

As crianças também procuraram ajuda do mediador para a escolha das estratégias e para a realização das brincadeiras e jogos, sendo que as mesmas, em alguns momentos, não conseguiam chegar a um consenso. Como limitação maior é possível perceber no item “não

conseguiram”, que as crianças ainda não possuem o domínio do controle do tempo, não levando assim o mesmo em consideração ao planejar a atividade.

**Quadro 5 - comportamentos apresentados na fase executar.**

EXECUTAR			
CONSEGUIRAM DESENVOLVER SEM DIFICULDADE	CONSEGUIRAM DESENVOLVER COM DIFICULDADE	NÃO ACONTECEU	ACONTECEU
Iniciativa no desenvolvimento da tarefa	Organização para a realização das tarefas	Insistir no erro	Distrair-se com o ambiente
Utilização dos recursos escolhidos	Demonstrar segurança na execução	Interromper a tarefa	Demonstrar satisfação
Uso do tempo	Concordar em iniciar ou prosseguir atividade	Demonstrar cansaço	Demonstrar timidez
Busca de auxílio para a execução da tarefa	Colocar em prática o plano	Iniciar assunto impertinente	
Reconhecer dificuldade			
Demonstrar cooperatividade			
Demonstrar disposição			
Saber ouvir as instruções			
Obedecer ao mediador			

**Fonte: Furtado (2018)**

O quadro 5 mostra a fase de *execução* do modelo PLEA, a qual refere-se ao fato de *pensar durante* a realização da tarefa, ou seja, organizar um conjunto de estratégias para colocar em prática o plano estabelecido (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Nesta fase as crianças “conseguiram desenvolver sem dificuldade” alguns aspectos, como por exemplo, não tiveram problemas quanto a questão de recorrer ao mediador quando necessitaram de ajuda ou possuíam alguma dúvida, ouvindo as devidas instruções referentes a determinada tarefa, demonstrando assim facilidade em obedecer ao mediador. Nesta fase as crianças conseguiram demonstrar cooperatividade, disposição, e atenção quanto as regras dispostas para a realização de cada atividade.

No item “conseguiram desenvolver com dificuldade”, algumas crianças demonstraram uma certa dificuldade em relação a organização e realização das tarefas quanto as ações

individuais, mostrando assim um nível de dependência das orientações de um mediador. Os mediadores possuem um importante papel no cenário da Educação Infantil, sendo que “nos primeiros anos são as pessoas que ajudam as crianças a construir as pontes de entendimento entre suas experiências individuais e os conhecimentos mais formais sobre o mundo” (BEZZERA, 2011, p. 5).

Algumas crianças demonstraram uma certa dificuldade no que diz respeito a organização para realização da tarefa, assim como também não demonstraram total segurança no momento da execução da mesma. Em alguns momentos da realização das brincadeiras e jogos tinham dificuldade em concordar entre si, sobre o momento em deviam iniciar ou prosseguir a atividade, e também em relação ao momento de aplicar o plano em prática.

No item “não aconteceu”, nota-se que as crianças não tiveram comportamentos em que demonstrassem cansaço, erros frequentes, levantamentos de assuntos não pertinentes a atividade, como também não insistiram em erros no decorrer da realização da atividade. Isso se pode ser justificado pelo fato de que se trata da realização de brincadeiras e jogos, ou seja, as atividades realizadas eram do interesse das crianças, sendo que quando a criança está envolta de atividades lúdicas a mesma se sente muito mais à vontade e satisfeita (FRIEDMANN, 2012).

Algumas crianças tiveram momentos de distração em relação ao ambiente no qual a tarefa estava sendo realizada, ocorreu também comportamentos de timidez da parte de algumas crianças, assim como momentos em que demonstraram satisfação ao realizar a tarefa, como pode ser percebido no item “aconteceu” do quadro acima.

**Quadro 6 - comportamentos apresentados na fase avaliar.**

<b>AVALIAR</b>			
<b>CONSEGUIRAM DESENVOLVER SEM DIFICULDADE</b>	<b>CONSEGUIRAM DESENVOLVER COM DIFICULDADE</b>	<b>NÃO ACONTECEU</b>	<b>ACONTECEU</b>
Avaliar o próprio desempenho na tarefa	Avaliar a execução do plano  Revisar as atividades realizadas  Corrigir-se espontaneamente	Reconhecer dificuldades  Solicitar feedback sobre seu desempenho  Demonstrar insatisfação	Avaliar incorretamente o desempenho  Exibir fragilidade emocional

**Fonte: Furtado (2018)**

No quadro 6, trata-se da fase de *avaliação* do modelo PLEA, fase que consiste em julgar, ao final de uma tarefa, se os meios utilizados durante a execução da tarefa foram satisfatórios para o alcance das metas estabelecidas, ou seja, o *pensar depois* (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). As crianças demonstraram capacidade de realizar a avaliação de suas ações durante as atividades, como podemos perceber no item “conseguiram desenvolver sem dificuldade”.

No entanto no item “conseguiram desenvolver com dificuldade” algumas crianças apresentaram em seu comportamento dificuldades em relação a avaliar a execução do plano, revisar atividades realizadas, assim como também não conseguiram corrigir seus erros de maneira espontânea. No item “não aconteceu”, não foi registrada nenhum tipo de dificuldade ou necessidade de feedback da parte das crianças no momento de avaliar as suas ações na atividade desenvolvida, assim como também não houve demonstração de insatisfação da parte dos pequenos. Já no item “aconteceu”, algumas crianças em determinados momentos apresentaram dificuldade ao avaliar, demonstrando assim uma avaliação incorreta de seu desempenho. Outro ponto presente neste item foi a existência de comportamentos que indicaram uma certa fragilidade emocional de algumas crianças ao avaliar os meios para a realização de determinada atividade.

Diante desta informação, percebe-se que ao buscar o saber, surge a compreensão de como deve-se alcançar motivações para uma aprendizagem significativa, percebida por meio da metacognição, “A metacognição é um processo de interação, em que os elementos principais são seus próprios processos de aprendizagem que basta o contato com a informação sem a necessidade de interagir com ela” (FONSECA, 2008, p. 145). Trata-se da tomada de consciência de si próprio, onde o indivíduo passa a ter o conhecimento do seu próprio processo de aprender (BEBER et al., 2014). No caminho que se percorre para construção de um saber válido e eficaz é importante contar com novas técnicas ou instrumentos, os quais podem trazer inúmeros benefícios para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. No caso da autorregulação da aprendizagem, mas especificamente na Educação Infantil, um importante aliado neste aspecto pode ser a lista CHILD, pois espera-se “que este instrumento de apoio à prática pedagógica estimule uma atitude reflexiva, ativa, conjunta e construtiva dos profissionais de educação” (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014, p. 186).

Sendo que serão eles, os educadores, os responsáveis por oportunizar e organizar ambientes favoráveis à aprendizagem, eles que poderão proporcionar às crianças vivências que permitam a construção de “conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a

autonomizar e autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade” (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014, p. 186).

## 8.2 Avaliação de desempenho após o Plano de Intervenção

Após a realização do Plano de Intervenção foram distribuídas fichas de avaliação de desempenho para que as professoras indicassem a evolução, ou não, dos alunos a partir dos estímulos recebidos com as estratégias adotadas. O desempenho das crianças nos jogos e brincadeiras foi avaliado tomando por base a autorregulação da aprendizagem por meio do modelo PLEA, onde foram considerados os seguintes itens: (1) planeja, executa e avalia – para avaliar o conjunto de atitudes do modelo PLEA; (2) – capacidade de planejar e de falar sobre planos futuros – para avaliar os aspectos autorregulatórios que na sondagem inicial foram os mais fracos neste grupo de alunos e para verificar se por meio de brincadeiras e jogos foi possível potencializar estes aspectos.

### 8.2.1 Planeja, executa e avalia

O Quadro 7 apresenta os percentuais de incidência da capacidade de planejar, executar e avaliar por brincadeiras e jogos, seguindo o processo cíclico presente no modelo PLEA, de Rosário (2007).

**Quadro 7 – Percentuais de incidência das atitudes de Planejar, Executar e Avaliar**

	<b>Jogo 1</b>	<b>Jogo 2</b>	<b>Brincadeira 1</b>	<b>Brincadeira 2</b>
	%	%	%	%
<b>Demonstrou</b>	79,2	75,0	64,2	70,8
<b>Não demonstrou</b>	5,0	2,5	5,8	4,2
<b>Demonstrou parcialmente</b>	15,8	22,5	30,0	25,0
<b>TOTAL*</b>	100,0	100,0	100,0	100,0

\*frequência 120 crianças

**Fonte:** Furtado (2018)

Os dados apresentados no quadro acima indicam a percepção das professoras levando em consideração os itens presentes na ficha de avaliação a qual foi preenchida pelas mesmas ao final da realização dos jogos e brincadeiras. Notou-se que em todas as brincadeiras e jogos



\* - Capacidade de planejar

\*\* - Capacidade de falar sobre planos futuros

\*\*\* 120 crianças

**Fonte:** Furtado (2018)

Após a aplicação da escala CHILD, dois aspectos foram identificados como os dois aspectos mais fracos nos alunos, os quais são: “capacidade de planejar” e “capacidade de falar sobre planos futuros”. Partindo dessa realidade, criou-se um Plano de Intervenção com jogos e brincadeiras que tinham como principal objetivo potencializar tais aspectos nas mesmas. O quadro 8 mostra os resultados após a aplicação do Plano de intervenção, no qual podemos perceber que houve um grande avanço em relação aos aspectos considerados fracos nas crianças, segundo avaliação feita pelas professoras envolvidas na pesquisa.

Após a aplicação do Plano de Intervenção, as crianças demonstraram “capacidade de planejar” 84,2% no primeiro jogo e 78,3% no segundo jogo. Na primeira brincadeira 67,5% das crianças também demonstraram tal capacidade e na segunda brincadeira 80%.

No que se refere ao aspecto “capacidade de falar sobre planos futuros”, 81,7% dos alunos apresentaram esta capacidade no primeiro jogo enquanto que no segundo jogo totalizou-se 75%. Na primeira brincadeira alcançou-se 74,2% de ocorrência desta capacidade e na segunda brincadeira 77,5%. Percebe-se por meio desses dados que em todos os jogos e brincadeiras aplicadas, as professoras conseguiram identificar que os alunos demonstraram uma melhora significativa das capacidades que antes eram percebidas pelas docentes como fracas.

Isso sugere que os jogos e brincadeiras, se trabalhados de maneira correta, também podem ser eficazes na recuperação e fortalecimentos de aspectos frágeis no que se trata da autorregulação da aprendizagem, proporcionando vivências de aprendizagens “que envolvam agência, trabalho autónomo, motivação intrínseca, e estratégia de acção” (ROSÁRIO, pg. 282, 2007). Nota-se também que com essas técnicas é possível sim desenvolver nos alunos de Educação Infantil a autorregulação da aprendizagem, o que corrobora com o apontamento de Rosário (2007) que nos mostra que “investigações recentes aportaram evidências de que as crianças mais pequenas conseguem regular o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem” (p. 283).



## 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorregulação da aprendizagem de crianças na Educação Infantil ainda caminha a passos lentos, principalmente no que tange à educação de crianças pequenas no Brasil. Buscas confirmam essa realidade, sendo que para esta pesquisa foram encontrados apenas dois estudos referentes ao tema. Entende-se que esta é uma lacuna que precisa ser superada, sendo que a autorregulação da aprendizagem de crianças pequenas traz importantes benefícios nessa fase tão particular e rica em possibilidades de aprendizagens e desenvolvimentos. Quanto mais cedo a criança se tornar independente e autônoma em sua própria aprendizagem, menos problemas ela enfrentará em seu futuro acadêmico.

De acordo com o objetivo principal deste estudo - compreender como a autorregulação da aprendizagem pode contribuir para o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade pré-escolar por meio de jogos e brincadeiras - temos como resultados as importantes e significativas contribuições da realização do Plano de Intervenção no ambiente educacional. O plano de intervenção pode contribuir para o fortalecimento dos aspectos autorregulatórios menos frequentes nas crianças da Educação Infantil.

Como principais resultados após a aplicação do Plano de Intervenção temos a melhoria no aspecto “planeja, executa e avalia”, assim como também no aspecto “capacidade de planejar e de falar sobre planos futuros”, percebe-se uma importante evolução por parte das crianças participantes no plano por meio dos jogos e brincadeiras. É importante salientar que o Plano de intervenção poderia ter obtido outros resultados caso fosse aplicado em outra realidade escolar, como por exemplo, em escola pública ou em uma escola particular, sendo que a escola participante desta pesquisa é conveniada, possuindo assim uma clientela diferente de outras realidades.

Dentre as limitações desta pesquisa, foram constatadas duas as quais se destacaram: a primeira está relacionada à escassez de literatura referente ao tema da Autorregulação da Aprendizagem na Educação infantil, e a segunda referente à falta de conhecimento por parte das professoras envolvidas na pesquisa sobre o conceito de Autorregulação. Ambas limitações tornaram o caminho percorrido da pesquisa um pouco mais difícil, reconhece-se que para se ter um trabalho consistente é preciso recorrer a outras pesquisas como aporte teórico, o que foi bem difícil, pois só foram encontrados dois estudos que tinham como foco o mesmo tema/contexto da pesquisa, sendo que um era em português e outro em espanhol. A falta de conhecimento por parte das professoras do conceito de Autorregulação, implicou na necessidade de se fazer uma oficina com as mesmas antes da realização do Plano de

Intervenção nas turmas de Educação Infantil escolhidas, portanto existe necessidade de levar tais conhecimentos de forma prática para as escolas de Educação Infantil por meio de formações continuadas.

O plano de Intervenção construído à luz do modelo PLEA, é composto por brincadeiras e jogos os quais ajudam no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem das crianças da Educação infantil. O mesmo pode contribuir para uma atuação docente mais eficaz, quando este se dedica a promover a autorregulação por meio de instrumentos pedagógicos no ambiente escolar infantil. Bem como também traz importantes contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimentos das crianças pequenas.

É cada vez mais importante propiciar vivências que estimulem de maneira significativa a aprendizagem autorregulada na Educação Infantil. Como ferramenta para isso, percebe-se por meio dos resultados dessa pesquisa, que o Plano de intervenção configura-se como um importante instrumento colaborativo para o alcance desses resultados na Educação Infantil. Aponta-se como sugestão para futuras pesquisas aplicação do Plano de Intervenção em outras realidades escolares como escolas públicas e conveniadas, acreditando que os resultados do desenvolvimento da Autorregulação ainda na Educação Infantil são de caráter singular para o desenvolvimento das crianças nesse nível estudantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de, FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre políticas e práticas**. 2008.

ANDRADE, Simeia Santos. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos** / Simeia Santos Andrade.- 1. ed. – Curitiba: Appris, 2013.

AZZI, Roberta Gurgel, POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94.

AZZI, R. G. Autorregulação em Música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 9-19, nov. 2015.

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **Psico**. v. 41, n. 2, pp. 252-258, abr./jun. 2010.

BANDURA, A. social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. BANDURA, Albert. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. Albert. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France. 1977.

**BARBOSA, ALVES, SILVEIRA; SOARES, 2014.**

BEBER ET AL, Metacognição como Processo de Aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**. vol. 31 n. 95, São Paulo, 2014.

BEZERRA, Jéssika. A importância da Intervenção do Professor nas Brincadeiras das Crianças da Creche. **TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)**. Guarariba: UEPB, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEF. 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9 .394** de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2010.

BRONSON, M. **Self-regulation in early childhood: nature and nurture**. NY: Guildford Press, 2000.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, Número 3, set/dez de 2014: 401-409.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013, p. 179-191.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto, SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade 2 – **Pesquisa científica**. Ceadufs.com.br. 2009: 31-42.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

DAMIANI ET AL. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

DANCEY, C. P., & Reidy, J. G. **Statistics without Maths for Psychology**. 5. ed. Harlow: Pearson, 2011.

DÍAZ, F.R.; LÓPEZ, F.J.B. **Bioestatística**. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

EMÍLIO, Eduarla Resende Videira, POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letral, 2017. p. 19-31.

FÁVERO, Luiz; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana; CHAN, Betty. **Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDEZ, Ana Patrícia de Oliveira. Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPA. Belém. 2015.

FONSECA V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes; 2008

FRIEDMANN. Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2009.

\_\_\_\_\_. Adriana. **O brincar na educação Infantil**: observação, adequação e inclusão/Adriana Friedmann. – 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FULY, Viviane Moreto da Silva, VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012. ISSN2177-7691.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016. p. 45-54.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola** / Gisela Wajskop, 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, Moisés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, H. A. M.; LOPES, I. R. M.; SANTOS JÚNIOR, A. R.; RAMOS, E.M.L.S.; ALMEIDA, S. S. Espaço urbano e mobilidade das pessoas como construções sociais na BR-316 no Estado do Pará. In: ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R.; RAMOS, E.M.L.S. (Org.). **Segurança Pública: Gestão, Conflitos, Criminalidade e Tecnologia da Informação**. 1.ed., Praia: Uni-CV, v. 1, 2016. p. 29-48.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C.de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 53-79.

MAROTI, Juliana, et al. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo** 2008 maio-ago; 20(2): 186-194.

NINA, Karla. Fontes de autoeficácia docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. **Dissertação** (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. – UFPA. Belém, 2015.

NUNES, M<sup>a</sup> Fernanda Rezende et all (Orgs). **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, MEC/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS**. 4. ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado, MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, mar. 2009. p.78-95 - ISSN: 1676-2584.

PAJARES, F., OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2016.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 1, p. 273-288, jan./abr. 2016. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

PISCALHO, Isabel, VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Promover competências autorregulatórias da Aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos –Perspectivas de investigadores e docentes. **INTERACÇÕES**. n. 30, 2014. p. 72-109.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. **Revista Aulas**, Organização: Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério. Dossiê Religião n.4 – abril 2007/julho 2007. ISSN 1981-1225.

PISCALHO, Isabel, SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Promoção da Autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set/dez. 2014.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge, AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94

RAMOS, E.M.L.S; ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R. (Orgs.). **Segurança Pública: Uma abordagem Estatística e Computacional**. Belém: Editora Universitária EDUFPA, v.1, p.101, 2008.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a Docência. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPA. Belém, 2015.

RAMOS, Maély Ferreira Holanda; FERNANDEZ, Ana Patrícia oliveira; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza Costa e. Caracterização das Pesquisas sobre Eficácia Coletiva Docente na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (Brasília. Online), v. 32, 2016. p. 91-99.

RAUPP, Fabiano Maury, BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. **Geocities.ws**, 2002. p. 70-97.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica/** Maria Cristina Trois Dorneles Rau – 2. ed. ver., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpx, 2011. – (Série Dimensões da Educação)

ROCHA, Marisa Lopes da. AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cienc. prof.** v.23 n. 4, Brasília, dez. 2003.

ROMERA, J. A. Procedimiento para la evaluación de las estrategias de la autorregulación durante el aprendizaje en educación infantil. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica**, v. 1, n. 1, 2003. p. 19-42.

ROSÁRIO, P. [et al.]. De pequenino é que se auto-regula o destino. **Educação: Temas e Problemas**, n.2, v.4, 2007a. p.281-293.

ROSÁRIO, P.; PÉREZ, J. ; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo.** Porto: Porto Editora, 2007.

SILVA, Adelina Lopes da. SIMÃO, Ana Margarida Veiga, SÁ, Isabel. A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, 2004. p. 58-74,

SOUSA, Ana Maria. C, de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** Camoinas: Papyrus, 2000.

WHITEBREAD, D. et al. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, v. 4, n. 1, p. 63-85, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, 2013. p. 135-147.

WAJSKOP, 2007,

# APÊNDICE



## APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ofício

Belém, 15 de setembro de 2016,

Eu, Maély Ferreira Holanda Ramos, professora do Instituto de Ciências da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, venho por meio deste solicitar liberação para realização da pesquisa intitulada “Autorregulação da Aprendizagem através de Brincadeiras na Educação Infantil”, a ser desenvolvida pela mestranda Maria Roberta Miranda Furtado. Para este estudo serão

aplicados questionários, entrevistas e escalas, previamente apresentados para sua apreciação, em professores da Educação Infantil. A proposta é realizar, ainda, um projeto de intervenção, nas respectivas turmas, com brincadeiras para promover a autonomia dos alunos e contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Nos colocamos a disposição para esclarecimentos e desde já agradecemos a atenção e a colaboração.

Att,



**Coordenadora da Pesquisa:** Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos  
(91) 992848764

## APÊNDICE 2



### **TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Projeto: Autorregulação da aprendizagem através das brincadeiras na Educação Infantil**

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Autorregulação da aprendizagem através das brincadeiras na Educação Infantil**”, realizada pelo grupo de pesquisa Crenças de Eficácia Docente, com pesquisadores da Universidade Federal do Pará e do Instituto Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a relação entre autorregulação da aprendizagem e as brincadeiras na Educação Infantil.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como professor, e perguntas a respeito dos seus dados sócio-demográficos, com duração, em média de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 24 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Há **riscos**, mínimos, de você se sentir fragilizado (a) por estar relatando as suas dificuldades. Não haverá **benefícios** diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos das dificuldades e demandas da rotina de trabalho de professores e de aspectos psicológicos envolvidos para fundamentar os programas de intervenção e apoio ao docente.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Se houver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma cópia deste Termo. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelos telefones (91) 992848764 (supervisor – Prof. <sup>a</sup> Dra. Maély Ramos); (91) 91638050 Maria Roberta Miranda Furtado.

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.



**Coordenador da Pesquisa:** Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Participante

### APÊNDICE 3

#### Questionário de caracterização dos participantes (Guerreiro-Casanova, 2011)

(Para uso do pesquisador)

1. Escola: \_\_\_\_\_

2. Função: \_\_\_\_\_

3. Atua nessa função há quanto tempo? .....anos.

4. Atua nessa escola há quanto tempo? .....anos.

4.a. Em que ano começou a trabalhar nessa escola? .....

5. Leciona para quais séries? .....

6. Formação: ( ) pedagogia ( ) licenciatura em .....

( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

7. Idade: ..... anos. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino

8. Tempo de experiência docente: ..... anos.

9. Duração da jornada de trabalho semanal: .....horas por semana (somando as horas de todas escolas nas quais trabalha).

10. Essa jornada de trabalho é cumprida:

- apenas nessa escola       nessa escola e em outra(s) pública(s)
- nessa escola e em outra(s) privada       nessa escola e em outras públicas e/ou privadas

11. Atualmente, qual o seu número médio de alunos por turma?

- menos de 30    30 alunos    35 alunos

12. Você considera a infraestrutura (prédio, biblioteca, laboratórios, sala de aula, pátio, quadra, dentre outros) dessa escola como:

- muito adequada    adequada    pouco adequada    insuficiente

12.1. Por favor, comente a sua opinião sobre a infraestrutura desta escola:

.....

.....

.....

.....

13. Tem disponibilidade para dar uma entrevista em outro dia, com horário agendado?

- sim    não

13.1. Se sim, por favor, indique um telefone ou um e-mail para entrarmos em contato com você:

.....

.....

## APÊNDICE 4

**FICHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS****Série: Nível 3****Professora:****Aluno (a) /Código:****Jogo 1 (Repetindo o modelo)**

Competências	Demonstrou	Não demonstrou	Demonstrou parcialmente
Planeja, executa e avalia (modelo PLEA)			
Capacidade de Planejar			
Capacidade de falar sobre planos futuros			

**Jogo 2 (Corrida dos desafios)**

Competências	Demonstrou	Não demonstrou	Demonstrou parcialmente
Planeja, executa e avalia (modelo			

PLEA)			
Capacidade de Planejar			
Capacidade de falar sobre planos futuros			

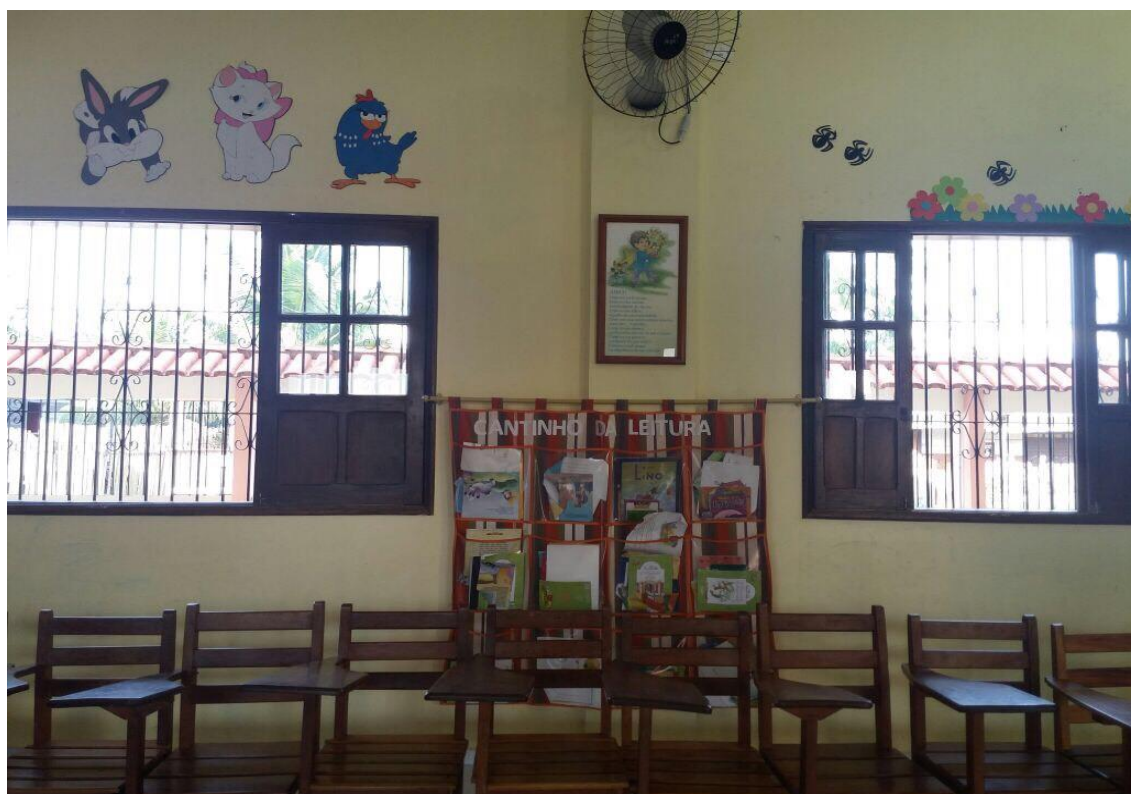
### Brincadeira 1 (Pensar antes)

Competências	Demonstrou	Não demonstrou	Demonstrou parcialmente
Planeja, executa e avalia (modelo PLEA)			
Capacidade de Planejar			
Capacidade de falar sobre planos futuros			

### Brincadeira 2 (Planejando e executando ações)

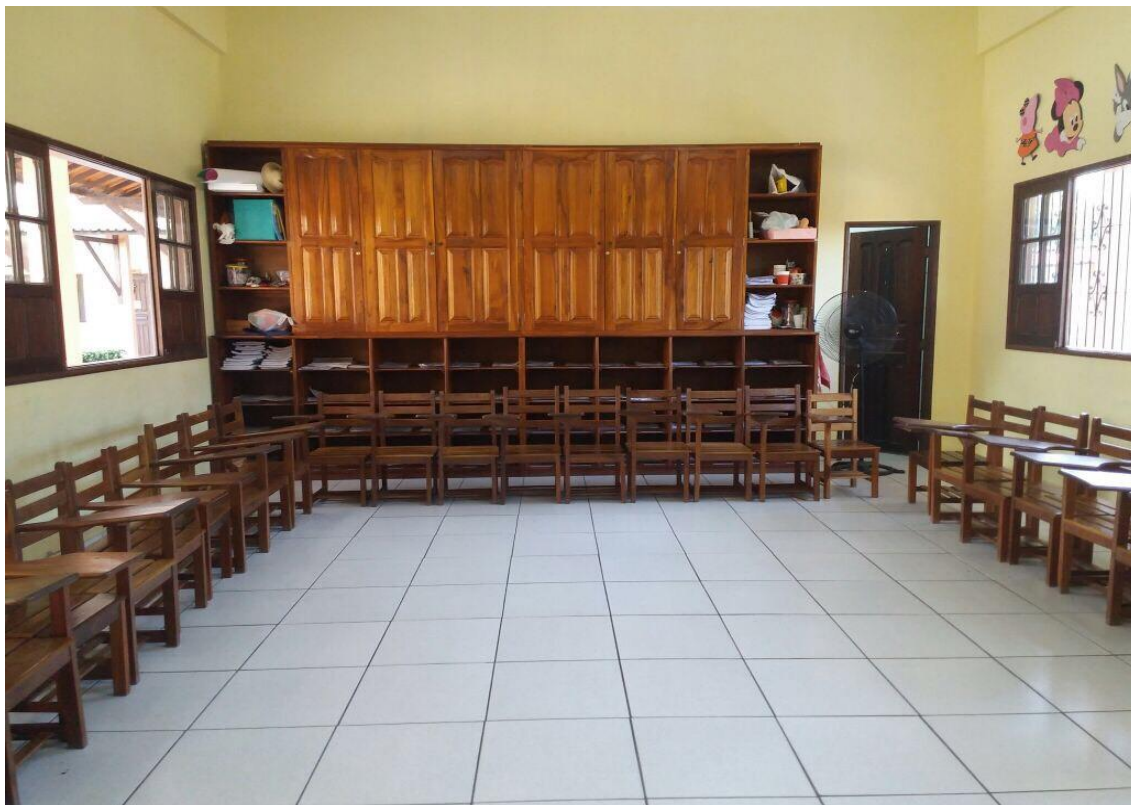
Competências	Demonstrou	Não demonstrou	Demonstrou parcialmente
Planeja, executa e avalia (modelo PLEA)			
Capacidade de Planejar			
Capacidade de falar sobre planos futuros			

### APÊNDICE 5



Sala de aula.

## APÊNDICE 6



Sala de aula.

## APÊNDICE 7



Mini auditório com arquibancada (vista de dentro).

## APÊNDICE 8



Mini auditório com arquibancada (vista de fora).

## APÊNDICE 9





Corredor da escola.



Amarelinha na área da escola.

## OS TRÊS PORQUINHOS

Era uma vez três porquinhos: arquiteto, brincalhão e preguiçoso.

Um dia, cada um foi construir sua casa na floresta, onde havia um lobo muito feroz.

Arquiteto começou a construir sua casa com tijolos e cimento. Mas os outros dois riram muito e disseram:

- Desse jeito você vai perder todo o verão trabalhando.

Brincalhão disse: - A minha será de madeira.

- E eu farei uma de palha, que já está muito bom – disse Preguiçoso.

Preguiçoso foi o primeiro a acabar a construção e foi procurar uma sombra para descansar.

Brincalhão cuidou de pôr um prego aqui e outro acolá nas madeiras, e logo correu para brincar com o irmão.

Eles brincavam muito e não perdiam tempo em debochar do irmão que apenas respondia:

- Quero ver quando o lobo aparecer!

Depois que terminou, Arquiteto foi brincar com os irmãos, foi quando viu, lá longe, o malvado lobo se aproximando dos porquinhos.

Assustados, Preguiçoso e Brincalhão correram para suas casas.

O lobo chegou na casa de preguiçoso, encheu os pulmões e assoprou. A casa foi pelos ares. Então, Preguiçoso correu para a casa de brincalhão.

O lobo encheu os pulmões e assoprou bem forte, quando abriu os olhos a casa de madeira estava no chão. Mas os porquinhos já haviam fugido, os dois chegaram na casa de arquiteto gritando:

Rápido, abra a porta é o lobo!

Arquiteto acolheu os irmãos e trancou a porta.

O lobo chegou e repetiu tudo o que já havia feito na casa dos outros porquinhos, ele encheu om peito... assoprou, mas a casa nem se mexeu.

Inconformado, o lobo resolveu entrar pela chaminé, os irmãos, porém, ouviram o barulho e acenderam o fogo. Assim, quando o lobo chegou à lareira, saltou de volta num só pulo:

- Ai, ai, ai socorro!! Ai, ai, ai... E foi embora correndo!

Os irmãos de Arquiteto aprenderam a lição e resolveram construir cada qual uma bela casa de tijolos.

E eles viveram felizes..., mas o lobo...morre de medo de porquinhos.



Fonte: <https://br.pinterest.com/explore/desenho-tres-porquinhos/?lp=true>



Desenho feito pelas crianças

APÊNDICE 14



Desenho feito pelas crianças.

APÊNDICE 15



Desenho feito pelas crianças

#### APÊNDICE 16



Desenho feito pelas crianças.

# **ANEXOS**

**ANEXO 1 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)  
(WHITEBREAD et al., 2009)**

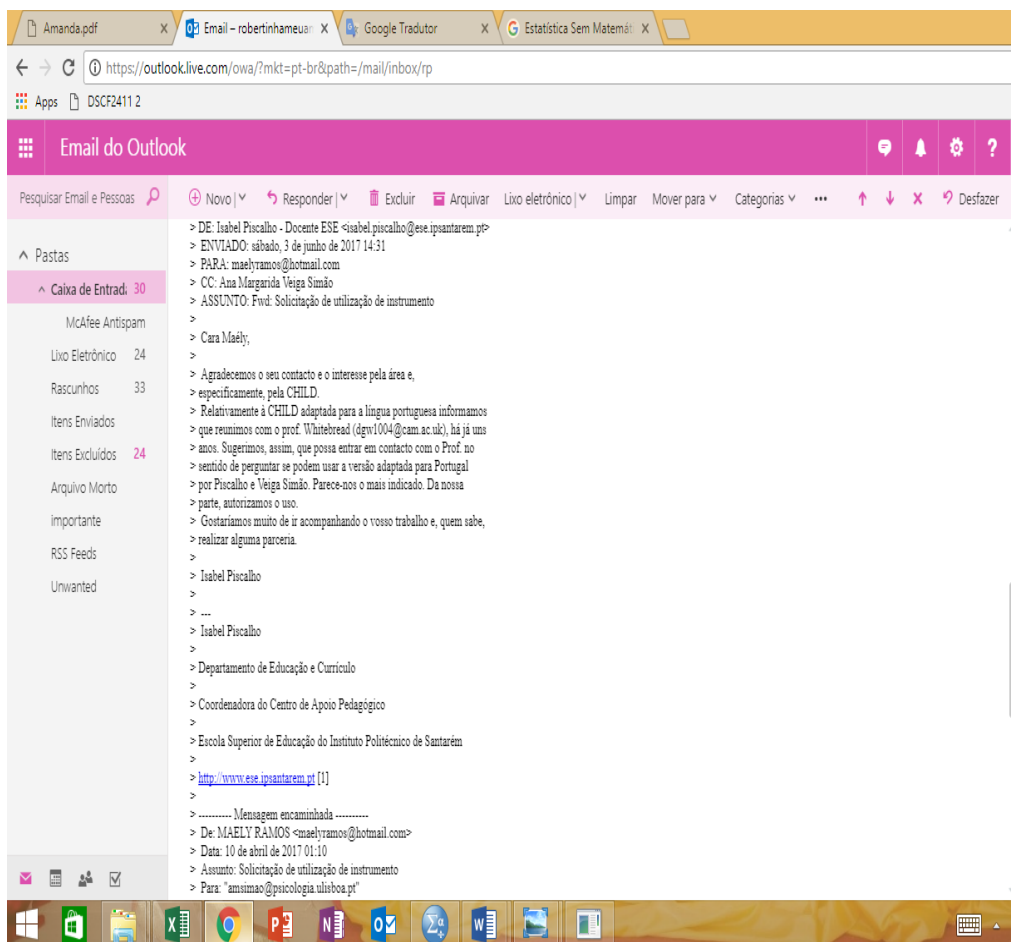
Nome da Criança: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Escola/ Contexto: \_\_\_\_\_

Comentário		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<b>Emocional</b>					
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos.				
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.				
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.				
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.				
5	Persiste face a dificuldades.				
<b>Pro-social</b>					
6	Negocia quando e como executa tarefas.				
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.				
8	Partilha e dá a vez de forma independente.				
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.				
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.				
<b>Cognitivo</b>					
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.				
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.				
13	Consegue falar sobre atividades planejadas para o futuro.				
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.				
15	Faz perguntas e sugere respostas.				
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.				
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.				
<b>Motivacional</b>					
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.				
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.				
20	Inicia atividades.				
21	Planeja as próprias tarefas, objetivos e metas.				
22	Gosta de resolver problemas.				
Outros Comentários:					



## ANEXO 2: Autorização do Uso da CHILd



### ANEXO 3: Autorização do Uso da CHILD

---

De: Isabel Piscalho - Docente ESE <isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt>

Enviado: sábado, 3 de junho de 2017 14:31

Para: mae.lyramos@hotmail.com

Cc: Ana Margarida Veiga Simão

Assunto: Fwd: Solicitação de utilização de instrumento

Cara Maely,

Agradecemos o seu contacto e o interesse pela área e, especificamente, pela CHILD.

Relativamente à CHILD adaptada para a língua portuguesa informamos que reunimos com o prof. Whitebread ([dqw1004@cam.ac.uk](mailto:dqw1004@cam.ac.uk)), há já uns anos. Sugerimos, assim, que possa entrar em contacto com o Prof. no sentido de perguntar se podem usar a versão adaptada para Portugal por Piscalho e Veiga Simão. Parece-nos o mais indicado. Da nossa parte, autorizamos o uso.

Gostaríamos muito de ir acompanhando o vosso trabalho e, quem sabe, realizar alguma parceria.

Isabel Piscalho

---

**Isabel Piscalho**

Departamento de Educação e Currículo

Coordenadora do Centro de Apoio Pedagógico

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

<http://www.ese.ipsantarem.pt>

----- Mensagem encaminhada -----

De: **Maely Ramos** <[maelyramos@hotmail.com](mailto:maelyramos@hotmail.com)>

Data: 10 de abril de 2017 01:10

Assunto: Solicitação de utilização de instrumento

Para: "[amsimao@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amsimao@psicologia.ulisboa.pt)" <[amsimao@psicologia.ulisboa.pt](mailto:amsimao@psicologia.ulisboa.pt)>; "[isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt](mailto:isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)" <[isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt](mailto:isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt)>

---

ANEXO 4: carta de aceite de artigo

*International Journal of Humanities and Social Science*

104 W. Liberty Street

Louisville, KY 40202

United States of America

Website: [www.ijhssnet.com](http://www.ijhssnet.com)

E-mail: [editor@ijhssnet.com](mailto:editor@ijhssnet.com)

---

**August 6, 2017**

**Andrea Lobato Couto (Corresponding Author)**

Universidade Federal do Pará

Brazil

E- mail: [robertafurtado86@icloud.com](mailto:robertafurtado86@icloud.com)

**Subject: Review report of the research paper**

**Title: Self-Regulation of Learning in Child Education**

**Manuscript ID: H-19378**

**Dear Andrea Lobato Couto,**

Thanks a lot for your interest in **International Journal of Humanities and Social Science**.

Your research problem is of interest to us. Your manuscript has been reviewed by two reviewers. Please find the reviewers' comments and suggestions as attached with this letter.

The editorial board has decided to publish your paper with no modification. Please don't feel hesitation to contact with the editor for any query. I look forward to hearing from you. With

thanks, **Dr. J. Sabrina Mims-Cox** Chief Editor, International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS) Contact: [editor@ijhssnet.com](mailto:editor@ijhssnet.com)

**Attachments:**

1. Terms and Conditions (Page 2)
2. Reports of Reviewers (Page 3 & 4)
3. Payment Instructions (Page 5)

ANEXO 5: Artigo aprovado para publicação.

## SELF-REGULATION OF LEARNING IN CHILD EDUCATION

Maély Ferreira Holanda Ramos

*Universidade Federal do Pará*

[\*maelyramos@hotmail.com\*](mailto:maelyramos@hotmail.com)

Maria Roberta Miranda Furtado

[\*robertafurtado86@icloud.com\*](mailto:robertafurtado86@icloud.com)

Andrea Lobato Couto

[\*alcouto@superig.com.br\*](mailto:alcouto@superig.com.br)

Emmanuelle Pantoja Silva

[\*manupant@icloud.com\*](mailto:manupant@icloud.com)

Enizete Andrade Ferreira

[\*ntzgel@gmail.com\*](mailto:ntzgel@gmail.com)

### Abstract

The study on human behavior has attracted several researchers from psychology and education areas, highlighting Albert Bandura with the Social Cognitive Theory. This theory explains the human behavior, starting with an individual and his relations with his context, being able to act intentionally, with anticipation, through self-regulation processes. It is understood that self-regulation of learning may aid in the development of new ways of learning. This article aims to identify promotion factors of self-regulation of learning in children on Child Education level. It is an exploratory and descriptive research, with qualitative approach. The sample was given through convenience criteria involving 239 students and 10 teachers, in Child Education level, in the city of Breves/Pará/Brazil. The results indicated that the earlier self-regulation strategies are introduced in the school life of the individual, from activities involving the children development, greater are the possibilities of success in the school and individual everyday.

**Keywords:** Self-regulation; Learning; Child Education.