

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CHARLES SANTOS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO FERRAMENTA  
DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

Linha de pesquisa:  
Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

**Campinas-SP**

**2021**

CHARLES SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO FERRAMENTA  
DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Linha de pesquisa:

Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

PUC-CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372.86 S586e	Silva, Charles Santos da  Educação Física escolar como ferramenta de promoção da autorregulação da aprendizagem na infância / Charles Santos da Silva. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.  189 f.: il. Orientador: Jussara Cristina Brabosa Tortella.  Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Inclui bibliografia.  1. Educação física para crianças. 2. Autorregulação - Aprendizagem. 3. Educação física - Estudo e ensino. I. Tortella, Jussara Cristina Brabosa. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.  CDD - 22. ed. 372.86
-----------------	--

---

**CHARLES SANTOS DA SILVA**

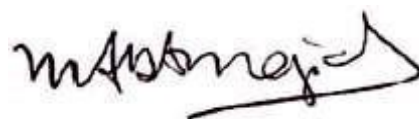
**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE  
PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUCCampinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 16 de dezembro de 2021.



DRª JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRª MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID  
PUC-CAMPINAS



DRª KÁTIA REGINA XAVIER DA SILVA  
Colégio Pedro II (CPII)

## RESUMO

A presente pesquisa discute o tema Educação Física escolar como ferramenta de promoção da autorregulação da aprendizagem fundamentada na teoria sociocognitiva, em específico os estudos sobre autorregulação da aprendizagem, e é caracterizada como pesquisa quase-experimental de natureza interventiva. Realizou-se um levantamento bibliográfico inicial para compreender como o tema vem sendo discutido na comunidade científica do Brasil. Os resultados indicaram a necessidade de novas pesquisas, pois há vários estudos que tratam da autorregulação, mas poucos que articulam a educação física e autorregulação, em específico com alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse estudo teve por objetivo analisar se uma intervenção proposta na disciplina de educação física para crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental de escolas municipais propicia a promoção de autorregulação da aprendizagem. Foram participantes 56 alunos e 2 professoras de Educação Física em duas turmas de escolas públicas de Campinas, sendo uma turma de Educação Infantil e a outra de 1º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos utilizados para produção do material empírico foram: uma entrevista inicial e uma final com os alunos, intervenção a partir do modelo PLEA – Planejamento, Execução, Avaliação - e uma narrativa desenvolvida pelas professoras ao final da intervenção. A produção dos dados teve duração de 4 meses, sendo que a intervenção foi realizada uma vez por semana com duração de 60 minutos em cada turma. Todas as etapas foram videogravadas. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo que revelaram três categorias: 1. Planejamento (análise da tarefa específica, verificação dos recursos pessoais e ambientais, estabelecimento de objetivos e plano); 2. Execução (utilização de estratégias para atingir resultados, monitorização); 3. Avaliação (análise da relação entre produto e plano). Os resultados indicam que os participantes conseguiram compreender e realizar as atividades propostas na intervenção. A análise das respostas das entrevistas e das intervenções mostram que os alunos do Ensino Fundamental conseguiram verbalizar os processos da autorregulação durante a realização das propostas de intervenção com maior êxito em relação a alunos da Educação Infantil, pois apresentaram pensamentos, ideias, comportamentos, estratégias por meio de falas e até mesmo ações que se ampliaram após a intervenção. Vale ressaltar ainda que os argumentos e falas dessas crianças após a intervenção dão indícios de serem mais elaborados e da utilização do modelo PLEA, embora os alunos da Educação Infantil tenham sido mais participativos durante a intervenção. Infere-se que houve uma maior participação por se tratar de brincadeiras, fator que contribui para o engajamento nas tarefas propostas e propiciando a aprendizagem de comportamentos autorregulatórios apenas durante as brincadeiras e que não foram percebidos no momento da entrevista.

**Palavras-chave:** autorregulação; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação Física.

## ABSTRACT

This research discusses the theme of school physical education as a tool to promote self-regulation of learning based on socio-cognitive theory, specifically studies on self-regulation of learning, and is characterized as quasi-experimental research of an interventional nature. An initial bibliographic survey was carried out to understand how the topic has been discussed in the scientific community in Brazil. The results indicated the need for further research, as there are several studies that deal with self-regulation, but few that articulate physical education and self-regulation, specifically with students from early childhood education and early years of elementary school. This study aimed to analyze whether an intervention proposed in the discipline of physical education for children in kindergarten and elementary school in municipal schools provides the promotion of self-regulation of learning. There were 56 students and 2 physical education teachers participating in two classes of public schools in Campinas, one in kindergarten and the other in the 1st year of elementary school). The instruments used to produce the empirical material were: an initial and a final interview with the students, an intervention based on the PLEA model - Planning, Execution, Evaluation - and a narrative developed by the teachers at the end of the intervention. The research lasted 4 months, and the intervention was carried out once a week, lasting 60 minutes in each class. All steps were video recorded. Data were analyzed from content analysis and three categories were created following the PLEA model: 1. Planning (specific task analysis, verification of personal and environmental resources, establishment of objectives and plan); 2. Execution (using strategies to achieve results); 3. Evaluation (analysis of the relationship between product and plan). The results indicate that the participants were able to understand and carry out the activities proposed in the intervention. The analysis of the answers to the interviews and interventions show that elementary school students were able to verbalize the processes of self-regulation during the implementation of intervention proposals with greater success in relation to early childhood education students, as they presented thoughts, ideas, behaviors, strategies for through speeches and even actions that expanded after the intervention, it is worth noting that the arguments and speeches of these children after the intervention show signs of being more elaborate and of the use of the PLEA model, although early childhood education students are more participatory during the intervention. It is inferred that there was a greater participation because it was games, a factor that contributes to the engagement in the proposed tasks and providing the learning of self-regulatory behaviors only during the games and that were not noticed at the time of the interview.

**Keywords:** self-regulation; child education; elementary School; Physical Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Modelo piramidal da Educação Física.....	25
<b>Figura 2.</b> Modelo cíclico de ZIMMERMAN.....	42
<b>Figura 3.</b> Modelo PLEA de Rosário.....	45
<b>Figura 4.</b> Modelo da pesquisa de intervenção.....	68

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Fases do ciclo autorregulatório.....	49
<b>Quadro 2.</b> Estratégias de autorregulação da aprendizagem e suas descrições.....	51
<b>Quadro 3.</b> Teses e dissertações selecionadas na BDTD entre os anos 2007 e 2019.....	55
<b>Quadro 4.</b> Artigos selecionados na SCIELO entre os anos 2010 e 2019.....	57
<b>Quadro 5.</b> Artigos selecionados no portal de periódicos CAPES entre os anos 2009 e 2018.....	58
<b>Quadro 6.</b> Atividades realizadas na intervenção.....	71
<b>Quadro 7.</b> Temas e Categorias.....	74
<b>Quadro 8.</b> Perguntas e respostas da categoria: análise da tarefa.....	76
<b>Quadro 9.</b> Perguntas e respostas da categoria: organização do ambiente.....	77
<b>Quadro 10.</b> Perguntas e respostas da categoria: estabelecimento de um plano.....	79
<b>Quadro 11.</b> Perguntas e respostas da categoria: utilização de estratégias para atingir o resultado.....	82
<b>Quadro 12.</b> Perguntas e respostas da categoria: automonitoração.....	83
<b>Quadro 13.</b> Perguntas e respostas do tema: avaliação.....	86
<b>Quadro 14.</b> Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção da aluna Adanna.....	129
<b>Quadro 15.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	130
<b>Quadro 16.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	131
<b>Quadro 17.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	133
<b>Quadro 18.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	134
<b>Quadro 19.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	135
<b>Quadro 20.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	135



<b>Quadro 21.</b> Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção do aluno Miguel.....	136
<b>Quadro 22.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	138
<b>Quadro 23.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	139
<b>Quadro 24.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	141
<b>Quadro 25.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	141
<b>Quadro 26.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	143
<b>Quadro 27.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	143
<b>Quadro 28.</b> Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção da aluna Lívia.....	144
<b>Quadro 29.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	146
<b>Quadro 30.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	146
<b>Quadro 31.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	148
<b>Quadro 32.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	149
<b>Quadro 33.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	150
<b>Quadro 34.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	151
<b>Quadro 35.</b> Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção da aluna Mayra.....	151
<b>Quadro 36.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	155
<b>Quadro 37.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	155
<b>Quadro 38.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	158
<b>Quadro 39.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	159
<b>Quadro 40.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	160
<b>Quadro 41.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	161
<b>Quadro 42.</b> Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção da aluna Maria.....	162

<b>Quadro 43.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	164
<b>Quadro 44.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	164
<b>Quadro 45.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	166
<b>Quadro 46.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	167
<b>Quadro 47.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	168
<b>Quadro 48.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	168
<b>Quadro 49.</b> Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção do aluno Arthur.....	169
<b>Quadro 50.</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	171
<b>Quadro 51.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.....	171
<b>Quadro 52.</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	173
<b>Quadro 53.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	174
<b>Quadro 54.</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	175
<b>Quadro 55.</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	175
<b>Quadro 56.</b> Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção da aluna Emily.....	176
<b>Quadro 57:</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	177
<b>Quadro 58:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento....	178
<b>Quadro 59:</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	180
<b>Quadro 60:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	180
<b>Quadro 61:</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	181
<b>Quadro 62:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	181
<b>Quadro 63:</b> Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção da aluna Lorena.....	182
<b>Quadro 64:</b> Pergunta e respostas do tema Planejamento.....	183
<b>Quadro 65:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento....	184
<b>Quadro 66:</b> Pergunta e respostas do tema Execução.....	186
<b>Quadro 67:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.....	186

<b>Quadro 68:</b> Pergunta e respostas do tema Avaliação.....	187
<b>Quadro 69:</b> Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.....	187

## LISTA DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1.</b> Roteiro pré-estabelecido de entrevista.....	107
<b>Apêndice 2.</b> Narrativa elaborada pela professora de Ensino Fundamental.....	108
<b>Apêndice 3.</b> Narrativa elaborada pela professora de Educação Infantil.....	112
<b>Apêndice 4.</b> Questões relacionadas com o planejamento.....	113
<b>Apêndice 5.</b> Questões relacionadas com a execução.....	119
<b>Apêndice 6.</b> Questões relacionadas com a avaliação.....	125
<b>Apêndice 7.</b> Análise inicial com indicadores.....	129

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	24
<b>1.1 Educação Física Escolar</b> .....	24
<b>1.2 Educação Infantil</b> .....	28
<b>1.3 Ensino fundamental (anos iniciais)</b> .....	34
<b>2.1 Autorregulação da aprendizagem</b> .....	40
<b>2.2 O ensino de estratégias de aprendizagem</b> .....	51
<b>2.3. Autorregulação e educação física: o que dizem as pesquisas</b> .....	54
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	67
<b>3.1 Caracterização da escola e dos sujeitos participantes</b> .....	68
<b>3.2 Instrumentos e procedimentos de produção do material empírico</b> .....	69
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS</b> .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	97

## **APRESENTAÇÃO**

Sou natural de Campinas-SP, formado bacharel e professor em Educação Física. Atualmente curso Mestrado em Educação na PUC-Campinas e atuo como treinador esportivo.

Vivi uma infância sem luxos, porém muito feliz junto aos meus pais e irmã em Campinas. No início da adolescência fui para Lindóia para jogar futebol no clube S.E Itapireense, mas logo precisei retornar a Campinas para ficar próximo de minha mãe que fora diagnosticada com um tumor maligno e estava prestes a iniciar seu tratamento. Com isso passei a buscar um emprego.

Foi nessa época que, mesmo debilitada, minha mãe participou de todo o processo em que eu consegui um emprego como aprendiz na PUC-Campinas. Lá fiquei por dois anos como aprendiz e acabei sendo efetivado como auxiliar administrativo por mais seis anos.

Ainda como aprendiz me afastei por um período e fui tentar a sorte no futebol pelo Santos Futebol Clube, sendo dispensado em duas semanas. Já efetivado na PUC-Campinas, me afastei para assinar um contrato profissional de três meses com Pires do Rio F.C. Porém, chegando lá não era como o esperado e acabei desistindo e voltando para meu emprego após aproximadamente um mês.

Minha vida escolar teve início em uma pré-escola pública, localizada em um ótimo bairro de Campinas, onde cursei a Educação Infantil entre os anos de 2000 e 2001. Durante esse tempo aprendi o alfabeto, os numerais, a escrever algumas palavras, aprendizagens que me ajudaram a chegar com uma bagagem positiva no Ensino Fundamental, oportunidades que nem todas as crianças da época tinham.

Tenho poucas recordações desta época. Recordo que em dois dias da semana a turma realizava atividades diferentes das convencionais. Essas ações eram brincar na casinha ou oficina de pinturas. Em outro dia havia atividades físicas na quadra da escola, sendo essas as que eu mais gostava de fazer. Recordo ainda que a professora era muito rígida no infantil.

Outra lembrança ruim é a que num daqueles anos o prefeito da cidade de Campinas foi assassinado, fato que ocasionou vários dias sem aula. Mas, minha maior recordação dessa época vem de minha mãe me levando para a aula todos os dias bem cedo, pois percorríamos uma distância considerável com duração de 30 a 40

minutos a pé. Mas quando meu pai estava de folga, esse trajeto era facilitado e mais rápido pela sua bicicleta com garupa.

Embora reconheça as boas lembranças da pré-escola, há de se considerar o contexto político e educacional nessa época. No Plano Plurianual 2000-2003 há notadamente a ausência de um programa específico para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, de informações pontuais desse segmento de ensino que possibilitariam novos planejamentos e ações de melhoria. A desresponsabilização do Estado para esta faixa etária ainda permanecia assim como a falta de especificidade na formação dos professores. Ocorreu, ainda, no campo pedagógico, a implementação dos Referenciais Curriculares Nacionais, que gerou grandes discussões entre pesquisadores e educadores sobre a finalidade educativa desse segmento (BARRETO, 2003; CERISARA, 2002).

Realizei o Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em uma região de periferia em Campinas. A falta de professores, professores nem sempre preparados para os desafios encontrados, mudança do local da escola por diversas vezes até a construção de um novo prédio, indicavam o descaso com a educação nas regiões mais carentes. Vale ressaltar ainda que a educação física só se fez presente no meu currículo escolar a partir da terceira série do Ensino Fundamental. Mesmo com todas as dificuldades, fui persistente e consegui concluir meus estudos, sendo toda minha trajetória em escola pública.

Ao começar a trabalhar na PUCC, fui conhecendo e descobrindo o que é uma instituição de ensino superior. Com a efetivação na instituição vi a oportunidade de cursar uma graduação, o que despertou meu interesse imediatamente pelo curso de Educação Física, por conhecer colegas de trabalho que cursavam e falavam bem dele. Como outro argumento, por gostar de futebol e atividades físicas a minha vida toda. Então prestei vestibular e fui aprovado no bacharelado em Educação Física. E assim se deu o início da minha vida acadêmica no ensino superior.

No primeiro ano do curso, em uma aula prática de Basquete, sofri um acidente e quebrei o nariz, fato que me afastou por um tempo e me fez pensar em desistir. Porém minha mãe, mais uma vez, personagem principal da minha vida, me incentivou a continuar e assim eu fiz. Ao continuar e chegar na metade do curso surgiu a oportunidade de jogar futebol profissionalmente, fato que me deixou dividido novamente. Minha mãe mais uma vez entra em cena, me aconselhando que esperasse as férias, tanto do curso como de meu emprego que coincidiam. Jogar

futebol novamente não deu certo por diversos fatores, então voltei a tempo de dar continuidade ao curso.

Durante a graduação houve a oportunidade de fazer algumas disciplinas com uma professora que ministrava matérias voltadas ao âmbito educacional, o que despertou meu interesse em fazer licenciatura e conhecer melhor esse lado voltado para a área educacional da Educação Física. Concluí então o bacharelado e já dei início à licenciatura. Com isso entrei em contato com ambiente escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, algo que me agradou e me fez querer aprender mais a respeito da Educação.

Em 2018 realizei o estágio na Educação Infantil em uma escola particular bem localizada no município de Campinas e que atende um público de classe média. Ali eram oferecidos, além da Educação Física, aulas de caratê e ballet. Todas as crianças eram participativas.

Já para o ensino fundamental e médio o estágio foi realizado em uma escola pública do mesmo município e que atende um público carente proveniente de bairros periféricos. A escola oferecia diversas atividades, além das convencionais da Educação Física, como caminhadas pelo bairro, ginástica e musculação. Mas ali os alunos não eram tão participativos.

Ainda durante a graduação em licenciatura, conversando com pessoas da área soube do Mestrado em Educação, procurei saber sobre os procedimentos para ingressar no mestrado na linha de pesquisa formação de professores. Mesmo sem ter concluído a licenciatura, realizei todos os procedimentos de seleção e aguardei os resultados. Fiquei chateado quando vi meu nome na lista de espera, acabei desanimando, mas ainda possuía esperanças. Concluí a licenciatura, o ano virou, comecei a namorar e esperava um possível convite para o curso. Tal fato ocorreu em fevereiro, quando recebi uma ligação, perguntando se possuía interesse em cursar o Mestrado. Imediatamente respondi que sim e já fui preparando toda documentação para me matricular.

O início, porém, foi muito complicado, pois era tudo novidade e com um grau de dificuldade alta. Mas, com minha mãe e minha namorada sempre me incentivando e me encorajando, fui insistindo, mesmo com dificuldade, nos estudos. Porém, foi necessário me desligar de meu emprego na PUCC e focar apenas em meus estudos, algo que me ajudou muito, pois consegui acompanhar as reuniões do meu grupo de



estudo, me dedicar mais às disciplinas e fui desenvolvendo minha pesquisa com qualidade.

Sobre as disciplinas cursadas no primeiro ano de curso, gostaria de mencionar duas que me ajudaram de forma mais significativa e me fizeram compreender o papel de um pesquisador e educador. São elas: “Psicologia e processos educativos”, por me fazer conhecer alguns pensadores e seus pressupostos que fundamentam os métodos de ensino até os dias de hoje; e “Seminário avançado de pesquisa”, que me apresentou a teoria que utilizo na presente pesquisa, as diversas abordagens da teoria, tipos de pesquisas, estruturação de uma pesquisa e afins.

Vale ressaltar todas as contribuições de minha orientadora, sempre atenciosa para comigo. Em apenas um semestre conseguiu me ajudar a me inserir no mundo acadêmico da pós-graduação. Esses fatos contribuíram para me sentir capaz de concretizar as demandas do curso. E assim consegui concluir o primeiro ano do curso, com boas notas e com a pesquisa encaminhada.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa discute o tema Educação Física escolar como ferramenta de promoção da autorregulação da aprendizagem. Tem como fundamento a teoria social cognitiva de Bandura (1986), em específico os estudos sobre autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000, 2002) e Rosário (2004) Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pienda (2007).

Esta proposta de pesquisa surgiu do interesse sobre o tema da autorregulação e pela formação inicial do pesquisador, pois entende-se que a educação física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil apresenta um grande potencial para promover a autorregulação da aprendizagem. Compreende-se que quanto mais cedo os alunos tiverem oportunidades de refletirem sobre suas próprias aprendizagens, tanto mais eles serão autorreguladores (ROSÁRIO, NUÑES, GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Ao adentrar em uma instituição de ensino a criança passa de uma rotina pautada na interação com poucas pessoas, muitas vezes somente o pai e a mãe, para uma rotina de troca com muitas pessoas, rica de novas experiências cognitivas, afetivas e sociais. Sendo considerada como uma ação que proporciona grande desenvolvimento nos diversos aspectos, nas aulas de educação física a criança tem a possibilidade criar, inventar, descobrir, reelaborar, interagir com o corpo, com materiais e ambientes, com o outro e se expressar. Entretanto, todas essas contribuições necessitam de um processo de mediação, pois a criança não atinge o conhecimento por si só, sem que haja um mediador entre ela, os materiais e o ambiente (BASEI, 2008).

Em diferentes momentos da história da educação, a atuação do docente da Educação Física esteve orientada por documentos oficiais. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) – é um documento normativo que referencia a elaboração dos currículos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC para a Educação Infantil apresenta a organização curricular por campos de experiência e o que mais se aproxima da proposta da Educação Física é o campo denominado “Corpos, gestos e movimentos”. Esse campo de experiência indica que

com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p.23)

No Ensino fundamental há a continuidade dessas ideias da expressão corporal e a educação física é um componente curricular da área de linguagens, organizado a partir de competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. As unidades temáticas estão pautadas na compreensão

de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BRASIL, 2018, p.220)

De acordo com esse documento a delimitação das habilidades consideram oito dimensões: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; protagonismo comunitário.

Todas as dimensões contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando. De forma mais específica, duas dessas dimensões estão articuladas com alguns pressupostos da autorregulação da aprendizagem. A primeira, reflexão sobre a ação:

refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização. (BRASIL, 2018, p.221)

E a segunda, análise

está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros. (BRASIL, 2018, p.221)

A autorregulação da aprendizagem tem como definição, o ato de um estudante estruturar, monitorar e avaliar seu próprio aprendizado. O prefixo “auto” salienta o papel investido do sujeito no seu processo de aprendizagem, no trabalho autônomo, na motivação interior e na estratégia de ação. Esse processo contribui e conduz o estudante a uma aprendizagem mais autônoma e ativa (ROSÁRIO, 2004).

Todo estudante tem capacidade de realizar a autorregulação de sua aprendizagem, mas para que possa atingir seus objetivos será necessário mobilizar seus comportamentos de acordo com as exigências da tarefa imposta, podendo solicitar ajuda sempre que preciso para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (ROSÁRIO, NUÑES, GONZÁLES-PIENDA, 2007).

Quanto ao processo de ensino, foca-se na ideia do aprender a aprender em qualquer disciplina oferecida na escola, sendo que as atividades previamente planejadas pelo docente podem possibilitar ao aluno a oportunidade de estruturá-las, projetá-las, monitorá-las, avaliá-las e, por fim, tomar consciência sobre elas, tornando essas ações em alguns requisitos para o desenvolvimento da autorregulação. O estudante pode aprender e utilizar as fases do processo de autorregulação, denominadas de modelo PLEA (Planejar, Executar, Avaliar), a princípio com o apoio do educador e posteriormente autonomamente (ROSÁRIO, 2007).

Quando é permitido que um estudante estabeleça e persiga seus objetivos pessoais, criando atos de aprendizagem, promovendo autoconhecimento e gerando percepções positivas e realistas, obtemos então as condições ótimas para desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

A partir dessas ideias sobre autorregulação, entende-se que ao integrar estratégias de aprendizagem no currículo das disciplinas e monitorar as suas utilizações, pode-se promover o sucesso escolar (ROSÁRIO, 2004). Entende-se que esses fatores também se aplicam à disciplina da Educação Física.

O papel do professor ao ensinar estratégias de aprendizagem é o de planejar atividades, propor experiências, utilizar de metodologias e instrumentos que possam contribuir para aprendizagens autorregulatórias no decorrer da vida acadêmica do aluno. A partir dessas experiências, o aluno poderá ser capaz de estruturar ambientes

de aprendizagem, construir conhecimento, mobilizar recursos para aprender e autorregular suas aprendizagens (VEIGA SIMÃO E FRISON, 2013).

Estratégias de aprendizagem são os inúmeros recursos que um estudante pode utilizar para aprender determinado conteúdo ou até mesmo para aprimorar uma habilidade, ou seja, elaborar planos para atingir um determinado objetivo na aprendizagem ou utilizar métodos adequados para realização de uma atividade (SOUZA, 2010).

A autorregulação da aprendizagem pode ser considerada um fator positivo nas aulas de Educação Física, quando aliada às propostas de brincadeiras educativas que atendam aos desejos e necessidades das crianças e permitam que elas exerçam autonomia e controle durante o processo aprendizagem, desenvolvendo assim a autorregulação de seus comportamentos e aprendizagem (AVILA E FRISON, 2012).

Ao se analisar alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades da BNCC no campo da Educação Física, pode-se perceber a articulação entre estes e os processos da autorregulação da aprendizagem. Por exemplo, no objetivo de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Infantil “(EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas” é possível verificar a necessidade de se regular as habilidades manuais para executar uma determinada atividade. Ou seja, a criança averiguará o que precisa ser feito e assim se autorregular de forma que consiga realizar a tarefa solicitada. Outro exemplo, agora do ensino fundamental, é o caso da habilidade “(EF12EF08) - Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral”, Tal proposta se insere na unidade temática: Ginásticas. Essa habilidade, de forma explícita, requer da criança características autorregulatórias, ao mencionar o “planejar” que é um movimento fundamental do processo de autorregulação. E complementa pedindo que se use estratégias para executar uma determinada ação, ou seja, planejar o que será realizado de forma que consiga identificar quais ações devem ser executadas para obter êxito na determinada situação. Compreende-se que tais fatores contribuem para a necessidade da realização de pesquisas nessa área.

Além desses fatores, para verificar a pertinência e justificativa científica dessa pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica a partir dos descritores “educação física” e “autorregulação da aprendizagem”, a ser detalhado no decorrer da pesquisa. Foi verificado que basicamente os estudos discutem a formação de professores da área, as contribuições que a autorregulação possui para a formação continuada de docentes e na formação de estudantes universitários. Entretanto, um único estudo encontrado apresentou os dois temas – educação física e autorregulação – no âmbito da educação básica. Esse estudo, intitulado “Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada” (Avila, Frison, 2012) nos inspirou a continuar a discussão do tema. O artigo retrata uma intervenção realizada por uma professora de educação física para educação infantil, em que são propostas estratégias de aprendizagens por meio da disciplina para que as crianças desenvolvessem a autorregulação da aprendizagem. O desfecho do estudo foi que a intervenção realizada através da educação física contribuiu para o desenvolvimento da autorregulação das crianças participantes.

Frente ao exposto estabelecemos como problema da pesquisa: Como uma intervenção com atividades nas aulas de educação física, elaborada a partir de habilidades da BNCC, poderá contribuir para a autorregulação da aprendizagem de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Para analisar e assim refutar ou confirmar a hipótese da pesquisa, traçamos o objetivo principal: analisar como uma intervenção proposta na disciplina de educação física para crianças que frequentam escolas municipais propicia a promoção de autorregulação da aprendizagem. E os secundários: identificar habilidades da educação física, propostas pela BNCC, que podem promover o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem; avaliar mudanças relativas à incorporação de estratégias de autorregulação da aprendizagem após a intervenção.

A pesquisa configura-se metodologicamente como uma pesquisa de intervenção quase-experimental de grupo único, com análises e interpretações de materiais empíricos qualitativos. Foram procedimentos para produção de material empírico: observação inicial, entrevista inicial, intervenção e observação, entrevista final e narrativas das professoras.

Este volume foi organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a educação física escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e indica como ocorre a transição nesses segmentos. O segundo capítulo apresenta a autorregulação da aprendizagem, os modelos teóricos e as estratégias de aprendizagem. O terceiro capítulo expõe a metodologia, os participantes, instrumentos, problema de pesquisa, objetivos e hipótese. O quarto e último capítulo apresenta os resultados com a análise dos dados.

## **CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esse capítulo tem como objetivo apresentar os diferentes usos e funções da Educação Física escolar no contexto histórico e descrever como essa disciplina foi se constituindo na organização curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.1 Educação Física Escolar**

Faz-se necessário compreender de forma objetiva como a Educação Física escolar se desenvolveu desde sua inclusão no currículo escolar nos tempos de Brasil Império até os dias atuais. Pois bem, a disciplina que hoje nomeamos de Educação Física, no Brasil Império inicialmente era denominada de ginástica e, em 1851, começou a ser incluída em algumas instituições de ensino do Rio de Janeiro, fato que gerou críticas de pais que queriam seus filhos apenas em atividades com caráter intelectual. Foi nesse ano que ocorreu a inclusão da educação física nas escolas, a partir da reforma de Couto Ferraz, que aprovou seu regulamento. Em seu artigo 80 destaca que “farão os alunos exercícios gymnasticos debaixo da direção de um mestre especial” (BRASIL, 1854).

Somente em 1882 a Educação Física é dada como importante, pois países mais desenvolvidos. Nessa época tratavam-na como elemento fundamental para a formação integral do sujeito e alegavam também que era necessário ter um corpo saudável para realizar atividades intelectuais (SOARES, 2012).

Em tempos de Brasil República, a partir de 1920, a educação física passou a ser incluída em instituições de ensino de outros estados, além do Rio de Janeiro, como: Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. São criadas escolas de educação física para fins militares, baseadas em métodos europeus e princípios biológicos.

A partir de 1930 são criados os ministérios da saúde e educação e com isso a educação física foi incluída na Constituição brasileira, tornando-se prática educativa obrigatória no ensino secundário. A disciplina começa a ser sistematizada e a utilizar

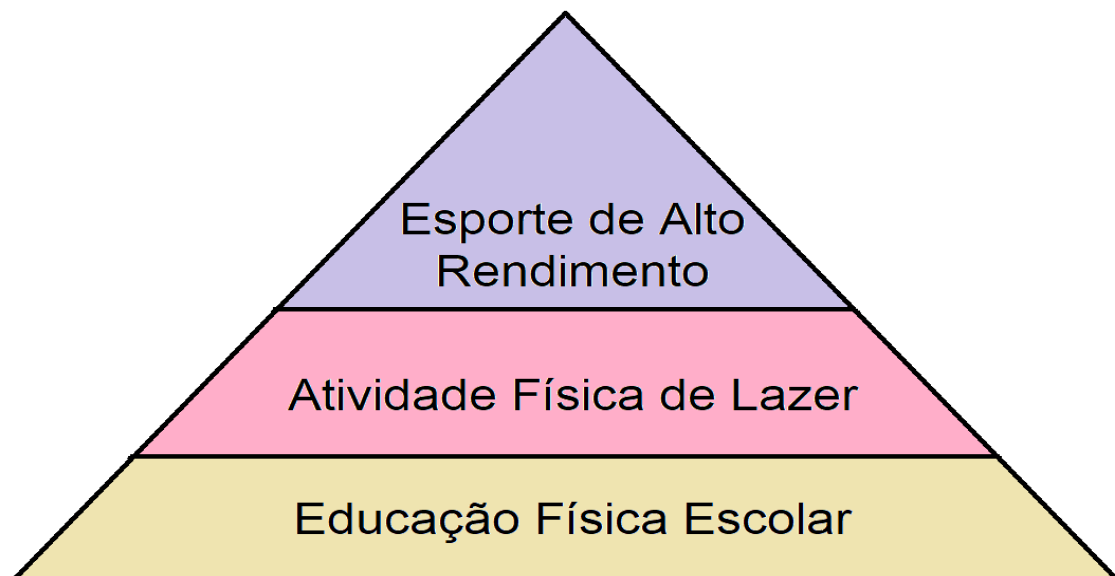


métodos provindos das escolas sueca, alemã e francesa, apoiados na perspectiva eugênica, higienista e militarista.

No período do Brasil contemporâneo, ou seja, pós segunda guerra mundial, a educação física continuava com características gímnicas e calistênicas. Com o início do período da ditadura, o governo passou a investir fortemente na educação física e no esporte, que passou a ser prática educativa obrigatória para o ensino primário e médio. O esporte deveria estar mais presente nas aulas de educação física com o intuito de se obter sucesso em possíveis competições e com isso reprimir críticas ao governo. Consideravam que o esporte era um meio de disfarçar a realidade e dar falsa sensação de desenvolvimento e progresso do governo. Com todos esses acontecimentos a educação física se modifica e passa então a ter um caráter esportivista, onde o que importa é o rendimento, habilidade, força, vitória. Algum tempo depois esse modelo começa a ser criticado e contestado (SOARES, 2012).

Na década de 1970, utilizou-se do modelo piramidal para evidenciar que a educação física seria a base desse sistema a partir da prática do esporte, auxiliando o preparo dos atletas de alto rendimento, evidenciado no topo da pirâmide, conforme a figura 1 (BETTI, 1988).

**Figura 1.** Modelo piramidal da Educação Física.



Fonte: (BETTI, 1988, p.57).

A partir de 1980, há um movimento para desvencilhar a educação física dos antigos modelos como o esportivista e que ainda hoje continua com forte presença. Nesse momento, alguns pensadores, com o objetivo de se contrapor à prática pedagógica mecanicista, começam a delinear as abordagens de ensino da educação física escolar. Essas abordagens têm em comum a formação do aluno integral, considerando o processo de construção histórico cultural (AZEVEDO E SHIGUNOV, 2000; DARIDO, 2003; MALDONADO, HYPOLITTO, LIMONGELLI, 2008).

As principais abordagens são: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Abordagem Cultural, Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo algumas delas mais adequadas para as séries iniciais do ensino fundamental (DARIDO, 2003).

A LDB de 1996 expõe, no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Fica demarcada, nesse momento, a necessidade da articulação da educação física com a proposta pedagógica da escola, o respeito e valorização de todos os manifestos corporais. Ou seja, essas discussões e debates tinham o propósito de ressignificar o conceito de movimento como um ato de expressar sentimentos, emoções e expressar a cultura.

O movimento é apresentado e definido como gestos que possibilitam ao indivíduo se comunicar com outro, como aperto de mãos, sorrisos, danças e brincadeiras (NEIRA, 2008). É por meio do movimento que ocorrem as primeiras interações e comunicações da criança com o mundo, possibilitando-a de se expressar, de expor seus desejos e anseios (DIAS, 2000).

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. A Educação Física sempre constituiu elemento indispensável da Educação em

todos os planos educacionais elaborados pelos grandes filósofos, pedagogos ou legisladores. (MARINHO, 1971)

É necessário ressaltar que “a educação física envolve atividade física, mas nem toda atividade física pode ser considerada da educação física” (TANI, 2007, p.21). A forma de trabalhar a educação física escolar depende da abordagem adotada pela escola que subsidiará o trabalho docente. A forma como o professor organiza suas aulas podem promover ao aluno a formação de novas habilidades motoras e essas experiências vividas na escola podem ser utilizadas em outros contextos da vida.

O brincar pode se caracterizar com um elemento importante da educação física escolar, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, desde que seja planejado sistematicamente atrelado aos objetivos pedagógicos, “isso porque o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança” (CARVALHO, ALVES, GOMES, 2005, p.218).

Enfatiza-se que o professor de educação física tem o papel de mediador e, por meio da sua atuação, poderá contribuir com o desenvolvimento integral da criança, ao proporcionar situações que contemplem as especificidades de cada criança e da turma como um todo (D’AVILA, SILVA, 2018). O bom educador

[...] é o que consegue, enquanto fala, aproximar o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanharam seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p.96)

Nesse sentido, a organização do ambiente que preze por relações afetivas positivas é fundamental; o professor necessita proporcionar às crianças um ambiente com relações e interações que favoreçam a autonomia e socialização para que elas se sintam pertencentes ao grupo e se reconheçam como cidadãos com deveres e responsabilidades, capazes de formar opiniões (SIQUEIRA, 2004).

Enfim, o brincar e a mediação do professor de educação física se constituem como elementos importantes para a organização de um ambiente solicitador para a aproximação, interesse e o desenvolvimento do aluno.

## 1.2 Educação Infantil

De acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A educação física escolar passou a integrar a Educação Infantil como componente curricular a partir da LDB nº 9.394/96, pois até a promulgação desta lei esse componente curricular era específico do Ensino fundamental e Médio.

Ayoub (2001) aponta que com a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, pesquisadores alertaram para os riscos de fragmentação das experiências oferecidas às crianças nesse espaço escolar; no entanto, a autora acredita na possibilidade de parceria entre os profissionais em prol do desenvolvimento integral da criança. Para a autora,

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos sócio-culturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.(AYOUB, 2001, p.57)

Ao ser inserida no contexto da educação infantil ou até mesmo no ensino fundamental, nota-se que a educação física se difere das demais disciplinas, muito porque a sua prática necessita de movimentos corporais, característica essa que geralmente é coibida numa instituição de ensino, ao considerar o movimento como falta de disciplina (CORDEIRO, HADDAD, ANDRADE, 2013). Entretanto, estudos realizados revelaram que o pensamento em relação ao movimento tem mudado com o passar dos anos, pois ao que parece pesquisas recentes se pautaram em teóricos que evidenciam os benefícios que o movimento possui para o desenvolvimento do aluno (WALLON, 1979; LE BOUCH, 2008).

O reconhecimento na forma de lei foi importante, mas na realidade um número pequeno de redes municipais “incorporaram essa disciplina em seus currículos ou o

pequeno número de professores de Educação Física que atuam nesse nível educacional são alguns indícios de que a lei não alterou significativamente as práticas pedagógicas” (RODRIGUES et al, 2010, p.1).

Alguns documentos oficiais podem auxiliar o docente de educação física a compreender o campo de atuação na Educação Infantil. Compreender o conceito de infância é um dos primeiros passos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p 12)

Em termos de organização curricular, após a LDB, destaca-se o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), organizado em seis eixos de trabalho, dentre eles o eixo Movimento. O documento traz orientações gerais sobre cada um dos eixos, o conteúdo e orientações didáticas para o professor. O brincar é reconhecido como uma linguagem infantil fundamental. Um dos aspectos mencionados no referido documento é o de que o trabalho com o movimento

contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, v. 3, p.15)

O trabalho com o movimento nesse documento se articula com a proposição da necessidade que a criança tem de interagir e brincar. Nos outros eixos - Música, Artes Visuais Linguagem Oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade - esses aspectos também estão presentes:

Após doze anos o Ministério da Educação divulga as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esse documento indica que as práticas pedagógicas devem estar norteadas por dois eixos: interações e brincadeiras, sendo que a escola de Educação Infantil deve garantir diversas experiências, dentre elas as que promovam “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação

ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p.25).

Um outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começou a ser construída a partir de 2015 pelo governo brasileiro e teve sua primeira publicação em 2017 com os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e a segunda em 2018 que incluiu o Ensino Médio. Constitui-se em um documento plural, contemporâneo de caráter normativo que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes: crianças, jovens e adultos. Indica que todos têm direito a aprendizagens que garantam o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Este documento também tem a pretensão de garantir equidade à Educação Básica em todo território nacional, exigência que consta na Constituição Federal, em 1988 e na LDB, em 1996 e é uma política de orientação curricular (BRASIL, 2018).

A BNCC para a Educação Infantil descreve seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Reforça a ideia das interações e as brincadeiras como eixo norteador do projeto educativo e que esses direitos

asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37)

Para garantir os direitos estabelecidos, o documento apresenta uma organização curricular por campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que acolhem e ampliam as experiências das crianças. Os campos são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O campo que mais se aproxima do trabalho do professor de educação física é “o corpo, gestos e movimentos”, embora o docente possa encontrar vários objetivos relacionados ao movimento em outros campos.

O documento salienta que

a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41)

Para o presente trabalho destacamos desse material alguns dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que, ao nosso ver, são potencializadores para promover a autorregulação da aprendizagem. São eles (BRASIL, 2018, p. 47):

**(EI03CG01).** Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

**(EI03CG04).** Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

**(EI03CG05).** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

No dia a dia é possível perceber que o movimento é algo inerente à criança, tanto que quando uma criança não se movimenta por algum motivo, já se percebe a ocorrência de algo incomum ou estranho. Quando pensamos em crianças, conectamos imagens relativas ao manuseio de objetos, a corridas, saltos e agitação, pois “o movimento é o passatempo predileto da criança, eles parecem ser indissociáveis” (BASSO, 2013, p. 33).

Dessa forma, é por meio do movimento que a criança se desenvolve, se conhece, se expressa e todas essas ações ficam mais evidentes na educação infantil (MATTOS, NEIRA, 2008).

De maneira geral, nos documentos oficiais, o papel do professor é muito claro: o de organizar intencionalmente situações didáticas que ampliem o repertório sociocultural das crianças, da organização de experiências ricas que tenham significado para os alunos. Assim, além de compreender o conceito de infância “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2008, p. 39).

Nota-se a relevância do docente de Educação Física no contexto da Educação Infantil. Mas há também a preocupação com sua atuação, quando consideramos que o aluno se encontra numa importante fase de desenvolvimento e a disciplina educação física pode, eventualmente por descuido, ser apresentada como um tempo para ficar no parque, sem possuir uma contextualização, mediação do professor de forma sistematizada (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009; AYOUB, 2005). Assim,

[...] a Educação Física, na Educação Infantil, deve garantir às crianças o acesso ao patrimônio da cultura corporal, historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade. Deve analisar os motivos que levam determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade, veiculados pelos meios de comunicação de massa, e os saberes da motricidade humana produzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados. (NEIRA, 2008, p.85-86)

Entende-se assim que os conceitos e conteúdos de Educação Física voltados para a educação infantil são: brincadeiras, ginástica, atividades rítmicas, relações socioculturais e o jogo. Jogos e brincadeiras são fundamentais e necessários em todas as faixas etárias das crianças, principalmente quando executadas de forma lúdica onde o professor, mediando as atividades, pode propiciar à criança o contato com os mais variados materiais, tempos e espaços.

Cabe ao professor de Educação Física auxiliar na constituição das propostas educativas para que as atividades propostas estejam totalmente articuladas ao projeto da instituição, de tal forma que os adultos que convivem com a criança possam trabalhar de forma integradora com as demais experiências oferecidas nas escolas de Educação Infantil (SAYÃO, 2002).

Sabendo disso, a Educação Física na educação infantil deixa de ser vista como um espaço apenas para liberação de energias e sem um viés educativo. Pelas argumentações apresentadas fica evidente que essa disciplina está inserida no conjunto do processo pedagógico e com capacidade para auxiliar o desenvolvimento da criança de forma integral.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é percebida a partir de diversas mudanças transicionais, tais como: a organização do ambiente escolar, a ausência do horário do parque, as filas, sinais para intervalo, saídas e



entradas, a forma como chamar a professora. Tais fatores podem ser dificultadores para o momento de transição (MULLER, 2008). Para a superação desses desafios é importante que haja

um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2008. p. 53)

O ingresso da criança no Ensino Fundamental necessita de muita atenção por parte da direção e docentes, no sentido de fornecer a essa criança um espaço com atividades diversificadas e adequadas para sua faixa etária, a fim de que ela se adapte com a transição da educação infantil para o ensino fundamental (CAMPOS et. al., 2011).

Cabe à direção da escola, em parceria com os docentes,

estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2008, p.53).

A criança da Educação Infantil está habituada com um ambiente repleto de atividades lúdicas como brincadeiras, jogos, danças. Mas ao entrar no ensino fundamental se depara com um ambiente muito diferente do habitual, pois agora tudo se baseia em estudar, obedecer a regras, afazeres e tarefas. Esse ambiente é assim retratado por Motta (2011, p. 166):

O primeiro dia de aula marca uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da Educação Infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faz parte do repertório do ano interior.

Assim, tem-se como fato que a prioridade na Educação Infantil é o jogo, a brincadeira ou o próprio brinquedo e nos anos iniciais do ensino fundamental a prioridade é o estudo (FACCI, 2004).

A BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2008) chama a atenção para que não haja essa diferenciação e que a articulação entre os dois segmentos, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessária. Esse argumento também é válido quando se pensa na organização curricular e no trabalho do professor de educação física.

### **1.3 Ensino fundamental (anos iniciais)**

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, notadamente, marcam a vida da criança; as experiências e aprendizagens adquiridas nesse momento serão fundamentais a vida acadêmica e pessoal futura (BARBOSA, 2004).

O que se espera da Educação Física para com os anos iniciais do ensino fundamental é o desenvolvimento de atividades como jogos, esportes, dança, ginástica, a partir dos conteúdos de psicomotricidade, percepção corporal e espacial, coordenação, entre outros (BUCZEK, 2009).

Essa disciplina tem como objetivo principal propiciar o desenvolvimento da criança como um todo, utilizando jogos e brincadeiras; nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como na educação infantil, ela está mais ativa, atenta a tudo que a rodeia e com a curiosidade aguçada.

O objetivo da Educação Física no Ensino Fundamental não é desenvolver nos alunos padrões de desenvolvimento motor, mas a partir de atividades planejadas, favorecer o desenvolvimento de habilidades motoras, capacidades perceptivo-motoras e capacidades físicas e motoras (ZUNINO, 2008).

A Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental deve priorizar o desenvolvimento de atividades que contribuam para desenvolvimento das crianças e de suas habilidades. As crianças se desenvolvem por meio do movimento e aprendem sobre si mesmas em contato com o mundo que as rodeia (ZUNINO, 2008; RODRIGUES, 2013). Nas aulas as crianças têm a possibilidade de desenvolver habilidades anatômicas e de interação e socialização (GONÇALVES, 2009).

Para desenvolver habilidades corporais é fundamental a utilização de atividades lúdicas que busquem contemplar alguns aspectos como atitudes e valores,

respeito mútuo, autonomia, senso crítico e praticar a cidadania (FREIRE, SCAGLIA, 2003).

É imprescindível que o professor que atua com crianças nessa fase tenha conhecimento de como elas se desenvolvem, para que possa planejar os objetivos de ensino com a promoção das atividades de movimento considerando as condições pessoais de cada criança (BARBOSA, 2004).

Na organização curricular, as atividades de corpo, gestos e movimentos oferecidas na educação infantil, com foco nas interações e brincadeiras deve ser considerada pelo docente dos anos iniciais. As aulas que propiciam atividades prazerosas, divertidas, com certeza terão uma maior atenção e interesse por parte das crianças. O controle, a concentração, a persistência são fatores que decorrem das atividades oferecidas e são habilidades que podem ser transferidas para outros campos do conhecimento, tal como a alfabetização.

Quanto à organização curricular, na década de 1990, o ensino fundamental teve como documento oficial os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), com um volume específico para educação física nos anos iniciais – 1º e 2º ciclos. A orientação era a de que essa disciplina estivesse alinhada à proposta pedagógica da escola. Três blocos de conteúdo articulados são apresentados nos PCN: Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginástica; Atividades rítmicas e expressivas, alinhados a oito objetivos específicos. Dentre eles, que o aluno tenha oportunidade de

participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais (BRASIL, 1998, p, 32).

Esse foi o documento oficial estabelecido até a publicação da BNCC. A partir de 2017, com a implementação da BNCC, o currículo para as séries iniciais (1º e 2º ano) está organizado em unidades temáticas e objetos de conhecimento: Brincadeiras e jogos (Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional); Esportes (Esportes de marca; Esportes de precisão); Ginásticas (Ginástica geral); Danças (Danças do contexto comunitário e regional). Há a definição de

competências gerais da área e habilidades específicas. O termo competência na BNCC tem por definição:

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Há um movimento de crítica de pesquisadores quanto a alguns aspectos da organização proposta nesse documento. Por exemplo, não destacar a diversidade cultural e as identidades marginalizadas. No entender de autores o currículo da educação física deve ser debatido trazendo à tona o potencial de seus conteúdos relacionando também com a diversidade cultural (SANTOS e BRANDÃO, 2018). E ainda, garantir o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, considerando as especificidades e heterogeneidades de cada indivíduo (PORTELINHA et. al, 2017).

Entende-se que a BNCC não deve ser vista como um currículo pronto com normativas específicas, mas sim como um conjunto de objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimentos que subsidiarão os educadores na elaboração dos currículos locais, sem ignorar as particularidades de cada escola no que diz respeito à metodologia e aos aspectos sociais e regionais. O objetivo é que os estudantes desenvolvam competências básicas na educação infantil e no ensino fundamental, com vistas à autonomia. Um dos processos que viabiliza a autonomia é a autorregulação da aprendizagem.

Para encerrar este capítulo, destacamos algumas habilidades propostas no currículo da educação física na BNCC (2018, p. 227) para os anos iniciais do ensino fundamental, que ao nosso ver são potencializadores para promover a autorregulação da aprendizagem:

**(EF12EF01).** Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

**(EF12EF02).** Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

**(EF12EF03).** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas (BRASIL, 2018).

Quando comparadas com os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil, nota-se que esses focam, de forma mais específica a cultura popular, mas ambos segmentos elementos para a promoção da autorregulação. Daremos destaque a esse conceito no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2 - AUTORREGULAÇÃO

O presente capítulo apresenta o conceito de autorregulação com base na teoria sociocognitiva de Bandura (1986) e, principalmente, nos estudos decorrentes sobre autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000, 2002), Rosário (2004) e Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pienda (2007).

Bandura, renomado psicólogo nascido no Canadá, desenvolveu a teoria sociocognitiva na década de 1980, enfatizando que as aprendizagens sociais contêm fatores pessoais, contextuais e comportamentais. Para o autor, o indivíduo tem a capacidade de controlar suas ações, escolhas e comportamento. O ser humano é capaz de autorregular sua aprendizagem quando constrói mecanismos internos que promovem ações autônomas, possibilitando assim a aprendizagem autorregulada. (BANDURA, 1986).

A teoria aponta para a expansão da liberdade de agir, para preparar o ser humano como um influenciador de própria aprendizagem. O conceito de reciprocidade triádica é o ponto crucial da teoria.

As pessoas nem são dirigidas por forças internas nem automaticamente moldadas e controladas pelos estímulos externos. O funcionamento humano é preferencialmente explicado em termos de um modelo de reciprocidade triádica no qual o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais, todos (sem distinção) atuam como determinantes interagindo um com o outro. (BANDURA, 1986, p.18)

A teoria social cognitiva é relativamente nova, pois só surgiu em meados da década de 1950 e até os dias atuais está em construção. Seu surgimento ocorreu quando o behaviorismo predominava nos estudos sobre o comportamento humano. Em 1941, Neal Miller e John Dollard apresentaram essa teoria pautada na aprendizagem social e na imitação, indo na contramão da teoria behaviorista. Em meados de 1950, Bandura já investigava acerca da autorregulação, e definia esse conceito como a capacidade do indivíduo de controlar e monitorar sua própria motivação, pensamento, comportamento e emoções. Em 1963, Albert Bandura e Richard Walters expandiram os horizontes da teoria da aprendizagem social (nome na época) com descobertas sobre aprendizagem observacional e do reforço vicário. Em 1969, Bandura expõe a importância da autorregulação e enfatiza que essa capacidade pode ser facilitada por três condições: “treino de transferência de estímulo,

alteração nas práticas de reforçamento do ambiente social e o estabelecimento das funções de autorregulação” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.150).

Em 1970, Bandura percebe que falta um elemento fundamental para a teoria da aprendizagem social. Em meados de 1977 com a publicação “Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, o autor destaca “que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmo, as quais se tornam instrumentais para o controle que exercem sobre o seu próprio ambiente” (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.149).

Em 1986, com a publicação “Social foundations of thought and action: a social cognitive theory” Bandura deu início ao entendimento de que o funcionamento humano ocorre por meio de processos cognitivos, vicários, autorreguladores e auto-reflexivos. Nessa mesma época ocorreu também a mudança do nome da teoria. De aprendizagem social passou a ser conhecida por social cognitiva, com o intuito de se diferir das demais teorias sobre aprendizagem da época e para enfatizar o poder que a cognição humana possui na capacidade do indivíduo codificar informações, executar comportamentos e até mesmo se autorregular. Portanto, a teoria social cognitiva de Bandura entende o ser humano como um ser auto-organizado, proativo, auto-reflexivo e autorregulador (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

A autorregulação não é considerada uma capacidade mental como a inteligência, mas sim um processo capaz de desenvolver diversas competências, dentre elas as acadêmicas.

O primeiro modelo desenvolvido para explicar a autorregulação desenvolvido por Bandura (1978) é constituído por três subprocessos: auto-observação, processo de julgamento e autorreação.

A auto-observação se refere ao monitoramento do indivíduo sobre o seu desempenho em aspectos como qualidade, ritmo, quantidade, originalidade, autenticidade, consequências, desvio e moralidade. O processo de julgamento é o momento no qual a pessoa avalia seu desempenho, a partir de seus padrões e valores pessoais, de suas experiências prévias, das normas sociais, das comparações com os outros e das condições na qual executou a atividade. Já a autorreação envolve as respostas afetivas, cognitivas e espontâneas diante da avaliação do desempenho, podendo ser positivas ou negativas. Alguns exemplos dessas respostas seriam: autocorreções, punições, recompensas, incentivos motivacionais e afetivos, entre outras. (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 74)

Esta teoria apresenta dois aspectos que explicitam o processo autorregulatório: modelação, que é encarregada de expor as mudanças ocorridas no comportamento, cognição e afeto do aluno, e o sub-processo da autorreação, que se refere às avaliações do aluno sobre apreciações ou julgamentos perante suas ações.

Segundo Bandura (1986), por conta das crescentes possibilidades de adquirir conhecimentos e informações, se tornou necessário fornecer aos alunos instrumentos capazes de desenvolver as capacidades regulatórias, para que assim possam se tornar autorreguladores ao longo da vida (POLYDORO; AZZI, 2009).

A utilização da teoria sociocognitiva como base teórica, tem a possibilidade de oferecer a participação ativa dos alunos, enfatizando as tarefas metacognitivas, promoção do conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre as estratégias e sobre os aspectos motivacionais da aprendizagem (POLYDORO, 2017).

São diversas as razões que levam um aluno a aprender, porém são essas mesmas razões que motivam a forma como aprendem e determinam a qualidade do resultado. Aprender é um ato complexo e esse fator é que o torna interessante e desafiador. Ao entender sua complexidade, tomamos consciência da importância dos processos autorregulatórios da aprendizagem e a necessidade de intervenções pontuais na escola (PISCALHO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Aprender a aprender está gravado na tradição construtivista como um slogan educativo que permite ao aluno assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo, pela sua aprendizagem. Essa perspectiva aponta para a necessidade de se trabalhar mais do que apenas conteúdos concretos relativos às diferentes disciplinas. É necessário ainda trabalhar estratégias que permitam ao aluno desenvolver autonomia em sua aprendizagem como pesquisar, ler e questionar. O conceito ainda remete à ideia de um aprender exigente não centrado no papel protagonista da palavra do professor ou dos desejos aleatórios dos alunos, é um aprender com o intuito de ver o mundo com outros olhos, compreendendo os seus quês e porquês (SILVA, 2015).

## **2.1 Autorregulação da aprendizagem**

Atualmente a autorregulação da aprendizagem é um dos constructos que tem se destacados na área da educação e sua definição depende da abordagem teórica



que explora esse conceito, como a comportamentalista, a fenomenológica, a volitiva, a construtivista, a vygotskiana e a sociocognitiva (JOLY et al, 2016).

Renomados autores realizaram investigações nos últimos anos para possibilitar a compreensão do constructo autorregulação e evidenciar que todo ser humano é capaz de se tornar autorregulador, sendo a autorregulação entendida como uma das principais capacidades humanas, dentre eles destacamos: Boekaerts(1996); Boekaerts, Corno(2005); Boekaerts, Pintrich, Zeidner(2000); Corno ( 2001); Lopes Da Silva et al.,(2004); Pintrich(2004); Rosário(2004), Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pienda (2007); Schunk (2005); Veiga Simão, Lopes Da Silva, Sá (2004); Veiga Simão(2002); Veiga Simão, Frison ( 2013); Ávila e Frison ( 2012); Zimmerman(1998, 2000, 2008) Tortella, Tiba, Ruas, (2020).

Autorregulação é um conceito investigado nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: política, administração, economia, engenharia, psicologia e educação. Nas áreas do conhecimento da psicologia e da educação, processos de autorregulação são investigados, tais como: autorreforço, configuração padrão, atraso de gratificação, definição de metas, percepções de autoeficácia, autoinstrução e autoavaliação (SOARES, 2018).

Define-se a autorregulação da aprendizagem como um processo dinâmico de aquisição de conhecimento em que o aluno estabelece objetivos e desenvolve métodos que guiará a sua aprendizagem, monitorando, regulando e controlando seus recursos cognitivos, motivacionais e emocionais ou comportamentais (ZIMMERMAN, 1998).

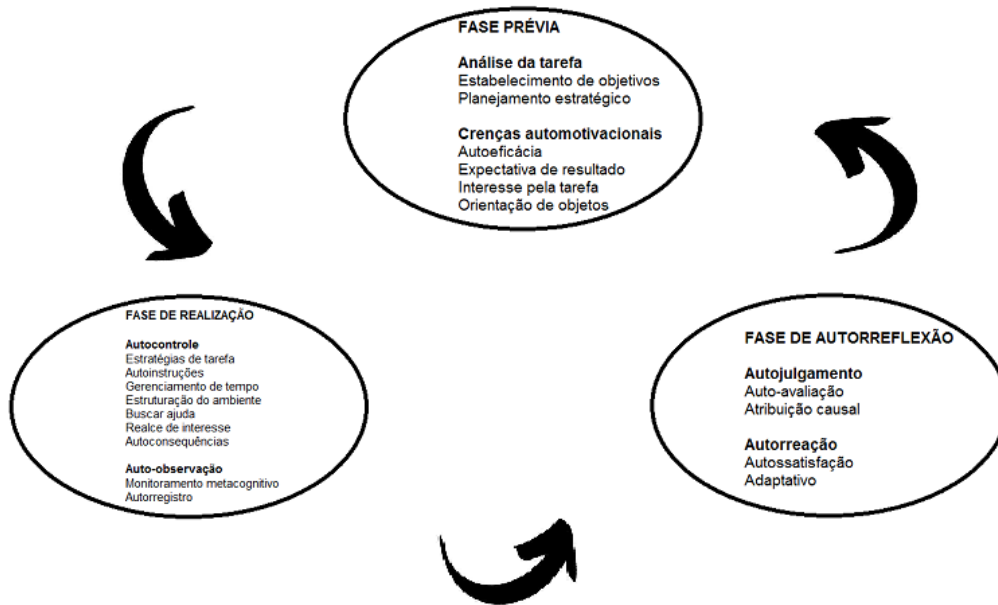
O presente estudo tem como fundamento a abordagem sociocognitiva, a partir dos estudos de Zimmerman (1998) e de Rosário (2004). Essa abordagem destaca ações que propiciam uma aprendizagem intencional, além de investigar as estratégias, motivações e objetivos da aprendizagem (PINTRICH, DE GROOT, 1990).

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018) existem diversos modelos teóricos que explicam a autorregulação da aprendizagem, que podem ser assim resumidos:

- O modelo de Bandura (1978), que explica a autorregulação da aprendizagem a partir de três sub-processos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação;
- O modelo de Zimmerman (1998, 2000), que explica a autorregulação por meio de um processo cíclico de três fases: a fase prévia, a fase de controle volitivo e a fase de autorreflexão. As definições dessas fases pressupõem que o aluno deve atuar de forma cíclica, dinâmica e aberta;
- O modelo de Winne e Hadwin (1998) apresenta um processo de quatro fases para elucidar a autorregulação durante a tarefa: condições, operações, produtos, avaliações e ou padrões;
- O modelo de Schunk (2001), nada mais é que o modelo cíclico de Zimmerman aperfeiçoado, no sentido de agregar novas significações e elementos em suas respectivas fases;
- O modelo de Pintrich (2000, 2004), explica o conceito por meio de quatro áreas da regulação: cognição, motivação, comportamento e contexto;
- O modelo de Perels, Gurtler e Schmitz (2005) que apresenta o processo da autorregulação em uma sequência de fases, denominadas de pré-ação, ação e pós-ação.

Para esse trabalho adotamos o modelo de Zimmerman que pode ser verificado na figura 2; Em seguida, apresentamos resumidamente explicações de cada uma das etapas.

**Figura 2.** Modelo cíclico de ZIMMERMAN



Fonte: (ZIMMERMAN, 2000, 2002).

No modelo de Zimmerman (1998, 2000), a fase prévia é o momento em que o aluno planeja e estabelece metas e objetivos viáveis e de curto prazo; logo em seguida ele faz a avaliação de sua capacidade para alcançar os objetivos que almeja com um planejamento estratégico. Essa fase antecede a realização da atividade e possui ainda categorias chamadas de análise de tarefa e crenças automotivacionais.

A análise da tarefa contém as subcategorias: estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico. O estabelecimento de objetivos refere-se ao que foi decidido previamente, como meta a ser atingida. O planejamento estratégico prevê as estratégias a serem utilizadas para um fim específico de maneira apropriada.

As crenças automotivacionais contém as subcategorias, sendo que podem estar interligadas e interferem nas ações dos sujeitos dependendo de suas crenças: autoeficácia, expectativas de resultado, interesse pela tarefa e orientação para objetivos.

A autoeficácia é a capacidade pessoal do indivíduo perceber sua competência de aprender, que pode ser positiva ou negativa. Expectativa de resultado é basicamente o que se espera do próprio desempenho, como receber uma boa nota. Interesse pela tarefa é o valor que o aluno dá a uma determinada tarefa, desempenhando seu papel com entusiasmo. E orientação de objetivos pode ser

realizada de duas maneiras: orientação de objetivos de aprendizagem - melhora por meio de orientações ao executar uma tarefa - e orientação de objetivos de desempenho que significa o movimento de receber conselhos positivos sobre sua aprendizagem e assim melhorar o desempenho (ZIMMERMAN, 2000).

A fase de controle volitivo visa atingir os objetivos projetados e possui duas categorias importantes. O autocontrole, que inclui as subcategorias: estratégias de tarefa, autoinstruções, gerenciamento de tempo, estruturação do ambiente, buscar ajuda, realce de interesse e autoconsequências. E auto-observação, com as subcategorias: monitoramento metacognitivo e autorregistro.

Ao tratar da categoria autocontrole, Zimmerman (2000) define a subcategoria autoinstruções como as verbalizações que o aluno materializa conforme realiza os processos de aprendizagem, ajudando no progresso da aprendizagem, controle da atenção, controle de estratégias e na motivação. Imagens mentais se trata de uma técnica de autocontrole utilizada como apoio durante uma atividade, como visualizar mentalmente um texto durante uma prova. Focalização da atenção é o ato do aluno focar totalmente sua atenção na atividade a ser realizada e desvencilhar de elementos de dispersão e desconcentração. No segundo processo dessa fase, ou seja, automonitorização, o aluno toma conhecimento de seus avanços e recuos perante os objetivos escolares (ZIMMERMAN, 2000). É importante destacar que essas subcategorias são passíveis de serem identificadas pelos alunos, quando tomam consciência da sua realização em momentos de aprendizagem.

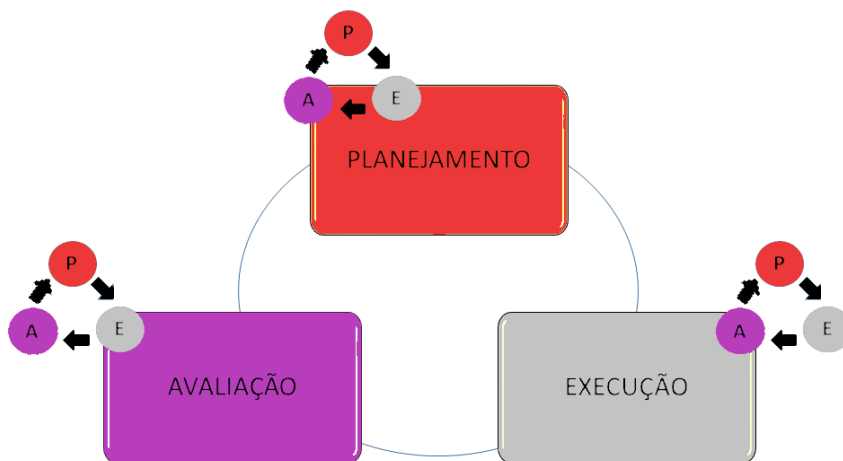
A fase de autorreflexão ocorre após a realização da atividade, possuindo duas categorias autorreflexivas mencionados por Bandura (1986), o autojulgamento e a autorreação, momento em que se avalia se foram eficientes as estratégias de aprendizagem utilizadas.

O autojulgamento refere-se à autoavaliação sobre as próprias realizações e atribuir significados aos resultados obtidos e possui duas subcategorias: autoavaliação e atribuição causal. Autoavaliação é o ato de comparar o próprio desempenho com um padrão. Atribuição causal é o que se acredita como causa dos resultados obtidos.

A autorreação tem a ver com a comparação da informação automonitorizada com um critério objetivo previamente definido, possuindo duas subcategorias também: autossatisfação e adaptativo. Autossatisfação significa o sentimento de satisfação perante o desempenho em uma atividade, sendo positivo ou negativo esse sentimento. Adaptativo é o ato do aluno se direcionar para novas aprendizagens e uso de novas e mais eficientes estratégias (ZIMMERMAN, 2000).

Decorrente do modelo de Zimmerman, o pesquisador Rosário (2004) em uma releitura desse modelo o apresenta de outra forma, descrevendo o modelo de PLEA (Planificação, Execução e Avaliação) confirmando a ligação entre as três fases (POLYDORO, 2017). Esse modelo tem sido utilizado para os mais variados níveis de ensino, em pesquisas de intervenção com projetos que objetivam a promoção da autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, 2004).

**Figura 3.** Modelo PLEA



Fonte: (ROSÁRIO, 2004).

A fase de planificação é encarregada de fazer com que o aluno observe que tipo de tarefa de aprendizagem a realizar. Essa observação serve para identificar como pode ser realizada a tarefa, estabelecendo objetivos, estruturando um esquema consistente para diminuir a dificuldade do alvo delineado, por exemplo, de planejar o número de horas de estudo e o local a ser utilizado para isso. Ainda nessa fase

encontramos os conhecimentos prévios, crenças iniciais que estão diretamente relacionados com o nível de aprendizagem do aluno.

A fase de execução é o momento em que se coloca em prática as estratégias para alcançar os objetivos planejados; o aluno nessa fase deve utilizar estratégias e as automonitorar para identificar se são eficientes perante aos objetivos planejados. É evidente que nessa fase o aluno deve executar os processos contidos na realização da tarefa, onde deverá dar enfoque na atenção e ações que envolvam o autocontrole e automonitoramento.

A última fase é a de avaliação, que ocorre quando o aluno realiza uma relação entre os resultados obtidos e os objetivos planejados anteriormente. Essa fase finaliza um ciclo, dando ao aluno a oportunidade de começar o ciclo novamente, se apropriando de estratégias aprendidas para realizar novas tarefas ou até mesmo para refazer tarefas que não tenham obtido êxito e rever possíveis erros e falhas (POLYDORO, 2017).

Para compreender a autorregulação é necessário considerar os processos, fatores, assim como os elementos motivacionais, cognitivos, comportamentais, emocionais, sociais e espirituais contidos neste constructo. O aluno que autorregula sua aprendizagem, se torna autônomo, auto organiza suas ações, se relaciona com o meio em que vive, desenvolve competências para planejar, executar e avaliar toda e qualquer tarefa (LOURENÇO, PAIVA, 2016; BASSO, ABRAHÃO, 2018).

Assim, fica evidente que os fatores internos, ou seja, as ações, motivações, objetivos do aluno são aspectos determinantes do processo de autorregulação da aprendizagem. A teoria aponta ainda que fatores externos, ou seja, ajuda de pares, de professores, serão determinantes principalmente quando o aluno internalizar as informações recebidas e as concretizarem em ações (ZIMMERMAN, SCHUNK, 1998).

O conceito autorregulação da aprendizagem é apresentado com o propósito de explorar as competências do aluno e do professor, fazendo com que a aprendizagem se torne mais eficaz e duradoura. A obtenção de conhecimentos, desenvolvimento de competências que visam a construção de soluções para possíveis problemas e necessidades no âmbito escolar são elementos importantes a serem considerados.

No campo da autorregulação o aluno pode construir conhecimentos com a ajuda do professor e aplicá-los de forma ativa, autônoma e autorregulada. Há também o papel importante dos colegas e dos familiares nessa construção.

A autorregulação envolve comportamentos e ações do aluno, tais como: as significações, experiências, valores, emoções e sentimentos. O aluno não deve ser avaliado apenas por esses comportamentos e ações citadas anteriormente, mas sim pela capacidade de utilizar tais fatores em função da sua aprendizagem no dia a dia (ROSÁRIO, 2004).

Com isso entende-se que as experiências, competências, conhecimentos prévios, sentimentos, valores, modo de agir, são aspectos que estão atrelados no processo de sua aprendizagem. A educação necessita promover habilidades e competências, a participação mais ativa e dinâmica do aluno e não somente a aquisição de uma grande quantidade de informações, que não é o sinônimo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002).

Nesse sentido, o aluno deve agir de forma ativa e planejada. Já o professor que atua a partir dos princípios da autorregulação da aprendizagem fornece dispositivos didáticos de acordo com as tarefas a serem trabalhadas, percebendo a necessidade de oportunidades e estímulos permanentes e reflexivos sobre o porquê e a forma mais adequada de executar determinada tarefa. Nesse movimento reflexivo será possível possibilitar a regulação da aprendizagem, pois as ações do aluno a partir da intervenção docente, permitem que ele regule a si mesmo intelectualmente.

O conceito de autorregulação ainda remete à ideia de o aluno identificar de forma realista o que sabe e o que não sabe, organizar, planejar, aprender, desenvolver estratégias de aprendizagem e estabelecer objetivos a serem alcançados. Deve saber monitorar os processos utilizados, suas possibilidades, autoavaliar e autocorriger-se. Todas as competências cognitivas do aluno estão relacionadas a sua força de vontade, sua aprendizagem e os estímulos que receberá (LOPES DA SILVA et al., 2004).

A autorregulação da aprendizagem ainda pode ser entendida como ações com características de intencionalidade, planejamento, temporalidade, dinâmica e

complexidade (LOPES DA SILVA et al., 2004). De acordo com Frison (2016) a intencionalidade remete à ideia de um objetivo que pode ser atingido ou evitado; o planejamento requer estratégias e processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais pensados previamente. A temporalidade desenvolve-se por um período de tempo para alcançar o objetivo planejado; a dinâmica refere-se às fases do processo de autorregulação que podem se modificar em diferentes direções; e complexidade, porque não é linear, por conta dos processos cognitivos, metacognitivos, motivacionais e socioemocionais.

Vale ressaltar que no contexto escolar esse processo se dá com mediação do professor ao estimular tarefas que envolvam cognições, metacognições, emoções e motivações. Para que uma ação ou tarefa se torne autorregulada é necessário estabelecer um objetivo a ser atingido com essa ação ou tarefa previamente, provocando e sustentando o anseio do aluno de atingir o que foi estabelecido (EMILIO, 2017).

Nesse processo o aluno desenvolve as competências e atitudes necessárias para desenvolver e facilitar as futuras aprendizagens não só na escola, mas também na vida. Com isso podemos ter a ideia dos fatores que podem interferir na aquisição de conhecimento dos alunos, pois o conceito autorregulação apresenta a combinação de aspectos que permitem a eles participarem dos processos de aprendizagem e serem agentes da melhoria do seu próprio desempenho. A autorregulação “visaria uma otimização da aprendizagem e uma melhoria da percepção que os alunos têm da sua própria eficiência e do controle que eles possuem sobre os processos de aprendizagem” (BASSO; ABRAHAO, 2018, p. 497).

O aluno considerado autorregulador o que organiza seu tempo para estudo, priorizando o conteúdo mais importante, difícil e desconhecido, buscando identificar possíveis dificuldades para realizar uma determinada tarefa e resolver posteriormente os fatores que causam tais dificuldades, exemplo disso é a revisão e resumo dos conteúdos ou relacionar os conteúdos com algo de seu interesse e conhecimentos prévios. Utiliza-se de estratégias para se favorecer e perceber o que está funcionando ou não em seu processo de aprendizagem (MUNHOZ, 2018).



Entende-se então que as características de um aluno autorregulador são: apreciação das tarefas a serem executadas, estabelecer estratégias, experimentar a eficiência das estratégias utilizadas e estar motivado para realizar tais tarefas. Quanto ao comportamento o aluno é capaz de procurar ajuda e tirar dúvidas caso necessário, criar ambientes e situações perfeitas de aprendizagem, aprender consigo mesmo e com o outro e estar disposto e motivado a aprender. Durante o processo de autorregulação o aluno deve monitorar seu desenvolvimento, ajustar seu comportamento perante mudanças que podem ocorrer, motivar-se para que não haja diminuição de interesse, estabelecer objetivos e compensar períodos de tempo mal utilizados sempre que necessário (FARIA, SIMÕES, 2002; VEIGA SIMÃO, 2002; ZIMMERMAN, 1989).

É fundamental que o educador domine o conceito de autorregulação da aprendizagem, pois o trabalho educativo diário envolve processos de desenvolvimento pessoal, onde a escolha e o controle são protagonistas e pilares da autorregulação. A definição de autorregulação da aprendizagem não é nada simples, além disso o processo de autorregulação traz a ideia de domínio e gerenciamento das questões essenciais para uma aprendizagem de qualidade e realização escolar. Esse conceito visa propiciar ainda situações diferentes de aprendizagens, atividades, abordagens e até mesmo de implantar tarefas de autorregulação (POLYDORO, 2017).

Ao monitorar a aprendizagem dos alunos e dominar os conhecimentos sobre si mesmo, sobre os alunos, sobre a escola, sobre o que é aprender e refletir sobre como os alunos aprendem, o professor tem mais recursos para preparar uma tarefa; ele necessita conhecer a natureza dessa tarefa e os pré-requisitos que os alunos apresentam para entender a tarefa abordada, compreendendo assim a melhor maneira de sistematizar o que está sendo tratado. Ele poderá preparar atividades e tarefas que possuam estratégias adequadas para manter o engajamento do aluno. Por sua vez, o aluno necessita internalizar informações sobre as tarefas e selecionar estratégias de aprendizagem que considera mais eficaz para a resolução da mesma. Assim, entende-se que tanto alunos como professores devem possuir informações internalizadas sobre as tarefas e estratégias que serão trabalhadas (MOREIRA, 2014).

Sabe-se que nem toda atividade é capaz de gerar aprendizagem por si só. Veiga Simão e Frison (2013) descrevem as fases do ciclo autorregulatório indicando em cada uma delas o papel do aluno frente à tarefa.

**Quadro 1: Fases do ciclo autorregulatório**

1ª Fase Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais afetivas e sociais e definir objetivos pessoais educacionais
2ª Fase Planejamento Estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e selecionar a informação; ativar a seleção de estratégias, regras ou outros procedimentos; selecionar materiais e outros recursos.
3ª Fase Monitorização / Execução / Controle Volitivo	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados: utilizar auto-instruções e procedimentos de auto-registo. Persistir ou desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
4ª Fase Reflexão / Reação	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar ou corrigir processos adotados; dar significado ao feedback; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

Fonte: Veiga Simão e Frison (2013, p. 9)

Todo aluno é capaz de autorregular sua aprendizagem, porém nem todos fazem de forma intencional e, nesses casos específicos, o educador tem o papel fundamental de propiciar um ambiente que potencialize o processo de autorregulação, tornando-a intencional. Nesse sentido, três pontos são fundamentais. O primeiro é o aproveitamento das vivências e experiências dos alunos e seus pares, por exemplo, os alunos percebem que produzir um resumo da matéria antes de uma prova pode produzir um bom resultado. O segundo é ensinar a autorregulação de forma intencional, por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas. O terceiro é a utilização de práticas educativas que possam possibilitar o aluno assistir o seu próprio processo de aprendizagem (ROSÁRIO et al, 2006).

É importante salientar que não há uma limitação do tudo ou nada no processo de autorregulação; esse processo é medido pelo nível em que o aluno se encontra envolvido metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente em sua aprendizagem, quando tem consciência do motivo para aprender, dos métodos e

estratégias utilizados, resultados e objetivos almejados e recursos sociais e ambientais empregados (POLYDORO, 2017).

Os estudos sobre autorregulação da aprendizagem nas últimas três décadas, apresentam que é evidente que os processos de aprendizagens estão relacionados ao sucesso escolar e, para que haja a aprendizagem de qualidade, é necessário o estabelecimento de objetivos, envolvimento na tarefa, o planejamento e gestão do tempo, aplicação de estratégias, criação de um ambiente produtivo, uso e aproveitamento de recursos disponíveis, monitorização das realizações, previsão dos resultados escolares, procura de ajuda. Além desses fatores, o aluno precisa interiorizar crenças positivas sobre suas capacidades e do valor da sua aprendizagem, assim como sentir prazer com o desempenho produzido (PINTO, SILVA, 2018)

## **2.2 O ensino de estratégias de aprendizagem**

Para se promover de forma eficaz a autorregulação da aprendizagem e executar a ação de aprender a aprender na prática é necessário investir no ensino de estratégias de aprendizagens. Estratégias são compreendidas como sequência de procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar a aquisição de conhecimento ou informação (PINTO; SILVA, 2018).

Estratégias de aprendizagem são processos conscientes que são monitorados pelo próprio aluno, para alcançar seu objetivo perante sua aprendizagem ou para com uma tarefa a ser realizada (DA SILVA; DE SÁ, 1997). São também compreendidas como uma série de procedimentos utilizados para reforçar as três fases principais do processamento da informação recebida, ou seja, a aquisição, o armazenamento e a utilização. Facilitar o ganho de conhecimento, tática mental para uma determinada aprendizagem e relacionar aprendizagem prévia com novos conhecimentos, são exemplos de estratégias de aprendizagem (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Santos e Boruchovitch (2011, p. 287) destacam que há várias definições e estudos sobre as estratégias, mas de forma geral os autores

consideram que tais estratégias pressupõem uma sequência de atividades, operações ou planos orientados para a consecução das respectivas metas de aprendizagem, ou seja, têm um caráter consciente e intencional em que estão envolvidos processos de

tomada de decisões por parte do aluno, ajustado ao objetivo que ele pretende alcançar.

De acordo com as autoras não basta conhecer as estratégias, mas é necessário saber como, quando e o motivo de utilizá-las. O quadro 2 sistematiza as principais estratégias destacadas nos estudos de Zimmerman (1998).

**Quadro 2:** Estratégias de autorregulação da aprendizagem e suas descrições.

	<b>ESTRATÉGIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
<b>REGULAÇÃO PESSOAL</b>	Organização Transformação	Iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando os materiais de aprendizagem.
	Repetição Memorização	Iniciativas e esforços dos alunos para memorizar os conteúdos e informações.
	Estabelecimento de objetivos Planejamento	Estabelecimento de objetivos educativos, planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas a esses objetivos.
<b>COMPORTAMENTO</b>	Autoavaliação	Avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos dos seus trabalhos.
	Autoconsequências	Imaginação ou concretização de recompensas ou punições para sucessos ou fracassos escolares.
<b>AMBIENTE</b>	Estrutura ambiental	Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico, de modo a promover a aprendizagem.
	Busca de ajuda	Iniciativas ou esforços dos alunos para procurar ajuda de adultos, professores ou pares.

	Revisão de dados	Esforços dos alunos para relerem anotações, testes, livros-textos, a fim de se prepararem para uma aula ou exercício.
--	------------------	---

Fonte: ROSÁRIO (2004, p. 59).

O aluno que for capaz de se apropriar das estratégias de aprendizagens tem mais chances de ser mais eficiente em seus estudos, aprendizagens e aquisições de conhecimentos, podendo assim atingir o sucesso escolar (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH & SANTOS, 2006; MOURA, 1992).

Existem diversas classificações para estratégias segundo a literatura, porém há dois tipos que são mais utilizadas no meio acadêmico, as estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas envolvem os procedimentos que os alunos utilizam para buscar entender um determinado conteúdo e podem ser diferenciadas em superficiais e profundas. As estratégias cognitivas superficiais baseiam-se em repetir, recitar e destacar e as cognitivas profundas em elaborar resumos, fazer analogias e anotações. Já as das estratégias metacognitvas envolvem os procedimentos que os alunos utilizam para planejar, monitorar e regular suas ações, aprendizagens e comportamentos (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

Estratégias cognitivas e metacognitivas são elementos fundamentais para a promoção da autorregulação da aprendizagem, pois visam a aquisição de informações, conhecimentos e aprendizagem. O aluno capaz de ser ativo em sua própria aprendizagem, ou seja, ser autônomo, é capaz de utilizar as estratégias de aprendizagem de maneira adequada, porém deverá estar atento à sua motivação que é um dos elementos importantes da autorregulação. O aluno motivado consegue escolher e utilizar as estratégias de aprendizagens adequadamente, realiza as tarefas com maior dedicação e atenção, além de ser capaz de monitorar seus resultados (ZIMMERMAN, 1989).

Atualmente, dadas as mudanças da sociedade e inovações tecnológicas que estão em constante desenvolvimento, sabe-se que é de extrema importância realizar um ensino a partir dos pressupostos da autorregulação da aprendizagem, pois foca-se na necessidade de aprendizagem contínua para toda vida. Considerando esse

aspecto, as escolas necessitam criar um ambiente solicitador no qual os alunos busquem ser autônomos em suas aprendizagens.

Os professores podem ajudar a potencializar a autorregulação da aprendizagem ensinando estratégias que envolvam a autoavaliação, monitoramento, estabelecimento de metas, planejamento estratégico, implementação de estratégias, monitoramento de resultados e refinamento de estratégias. (POLYDORO, 2017).

Por fim, para implantar o ensino pautado na autorregulação, o educador necessita, como dito anteriormente, conhecer a si mesmo e aos alunos com quem trabalha, procurando entender como eles aprendem para incorporar os assuntos e conhecimentos a serem transmitidos com estratégias apropriadas para a aprendizagem. A revisão da literatura explicita a importância de o educador dialogar com os alunos a respeito das atividades que serão realizadas, com o intuito de estabelecerem estratégias de autorregulação a fim de promover um sucesso escolar e aprendizagens mais significativas (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013).

### **2.3. Autorregulação e educação física: o que dizem as pesquisas**

Para compreender como o tema dessa pesquisa é atualmente discutido pelos pesquisadores realizou-se um levantamento bibliográfico. A busca limitou-se entre os anos 2000 e 2020, utilizando como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e o portal de periódicos CAPES, com o intuito de obter um maior número de documentos e publicações que se associem ao tema.

As palavras-chave utilizadas para a busca foram: “autorregulação”, “aprendizagem”, “educação física”, “educação infantil” e “ensino fundamental”. A palavra autorregulação foi utilizada como termo de busca em “todos os campos” e posteriormente foi utilizada na ferramenta busca avançada com a opção em “título”, em ambas as bases de dados, filtrando assim apenas publicações com o tema em específico.

As outras palavras, uma a uma foram acrescentadas com a opção “todos os campos” acompanhada de autorregulação em “todos os campos” e em “título”. Todos os documentos e publicações encontrados foram analisados através de uma leitura

prévia de seu resumo e conclusão. O critério de exclusão dos documentos encontrados, deu-se quando eles continham as referentes palavras-chave, mas não tinham relação com o tema da presente pesquisa e sim com ensino superior, ensino fundamental anos finais, administração, mercado de valores, enfermagem, medicina e afins.

Na base de dados BDTD foram obtidos 253 documentos que continham a palavra autorregulação como termo de busca em todos os campos, 55 documentos que continham a palavra autorregulação em seu título. Desse total, 8 tratavam de autorregulação e educação infantil, 14 autorregulação e educação física, 112 autorregulação e aprendizagem, 37 autorregulação e ensino fundamental e nenhuma que trata todas as palavras-chave no mesmo documento.

Na base de dados SCIELO foram obtidos 137 documentos que continham a palavra autorregulação como termo de busca em todos os campos, 39 documentos que continham a palavra autorregulação em seu título, desse total, 1 tratava de autorregulação e educação infantil, 2 de autorregulação e educação física, 51 de autorregulação e aprendizagem, 8 de autorregulação e ensino fundamental e nenhuma que tratava todas as palavras-chave no mesmo documento.

Na base de dados portal de periódicos CAPES foram obtidos 508 documentos que continham a palavra autorregulação como termo de busca em todos os campos, 70 documentos que continham a palavra autorregulação em seu título, desse total, 37 tratavam de autorregulação e educação infantil, 63 de autorregulação e educação física, 206 de autorregulação e aprendizagem, 105 de autorregulação e ensino fundamental e quanto a documentos que contém todas as palavras-chave não foi possível quantificar por falta de ferramenta na base de dados.

As pesquisas selecionadas foram as que mais se aproximavam do objeto de pesquisa, considerando a educação física, educação infantil e séries iniciais e intervenção na área da autorregulação. Após uma leitura inicial foram organizadas em três quadros com linhas de cores diferenciadas, numa forma de mostrar ao leitor a organização que fizemos: Aporte teórico (roxa); Formação de Professores (cinza) Projetos/programas de intervenção autorregulação da aprendizagem (azul);

Projetos/programas de intervenção funções executivas (verde); Aplicação de escalas de fatores relacionados à autorregulação da aprendizagem (amarelo).

**Quadro 3:** Teses e dissertações selecionadas na BDTD entre os anos 2007 e 2019.

AUTOR	TÍTULO	TESE/DISSERTAÇÃO	DATA	UNIVERSIDADE
ADRIANA B. S. KOIDE	Fluição e autorregulação: literatura infantil como meio para o desenvolvimento das crianças	D	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANA P. S. CAMPOS	Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental	D	2016	Universidade Presbiteriana Mackenzie
ANA P. FARIA	“As travessuras do amarelo”: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do ensino fundamental	D	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
ANALICE O. FRAGOSO	Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	D	2014	Universidade Presbiteriana Mackenzie
CARLA N. CANTIERE	Intervenção em funções executivas em alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com desempenho cognitivo e perfil comportamental	T	2018	Universidade Presbiteriana Mackenzie
CERES C. ZAPIO	Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental	D	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
CHRISSIE F. CARVALHO	Programa de estimulação das funções executivas: contribuições para o desenvolvimento cognitivo de crianças em situação de vulnerabilidade e expostas ao manganês	T	2017	Universidade Federal Da Bahia



DJIANE STRELCIUNAS	A relação entre desempenho em leitura, motivação autorregulação e ambiente familiar do aluno do ensino fundamental I	D	2015	Universidade Presbiteriana Mackenzie
FABIANE O. MELLO	Estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do ensino fundamental I em processo de alfabetização	D	2018	Universidade Estadual de Londrina
FLÁVIA A. TURRINI	Comportamentos afetivo-motivacionais e de autorregulação em pré-escolares nascidos prematuros e com baixo peso: avaliação e intervenção em estratégias metacognitivas	T	2011	Universidade Federal do Espírito Santo
GLEDIANE S. G. ROSA	Intervenção pedagógica ancorada na autorregulação da aprendizagem com foco em produção de textos no ciclo de alfabetização	D	2015	Universidade Federal De Pelotas
HELENA A. M. TANIKAWA	Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental	D	2014	Universidade Estadual de Campinas
JÁIMA P. OLIVEIRA	Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem	T	2010	Universidade Estadual Paulista
JUSSARA F. P. ARAUJO	Escala de metacognição: evidências de validade, precisão e estabelecimento de normas	T	2015	Universidade Federal De São Carlos
MARIA R. M. FURTADO	Brincadeiras, jogos e a autorregulação da aprendizagem na educação infantil: um estudo de intervenção	D	2007	Universidade Federal Do Pará
MARIANA G. BOZEDA	Status sociométrico e hipóteses funcionais dos comportamentos entre pré-escolares: um estudo na direção da avaliação de necessidades	D	2019	Universidade de São Paulo

MIRELA O. FIGUEIREDO	Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem	T	2013	Universidade Federal De São Carlos
NATÁLIA M. DIAS	Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo para promoção de funções executivas em crianças	T	2013	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Fonte: produzido pelo autor.

Foram selecionadas 18 teses e dissertações encontradas na BDTD defendidas entre os anos 2007 e 2019,

**Quadro 4:** Artigos selecionados na SCIELO entre os anos 2010 e 2019.

AUTOR	TÍTULO	DATA	REVISTA
FABIANE P. BASSO; MARIA H. ABRAHÃO	Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem	2018	Educação & Realidade, Porto Alegre
HELENA A. TANIKAWA; EVELY BORUCHOVITCH	Monitoramento metacognitivo de alunos do ensino fundamental	2016	Psicologia Escolar e Educacional, SP
JANETE S. MOREIRA; ANA M. VEIGA SIMÃO	Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância	2019	Educ. Pesqui, São Paulo
JANETE SILVA; ANA M. VEIGA SIMÃO	Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada	2016	Psicologia Escolar e Educacional, SP
LUÍSA BARROS; ANA R. GOES	Autorregulação parental, regulação emocional e temperamento: implicações para a intervenção	2015	Estudos de Psicologia, Campinas
MARIA B. M. LINHARES; CAROLINA B. MARTINS	O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças	2015	Estudos de Psicologia, Campinas
MARLENNY GUERRERO; REBECA P. NAVARRO	A emergência do planejamento cognitivo a curto prazo: desempenho de crianças pré-escolares em uma tarefa de resolução de problemas	2015	Acta Colombiana de Psicología
NADIA A. SOUZA; EVELY BORUCHOVITCH	Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações	2010	Educação e Pesquisa, São Paulo

NEYRE C. SILVA; HELGA L. SANT'ANA	Desenvolvendo autorregulação psíquica em crianças mediante portfólios de autoavaliação na interação escolar	2017	Paidéia
RONÊ PAIANO; MARIA C. T. V. TEIXEIRA	Tradução e adaptação transcultural para o português do Brasil do Motor Behavior Checklist (MBC)	2019	Trends Psychiatry Psychother
SELMA C. MARTINELLI; ADRIANA G. SASSI	Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica	2010	Psicologia Ciência E Profissão

Fonte: produzido pelo autor.

Na base de dados SCIELO os 11 artigos selecionados foram publicados entre os anos 2010 e 2019 e no portal de periódicos CAPES, também foram selecionados 11 artigos publicados entre os anos 2009 e 2018 que possuem relação com essa pesquisa.

**Quadro 5:** Artigos selecionados no portal de periódicos CAPES entre os anos 2009 e 2018.

AUTOR	TÍTULO	DATA	REVISTA
CAMILA B. R. LEON; NATALIA M. DIAS	Programa de intervenção para promoção de autorregulação (pipas) em crianças pré-escolares no contexto educacional	2016	Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP
ISABEL PISCALHO; ANA M. V. SIMÃO	Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as	2018	Rev. UIIPS
ISABEL PISCALHO; ANA M. V. SIMÃO	Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes	2014	Interações
JAQUELINE P. D. CORRÊA; EDNA M. MARTURANO	Efeito de um Programa de Histórias com Abordagem Sociocognitiva em Crianças de Educação Infantil	2015	Psicologia: Teoria e Pesquisa
JOÃO C. S. SILVA; FERNANDO F. SOUZA	Avaliação da usabilidade de um recurso de Learning Analytics dedicado à promoção da Autorregulação da Aprendizagem em flippedclassroom	2018	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,

JOSÉ A. BZUNECK	Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem	2018	ETD-Educação Temática Digital
JUSSARA C. TORTELLA; MARIA F. K. OLIVEIRA	Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental	2015	Roteiro, Joaçaba
LOURDES M. B. FRISON; ANA M. V. SIMÃO	Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos	2011	Educação, Porto Alegre
LUCIANA T. G. AVILA; AMANDA PRANKE; LOURDES M. B. FRISON	O uso de estratégias autorregulatórias para aprender e para ensinar: formação de professores	2018	Revista Do Centro De Ciências Da Educação, Florianópolis
LUCIANA T. G. AVILA; LOURDES M. B. FRISON; ANA M. V. SIMÃO	Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física	2016	Revista Ibero-Americana De Educação
SOELY A. J. POLYDORO; ROBERTA G. AZZI	Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção	2009	Psic. Da Ed., São Paulo

Fonte: produzido pelo autor

O levantamento realizado aponta para estudos de temas específicos da autorregulação, como: funções executivas, metacognição, estratégias de aprendizagem e autorregulação em conteúdo específico como a produção textual e alfabetização. Estabelecemos cinco categorias em que os respectivos estudos podem ser inseridos e assim significados.

**Aporte teórico:** Identificados na cor roxa, esses documentos possuem como característica principal fundamentações teóricas, ou seja, são estudos utilizados para o processo de aprofundamento e de apropriação de uma determinada teoria. Portanto, os estudos apresentados aqui se relacionam com a presente pesquisa ao abordar teorias que são utilizadas na mesma.

O primeiro estudo identificado nessa categoria é o de Barros; Goes e Pereira (2015) que apresenta uma revisão teórica integrativa dos processos de

autorregulação e de regulação emocional parentais e da relação destes conceitos com o coping e o temperamento dos pais. O segundo é o de Linhares e Martins (2015) que apresenta uma revisão temática sobre o conceito de autorregulação e suas relações com o desenvolvimento da criança. O terceiro é o de Polydoro e Azzi (2009) que apresenta e discute a aprendizagem autorregulada como tema de investigação na prática educativa, tomando como referência a contextualização da teoria social cognitiva e do constructo de autorregulação, ainda apresenta os modelos de aprendizagem autorregulada proposto por diversos autores.

**Formação de professores:** Os estudos apresentados nessa categoria estão identificados na cor cinza em suas respectivas tabelas e ilustram a importância do processo de aperfeiçoamento para a prática docente. O primeiro estudo identificado nessa categoria é o de Piscalho et. al. (2018) que conta uma experiência formativa de três estudantes do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. O segundo é o de Frison e Veiga Simão (2011) que apresenta uma reflexão sobre narrativas (auto)biográficas registradas nos portfólios reflexivos de estudantes de um curso de formação inicial em Educação Básica (Portugal) e de um curso de Educação Superior em Pedagogia (Brasil). O terceiro é o de Ávila; Pranke e Frison (2018) que é resultado da articulação de dois estudos, um realizado no âmbito do projeto Pibid, o qual envolveu três estudantes de licenciatura em matemática que atuaram em uma oficina com alunos de uma escola, e o outro realizado no contexto dos estágios curriculares supervisionados, no qual participaram doze estagiários do último ano do curso de licenciatura em educação física. O quarto é o de Ávila; Frison e Veiga Simão (2016) que investigou se estudantes do último ano de um curso de formação de professores em educação física, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece.

**Projetos/programas de intervenção autorregulação da aprendizagem:** Os estudos encontrados nessa categoria estão identificados na cor azul e possuem grandes relações com a presente pesquisa, pois ao utilizar uma intervenção como instrumento para desenvolver ou promover a autorregulação da aprendizagem, mesmo com contextos de níveis de ensino diferentes utilizados nesses estudos, podemos aproximá-los e relacioná-los para com essa pesquisa, visto que os métodos e hipóteses possuem grandes semelhanças.

O primeiro estudo identificado nessa categoria é o de Koide (2016) que consiste em compreender como utilizar a literatura infantil para promover estratégias da autorregulação com crianças de dois a seis anos, sem que a mesma perca seu espaço de fruição. O segundo é o de Faria (2016) que investigou se e como há mudanças de comportamento relacionadas aos aspectos sociomoraes e cognitivos em alunos do 3º ano do ensino fundamental participantes de um projeto de autorregulação.

O terceiro é o de Zapio (2016) que investigou, em um processo colaborativo entre pesquisador e docente, o uso de procedimentos e materiais que contribuam para a melhoria do clima sociomoral e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e autorregulação. O quarto é o de Mello (2018) que analisou o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental I da sala regular e dos alunos que frequentam a sala de recursos que se encontram em fase de alfabetização.

O quinto é o de Turrini (2011) onde apresenta que comportamentos afetivo-motivacionais relacionados à metacognição de regulação na idade pré-escolar podem mediar o desempenho de crianças em risco de problemas no desenvolvimento, como nos casos de prematuridade e baixo peso ao nascimento. O sexto é o de Rosa (2015) que verificou nas produções textuais de alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização, se houve e quais foram as mudanças ocorridas nos componentes linguístico e convencional a partir de uma intervenção pedagógica ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem que investiu no ensino explícito e uso de estratégias autorregulatórias nas fases de planejamento, execução e avaliação da escrita dos textos.

O sétimo é o de Oliveira (2010) que verificou os efeitos de um programa de intervenção metatextual, na elaboração de histórias escritas de escolares com dificuldades de aprendizagem. O oitavo é o de Furtado (2018) que estuda a autorregulação da aprendizagem na educação infantil por meio de brincadeiras e jogos. O nono é o de Figueiredo (2013) que elaborou e avaliou uma intervenção para alunos com dificuldades de aprendizagem matriculados no ensino fundamental de uma escola da rede municipal. O décimo é o de Basso e Abrahão (2018) que identificou o sistema de atividade de ensino-aprendizagem que melhor propicia o

desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem em duas classes de primeiro ano de alfabetização formal em escolas francesas.

O décimo primeiro é o de Guerrero e Navarro (2015) que identificou os padrões do processo de planejamento cognitivo de crianças pequenas, que acontecem no contexto de uma situação de resolução de problemas. O décimo segundo é o de Silva e Sant'Ana (2017) que elucidou os processos envolvidos na autoavaliação da aprendizagem por crianças, especialmente quando constroem portfólios no contexto escolar. O décimo terceiro é o de León et. al. (2016) que promoveu as habilidades de autorregulação em crianças pré-escolares, com foco especial na regulação das emoções.

O décimo quarto é o de Piscalho e Veiga Simão (2014) que apresenta alguns fundamentos teóricos e perspectivas de 23 investigadores (psicologia da educação e/ou educação na área do desenvolvimento curricular), 5 educadores de infância e 7 professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre as abordagens educativas necessárias ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças, em contexto da educação pré-escolar e do ensino básico. O décimo quinto é o de Silva et. al. (2018) que avaliou a usabilidade de um recurso de "Learning Analytics" dedicado à Autorregulação da Aprendizagem em "Flipped Classroom", "Flipped Classroom" é uma nova tendência no campo educacional, com um número crescente de publicações que mostram impactos significativos no comportamento e no desempenho dos estudantes.

O décimo sexto é o de Tortella e Oliveira (2015) que apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em que foi analisada a utilização dos diários de estudo no âmbito dos processos da autorregulação. O décimo sétimo é o de Corrêa et. al. (2015) que avaliou um programa para promoção de habilidades sociocognitivas, baseado na leitura de histórias, quanto a possíveis efeitos no desenvolvimento sociocognitivo e comportamental.

**Projetos/programas de intervenção funções executivas:** Visto que funções executivas estão diretamente atreladas aos pressupostos da autorregulação da aprendizagem, os estudos que apresentam uma intervenção com funções executivas na busca de promover as habilidades cognitivas que nos permitem controlar e regular

pensamentos, emoções ou ações, compõem essa categoria. Os estudos dessa categoria estão identificados em verde. O primeiro estudo identificado nessa categoria é o de Campos (2016) que adaptou um programa de intervenção em autorregulação e funções executivas para alunos de 3º ao 5º ano do ensino fundamental I, buscando o aprimoramento da prática docente e do desempenho escolar dos alunos. O segundo é o de Fragoso (2014) que implementou um programa de intervenção para crianças com TDAH que promova o desenvolvimento de suas funções executivas e de leitura, incluindo as habilidades de compreensão e metacompreensão. O terceiro é o de Cantiere (2018) que verificou os efeitos de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação, sobre o perfil comportamental relatados por pais e professoras e desempenho cognitivo. O quarto é o de Carvalho (2017) que caracterizou déficits cognitivos associados à exposição ao manganês em crianças de 7-12 anos de idade, e a partir disso desenvolveu e avaliou a eficácia de um programa de estimulação com foco na promoção de funções executivas para escolares do 2º ao 5º ano nesse contexto de exposição. O quinto é o de Dias (2013) que desenvolveu o programa de intervenção sobre a autorregulação e funções executivas e testar sua eficácia em uma amostra de crianças. O sexto é o de Moreira e Veiga Simão (2019) que compreendeu as percepções de educadores de infância sobre a promoção da autorregulação de tarefas.

**Aplicação de escalas de fatores relacionados à autorregulação da aprendizagem:** Os estudos elencados nessa categoria estão identificados em amarelo e apresentam muitos aspectos e fatores relacionados ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. O primeiro estudo identificado nessa categoria é o Strelciunas (2015) que avaliou a relação do desempenho em leitura do aluno do ensino fundamental I com as variáveis: motivação acadêmica, ambiente familiar e autorregulação. O segundo é o de Tanikawa (2014) que caracterizou o monitoramento metacognitivo e examinar as possíveis relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação de 159 estudantes, de ambos os gêneros, de idade entre 08 e 15 anos, matriculados no 3º e 4º anos e na 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal. O terceiro é o de Araújo (2015) que analisou os parâmetros psicométricos da escala, mais especificamente à análise das evidências de validade baseadas na estrutura interna, à precisão da escala e à relação com outras variáveis como gênero, tipo de escola, idade e ano escolar.



O quarto é o de Bozeda (2019) que realizou uma avaliação funcional sobre os comportamentos de pré-escolares expressos nas interações com seus pares e seus professores. O quinto é o de Tanikawa e Boruchovitch (2016) que examinou o monitoramento metacognitivo de 159 estudantes do Ensino Fundamental e investigou suas relações com gênero, idade, nível de escolaridade, desempenho escolar e participação ou não no Programa de Recuperação Paralela. O sexto é o de Silva e Veiga Simão (2016) que averiguou se a entrevista com tarefa pode auxiliar os profissionais a identificar processos autorregulatórios na aprendizagem, como potenciá-los nos aprendizes. O sétimo é o de Souza e Boruchovitch (2010) que evidenciou o mapa conceitual como ferramenta particularmente relevante às intenções formativas, porque favorável à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem e pertinente enquanto estratégia de ensino/aprendizagem. O oitavo é o de Paiano (2019) que descreveu o processo de tradução e adaptação transcultural do MBC para o português do Brasil, Motor Behavior Checklist (MBC) foi criado para ser usado observando a criança em uma situação de brincadeira livre ou nas aulas de educação física utilizando escalas Likert de 5 pontos. O nono é o de Martinelli e Sassi (2010) que investigou as relações entre a motivação e as crenças de autoeficácia em estudantes do ensino fundamental. O décimo é o de Bzuneck (2018) que é uma revisão da literatura mais recente sobre emoções acadêmicas e sua autorregulação.

Após a análise dos estudos, identificamos apenas um trabalho com aderência direta entre o tema da Educação Física com a autorregulação com crianças da faixa etária da presente pesquisa, fato que ao nosso entender justifica a pertinência científica dessa pesquisa. Esse estudo realizado por Avila e Frison (2012) intitulado: “Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada” analisou se intervenções propostas na disciplina de educação física para crianças do jardim de infância podem promover a autorregulação da aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, onde uma professora de educação física realiza uma intervenção em uma turma de jardim de infância propondo ensino de estratégias de aprendizagem dentro dos conteúdos da disciplina. A intervenção proposta ocorreu entre outubro e dezembro de 2011 com um total de dez encontros com uma hora de duração cada um. Os instrumentos utilizados

para coleta de dados, foram: “diário de campo, fotos dos ambientes utilizados e das atividades, entrevista de grupo focal”.

O desfecho do estudo foi que a intervenção proposta auxiliou na autorregulação da aprendizagem dos alunos participantes. Outro ponto de destaque entre os resultados desse estudo é que a promoção da autorregulação da aprendizagem pode não causar mudança imediata, mas pode causar mudanças ao longo da vida do aluno, pois a pré-escola não é ponto chegada é ponto de partida. Sendo assim, esse estudo ajudou a expandir a literatura existente sobre aprendizagem autorregulada em crianças e traz também incentivos para professores envolvidos na educação infantil organizarem aulas que visam prioritariamente a o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O levantamento das pesquisas sobre a temática apontou para a importância da autorregulação da aprendizagem para o contexto educacional e o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares. Notamos que poucos estudos centram-se nos segmentos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, menos ainda quando se trata da disciplina de educação física. Considerando tais aspectos, apontamos para a necessidade de novos estudos sobre autorregulação da aprendizagem nas aulas de educação física considerando esses dois segmentos educacionais. Quando os professores da EI planejam atividades a partir do campo de experiência corpo, gesto e movimentos e os do EF nas aulas de educação física vimos que há possibilidade da promoção da autorregulação da aprendizagem, na busca da autonomia, da independência, sobretudo do protagonismo dessas crianças para com sua aprendizagem. É o que apresentaremos no capítulo dos resultados e discussões.

### **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA**

Inicialmente, para explicitar a metodologia adotada, retomamos a problemática de pesquisa: Como uma intervenção com atividades nas aulas de educação física, elaborada a partir de habilidades da BNCC, poderá contribuir para a autorregulação da aprendizagem de crianças?

Tínhamos por hipótese que a intervenção pautada em atividades nas aulas de educação física pode contribuir para a autorregulação da aprendizagem das crianças.

Para refutar ou confirmar a hipótese da pesquisa, traçamos o objetivo principal: analisar como uma intervenção proposta na disciplina de educação física para crianças de escolas municipais propicia a promoção de autorregulação da aprendizagem. E os secundários: identificar habilidades da educação física propostas pela BNCC que podem promover o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem; avaliar sinais de mudanças relativas à incorporação de estratégias de autorregulação da aprendizagem após a intervenção.

Trata-se de uma pesquisa quase-experimental de natureza interventiva que busca compreender o fenômeno do estudo a partir da análise das pessoas nele envolvidas. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por não ter uma distribuição aleatória dos sujeitos participantes e nem mesmo possuir grupo controle. Mesmo não conseguindo distribuir os sujeitos aleatoriamente, ainda assim o pesquisador poderá observar o que ocorre, quando ocorre, e a quem ocorre. Tendo decidido o que e quando medir, deve-se planejar um quase-experimento, onde será possível realizar a pesquisa e assim analisar as relações causa-efeito por meio dos dados coletados (SELLTIZ et. al,1976).

A pesquisa do tipo quase-experimental segue um delineamento rigoroso e confiável para a avaliação de intervenções em que se busca promover algum desenvolvimento sobre um grupo de indivíduos, e para avaliar o possível desenvolvimento esse tipo de pesquisa utiliza-se de algum instrumento como pré-teste e pós-teste (COZBY, 2003).

Para se alcançar um rigor metodológico e científico numa pesquisa o pesquisador deve olhar para o objeto de estudo, resgatar o objetivo e o que espera

com estudo, para que assim possa delinear a pesquisa utilizando de métodos e instrumentos que vão ao acordo com a pesquisa proposta. Então o principal será definir métodos confiáveis e que possa possibilitar tudo que se almeja investigar ou provar (COSBY, 2003).

O termo intervenção refere-se a investigações que necessitam de planejamentos e incorporações de mudanças no intuito de promover melhora nos processos de aprendizagens do participante. A pertinência de uma pesquisa interventiva está em seu caráter aplicado, ou seja, sua finalidade é a resolução de problemas práticos, opondo-se assim as pesquisas básicas, que apenas ampliam conhecimentos e não possibilitam benefícios práticos (GIL, 2010).

A pesquisa de natureza interventiva é uma prática que articula investigação e produção de conhecimento, com ação ou processos interventivos que visam promover conhecimentos, práticas inovadoras e processos colaborativos. Com esse tipo de pesquisa pode-se testar ideias, propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos. Assim todos os participantes envolvidos buscam atingir o objeto a ser investigado sem deixar de produzir conhecimento sistematizado (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

**Figura 4.** Modelo da pesquisa de intervenção;



Fonte: produzida pelo autor.

A produção de dados ocorreu no período de quatro meses nos espaços destinados às aulas de Educação Física durante uma hora por dia em cada sala, uma vez por semana, às quintas-feiras e na presença das professoras, em um trabalho conjunto. No total foram realizados 16 encontros.

### **3.1 Caracterização da escola e dos sujeitos participantes**

A produção de dados foi realizada em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental situada no município de

Campinas-SP. O nome das instituições foi mantido em sigilo, a fim de preservar as identidades dos participantes. Participaram do processo de todo processo de intervenção duas turmas, uma de educação infantil (vinte e cinco crianças da pré-escola) e uma do ensino fundamental (trinta e uma crianças do 1º ano), com idades entre 5 e 6 anos.

A escolha das escolas e dos alunos se deu por conveniência, a partir da participação de professores de uma delas (Ensino Fundamental) em grupo de estudo promovido pela Universidade e a outra (Educação Infantil) pela proximidade física da escola de Ensino Fundamental. Após conversas com as diretoras e as professoras da escola, houve interesse de uma professora de cada escola para a participação da pesquisa. Todos os alunos dessas professoras foram convidados a participar da pesquisa. Com o aceite, o projeto da pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da PUC-Campinas, parecer nº 3.646.143, CAAE nº 21467219.7.0000.5481.

O nome das professoras e das crianças são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Ficou acordado que a pesquisa seria realizada no próprio período de aula dos alunos.

### **3.2 Instrumentos e procedimentos de produção do material empírico**

Os instrumentos utilizados para a realização da presente pesquisa foram uma entrevista inicial e uma final com as crianças, uma narrativa desenvolvida pelas professoras e atividades de intervenção. Durante a realização tanto das entrevistas utilizou-se de recursos tecnológico como gravador e filmadora para captar sons e imagens.

#### **a) Entrevista semiestruturada com as crianças**

As entrevistas possibilitam a organização de um conjunto de informações sobre o que a criança sabe, crê, espera, sente ou deseja em relação ao tema proposto. Tem como benefício o fato de não exigir que a criança saiba ler e escrever satisfatoriamente, possibilitando mais respostas e captação de expressões corporais, bem como a tonalidade de voz (GIL, 2008).

Utilizou-se a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro de questões que permitiu a organização e a ampliação das informações recebidas do entrevistado (FUJISAWA, 2000). Foram utilizados um gravador e uma câmera durante a entrevista, possibilitando assim registrar elementos de comunicação essenciais como: pausas de reflexão, dúvidas, entonação de voz e silêncios para que se tivesse compreensão de tudo que foi captado (SCHRAIBER, 1995). Portanto, alguns cuidados precisaram ser tomados, como testar bateria, volume e funcionamento do equipamento.

Buscou-se também atender às características de um bom entrevistador: saber ouvir de forma ativa, demonstrar interesse na fala do entrevistado, realizar novos questionamento, utilizar gestos para demonstrar atenção, satisfação e compreensão ao entrevistado, porém sem influenciar em sua fala. (MAGNANI, 1986).

Ao terminar a entrevista, o pesquisador agradeceu aos entrevistados e se disponibilizou a esclarecer possíveis dúvidas e ouvir críticas, dicas e sugestões. Após esse momento, deu-se início a transcrição, ouvindo várias vezes cada gravação e seus elementos para transcrever tudo, inclusive pausas, entonações de voz, risos, choros e possíveis interrogações que ocorreram durante a entrevista (PRETTI; URBANO, 1988).

Para a realização das entrevistas foi necessário um planejamento junto com a direção da escola para o local da entrevista e de como seria sua realização. Decidimos então aplicar as entrevistas semiestruturadas em grupos de até 5 crianças de cada vez com a duração de aproximadamente 30 minutos cada grupo, em dois momentos: antes e depois da intervenção, a partir de um roteiro pré-estabelecido (apêndice 1), os motivos que nos levou a aplicar as entrevistas dessa forma foram curto período de tempo para realizar a pesquisa e a riqueza de dados que é possível obter ao reunir mais que um aluno.

Além da videogravação, foi utilizado um diário de campo para as devidas anotações sobre os acontecimentos.

#### b) Narrativas escritas das professoras

Foi solicitado às professoras que escrevessem uma narrativa após a intervenção, a respeito de todos os procedimentos realizados com as turmas durante

a pesquisa, sobre as habilidades da BNCC selecionadas para o estudo, o conhecimento a respeito da autorregulação e estratégias da aprendizagem na área da Educação Física.

A utilização dessas narrativas na pesquisa, serviu para se obter uma percepção mais ampla sobre o olhar do professor para a pesquisa. Entende-se que a narrativa escrita por professores nos permite ouvir sua voz, aproxima-nos de suas memórias e aprendizagens, tornando público seus saberes.

### c) Intervenção

Foram utilizadas atividades planejadas de acordo com habilidades propostas pela BNCC destacadas no capítulo 1 e que estivessem presentes no repertório das crianças participantes, atividades essas que foram aplicadas pelo pesquisador juntamente com a professora. Esperava-se que a criança ao participar das atividades tivesse contato com as fases do processo de autorregulação do modelo PLEA.

As atividades de intervenção foram realizadas nas dependências das respectivas escolas, ambas com uma ampla estrutura física adequadas. Os diversos ambientes eram adequados para a prática das atividades em questão, ou seja, atividades que envolveram corridas, deslocamentos e saltos foram realizadas nas quadras poliesportivas das referidas escolas. Já as brincadeiras de roda do tipo “fui a feira” foram realizadas nos seus pátios e atividades do tipo “morto-vivo, mímica, bingo” foram realizadas na própria sala de aula das respectivas turmas.

**Quadro 6:** Atividades realizadas na intervenção

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>TURMA</b>	<b>COMPETÊNCIA (BNCC)</b>
10/10/19	Dona onça	Fundamental	<b>EF12EF01</b>
11/10/19	Pega-pegas	Infantil	<b>EI03CG01</b>
17/10/19	Mímica	Fundamental	<b>EF12EF02</b>
18/10/19	Jogo da memória	Infantil	<b>EI03CG05</b>
24/10/19	Boneco de mola	Fundamental	<b>EF12EF02</b>
25/10/19	Boneco de mola	Infantil	<b>EI03CG05</b>
31/10/19	Mamãe da rua	Fundamental	<b>EF12EF03</b>
01/11/19	Mamãe da rua	Infantil	<b>EI03CG01</b>

07/11/19	Rato, Gato, Cachorro	Fundamental	<b>EF12EF01</b>
08/11/19	Mimica	Infantil	<b>EI03CG01</b>
14/11/19	Bingo (animais)	Fundamental	<b>EF12EF01</b>
22/11/19	Fui a feira	Infantil	<b>EI03CG04</b>
22/11/19	Fui a feira	Fundamental	<b>EF12EF03</b>
26/11/19	Morto vivo	Infantil	<b>EI03CG01</b>

Fonte: produzida pelo autor.

Como exemplo de intervenção feita na educação infantil com a habilidade **(EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música,** foi proposta a atividade “Mímica” para que as crianças tentassem acertar o que a professora ou colegas estavam representando. Conforme desenvolvimento da turma foi possível estimular a consciência corporal, imaginação, criatividade, socialização, concentração e até mesmo que expressem melhor suas emoções. Após esse momento, as crianças organizadas em duplas planejaram uma determinada mímica que fosse possível ser solucionada, registrando o combinado em uma folha (por meio da escrita ou desenho), após essa etapa realizaram essa mímica com toda atenção aos movimentos e ao mesmo tempo expondo algumas dicas. Ao final foi proposto que voltassem às duplas para avaliar se o planejamento foi eficaz.

Como exemplo de intervenção feita com o ensino fundamental com a habilidade **(EF12EF01). Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas,** foi proposta a atividade “Fui à feira”. Os alunos foram organizados em roda onde uma criança começava dizendo em voz alta a frase: "Fui à feira e comprei...", com o nome de algo que se compra. O próximo repetia a frase do primeiro, acrescentando outra coisa, e assim por diante, não podendo repetir e tentando lembrar do que já havia sido dito. Caso não conseguisse a criança ia para o final da roda onde teria mais uma chance, só que com grau de dificuldade maior. Após algumas rodadas foi proposto às crianças que se reunissem e que planejassem regras do tipo: usar somente palavras que comecem com a letra “A”, usar somente alimentos (algo que se come), realizar a



brincadeira com essas regras. Ao final da realização dessa proposta, os alunos se organizavam em forma de roda de conversa para discutir e avaliar se as regras planejadas e incluídas na brincadeira foram eficazes.

Após as intervenções foram realizadas anotações sobre a participação dos alunos e como respondiam às propostas de atividades.

Os materiais empíricos produzidos na pesquisa foram analisados por meio de análise de conteúdo, em diferentes fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação conforme proposto por Bardin (2011).

A fase de pré-análise iniciou-se com a organização dos materiais empíricos produzidos, tornando-os úteis, considerando a hipótese e objetivos da pesquisa, escolhe-se então os materiais que serão analisados, realiza uma leitura flutuante desses materiais inicialmente com o intuito de se familiarizar e posteriormente uma leitura mais profunda desses materiais e, assim, elabora-se os indicadores a serem interpretados. A fase de exploração do material consistiu em uma análise minuciosa e exaustiva desses materiais, onde foram compilados todos os materiais para criação das categorias e temas. Por fim, na fase tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, foi realizada de forma que esse tratamento possibilite interpretações que promova discussões com a teoria utilizada.

Esse capítulo exibiu o percurso metodológico para a produção do material empírico da pesquisa. A seguir apresentamos os resultados e as análises desse material.

## CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Todas as atividades planejadas para o momento da intervenção foram realizadas. Os registros desse momento apontam para uma participação efetiva dos alunos nas atividades. Em algumas ocasiões havia a necessidade de solicitar que as crianças prestassem atenção às orientações das propostas, fato que não prejudicou o andamento da intervenção.

Após a transcrição e organização das etapas de entrevista inicial e entrevista final excluímos as crianças que não participaram de todas as etapas do processo. Mas por serem atividades já conhecidas, houve um interesse de forma geral. Após essa primeira exclusão fizemos uma outra seleção verificando se as respostas dadas se referiam ao tema abordado ou se a criança comentava sobre aspectos não relacionados com as questões. Após essas duas exclusões, com um número mais reduzido de crianças, selecionamos aleatoriamente as entrevistas de quatro alunos da educação infantil e quatro do ensino fundamental participantes da intervenção e as narrativas das duas docentes para compor o corpus da pesquisa.

As crianças selecionadas, descritas com nomes fictícios para a preservação de sua identidade, foram: Adanna, Miguel, Lívia e Mayra de 6 anos, alunos do ensino fundamental; Maria, Arthur, Lorena e Emily alunos da educação infantil.

Os exemplos selecionados seguiram o mesmo processo de análise, começando após a leitura minuciosa na íntegra do material, a partir da seleção de alguns indicadores que possuem relação com o aporte teórico. As transcrições na íntegra podem ser vistas nos Apêndices 4, 5 e 6. Analisamos os principais indicadores e, a partir deles, formulamos temas apoiados no referencial teórico e na organização das atividades da intervenção, que nortearam a organização das questões – Planejamento, Execução e Avaliação – e categorias específicas dentro de cada tema, conforme quadro 7. Após essa primeira organização analisamos detalhadamente por temas e categorias.

**Quadro 7:** Temas e Categorias

TEMA: PLANEJAMENTO	TEMA: EXECUÇÃO	TEMA: AVALIAÇÃO
CATEGORIAS	CATEGORIAS	CATEGORIAS

Análise da tarefa	Utilização de estratégias para atingir resultado	Análise da relação entre plano e produto
Organização do ambiente	Automonitoração	
Estabelecimento de um plano		

Fonte: produzido pelo autor.

Nessa primeira etapa fizemos a análise separadamente por cada participante, utilizando quadros que destacaram os indicadores. (Apêndice 7). Em seguida, fizemos uma nova organização contemplando a análise conjunta do grupo de participantes.

#### 4.1 Tema - Planejamento

Nesse tema encontramos respostas que versavam sobre a análise da tarefa, a organização do ambiente e o estabelecimento de um plano, as quais denominamos de categorias. (Apêndice 4)

As questões que versavam sobre tal tema fizeram com que a criança explicasse o que pensava antes de iniciar uma tarefa relacionada com a aula de Educação Física ou da convivência em sala de aula. Como vimos no capítulo teórico, de acordo com os estudos de Zimermman (2000), antes de iniciar uma tarefa o aluno faz uma análise sobre a mesma e algumas crenças podem intervir nas decisões que irá tomar. Ele precisa pensar como irá realizar, quais são os recursos físicos e pessoais e como se sente diante de tal atividade, se tem vontade de fazer ou se é capaz. Na fase prévia (antevisão) “perante uma tarefa, as crianças pensam no que querem fazer; como e quando; e preparam um plano estratégico que os conduza do projeto ao real”. (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014, p. 173).

Pelas respostas vimos que as crianças realmente pensam no que é preciso fazer para desenvolver uma atividade, mas não houve nenhuma menção espontânea sobre quais as suas crenças sobre a capacidade de realizá-las. Por exemplo, Arthur disse: “Ah eu penso em alguma mímica que eles gostem, eu penso em alguma mímica de filme mesmo, as vezes eu pego o Batman, as vezes eu pego o Superman, as vezes eu pego alguma pessoas pra imitar que eu sei imitar, ah porque eu gosto dessas pessoas e porque é super-heróis que eu gosto mesmo”.

### Categoria: Análise da tarefa

Encontramos vários indicativos dessa categoria na primeira questão - O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? Antes da intervenção, cinco crianças ao dizerem a palavra “penso” complementado com uma ação, dão indícios de que fazem uma análise do que precisa ser feito na tarefa proposta. Apenas uma criança não soube responder. Os argumentos dados após a intervenção são mais explicativos e as crianças começam a usar outros verbos como prestar atenção, planejar, decidir que indicam novas possibilidades de agir sobre a tarefa proposta. Iniciamos com dois exemplos:

**Quadro 8:** Perguntas e respostas da categoria análise da tarefa

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
MIGUEL	- O que pensa primeiro ao começar brincar de mímica? (P)	Ah, fazer a mímica assim, tipo eu <b>pensei</b> em fazer uma girafa, eu fico a assim, sem fazer som, sem som de sem nada.	<b>Penso</b> em algum negócio tipo uma Maritaca aí eu faço a mímica, só que eu faço sem o som, eu penso tipo eu quero fazer uma árvore, eu quero fazer um carro, aí <b>eu decido</b> o que eu quero fazer e eu faço. Tipo aquilo ali parece uma Maritaca, mas não é, e assim ela tá em casa, eu já tive uma maritaca e aí eu vou fazer uma pose da maritaca. Maritaca se coça, maritaca se coçando com o bico, tipo eu quero fazer um gato, o gato lambendo, o gato rolando na terra.
ARTHUR	- O que pensa primeiro ao começar brincar de mímica? (P)	Ah eu penso em alguma mímica ao que eles gostem, <b>eu penso em alguma mímica de filme mesmo</b> , de as vezes eu pego o Batman, as vezes eu pego o Superman, as vezes eu pego alguma pessoas pra imitar que eu sei imitar, ah porque eu gosto dessas pessoas e porque é super-heróis que eu gosto mesmo.	Eu começo a pensar em alguém para eu tentar imitar ou adivinhar as vezes, eu penso no personagem <b>eu penso em como que eu vou imitar ele</b> , várias coisas, tipo como que ele vai tá o personagem, eu penso como vai sair e se alguém vai adivinhar ou não, eu penso isso.

Fonte: produzido pelo autor.

Nas outras questões também é possível verificar que crianças dessas faixas etárias conseguem explicar com clareza o que deve ser feito, em diferentes situações, como criar uma regra ou melhor lugar para jogar. Emily diz: “Eu penso que eu **vou** fazer uma coisa difícil pra eles tentar adivinhar” nas duas entrevistas. Ela prevê o que o outro pode achar difícil. Lorena na primeira entrevista diz: “penso em imitar cavalo”

e na segunda “Eu pensei primeiro em animais, mas eu achei muito difícil, aí depois eu comecei, você tem, eu penso que a gente quer fazer alguma coisa[...] tipo passarinho, igual a Minnie, pica pau, pato, então assim a gente quer sentar na roda e fazer tudo e repetir de novo”. Nota-se que Lorena diferentemente de Emily pensa primeiro no que é capaz de fazer. Nota-se que os argumentos após a intervenção, na maioria das vezes, são mais detalhados.

### **Categoria: Organização do ambiente**

Nessa categoria foi possível identificar nas falas das crianças argumentos que mostravam a necessidade da organização do ambiente da sala de aula ou do espaço para jogar para facilitar o bom funcionamento da sala ou do jogo. Ao planejarem algumas regras para a sala, é possível notar a influência que a figura do professor tem nesse aspecto, pois a maioria das respostas traz argumentos que apontam para a obediência ao adulto. Nota-se que o controle dos comportamentos ainda é externo, fato esperado considerando a idade das crianças. Assim, não encontramos argumentos que mostraram iniciativas de controlar o próprio comportamento.

**Quadro 9:** Perguntas e respostas da categoria organização do ambiente

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
ADANNA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	<b>Se a professora falar</b> que não é para pegar esse brinquedo não é para pegar mesmo, falar para não subir na mesa, não é para subir. Ajudar os amigos e não bagunçar.	A gente pode <b>planejar</b> alguma coisa que a pessoa não pode, tipo: pega pega normal, <b>a gente planeja uma coisa para pessoa não pegar a gente</b> , porque se a gente ficar fazendo me pega me pega a pessoa pode fingir que vai pegar e desviar do outro.
ADANNA	- Qual o melhor jogo da memória? Por quê? (P)	Em casa ,na rua e na casa do meu pai, <b>porque é mais melhor para ninguém atrapalhar a gente</b> , e daí se aparecer algum amigo pode chamar ele para brincar. Eu jogo na casa do meu pai e da casa da minha vó. <b>Porque ai ninguém entra.</b>	A gente pode <b>jogar num lugar que não esteja batendo muito vento</b> , porque os papéis podem voar, ai a gente pode perder algumas pecinhas do jogo, ai não vai ter como jogar, tipo a gente pode jogar na mesa ou no chão porque no chão <b>não bate vento</b> e dentro de casa que ai não bate vento e pode ser no quarto com a porta e janela fechada, porque a gente <b>não pode jogar em lugar com muito barulho porque a gente perde a memória e não consegue mais pensar.</b>

LÍVIA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	<b>A gente tem que obedecer.</b>	<b>Prestar atenção</b> , não desrespeitar, andar, <b>olhar com olho</b> por que o olho não está na mão, a gente não pode ficar fofocando porque fofocar é muito feio. Eu ia criar uma regra que a gente <b>não pode bagunçar</b> na escola, não pode correr, a gente não pode ficar <b>desrespeitando</b> por que se não a gente <b>ia para diretoria</b> , por que eu acho que uma regra não tão legal, mas a gente pode bagunçar mas tem que arrumar, tipo eu não quero brincar com esse brinquedo vou deixar aqui pra minha mãe arrumar, não não é assim, a gente vai lá não quero mais brincar a <b>gente arruma tudo no lugar</b> , foi uma menina na minha casa né ai ela <b>brincou e não guardou no lugar ai eu tive que guardar.</b>
Maria	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	O lugar que eu acho que é <b>melhor para eu jogar</b> na da minha casa, é na minha mesa Por perto da sala, porque meu irmão não deixa ele quer pegar tudo e ele não alcança.	<b>O melhor lugar</b> , é na minha casa, por causa que minha casa é bem espaçosa, daí eu viro as cartas para cima e depois a gente vira para baixo, eu gosto sempre de embaralhar tudo, por que sou meia lembrada, ai eu ganho toda hora.

Fonte: produzido pelo autor.

Considerando essas duas falas, do antes e depois, é possível verificar que Adanna inicialmente dá um argumento centrado nas regras da sala e depois já pensa na possibilidade de planejar regras para um jogo. Já em outra questão ela considera a possibilidade de evitar distratores, mostrando o melhor lugar para jogar: “não pode jogar em lugar com muito barulho porque a gente perde a memória e não consegue mais pensar”. Lívia continua com a questão das regras de convivência após a intervenção, mas traz em sua fala algo interessante que é se responsabilizar pela organização dos próprios brinquedos, dando indícios de assumir controle da organização do espaço que utiliza. Sobre as regras Arthur comenta: “Bom a gente com a professora não fala muito sobre isso, só que a gente dá sugestão e quando todo mundo aceita a gente coloca as regras”, o que mostra que abrindo possibilidades de escolha e de tomada de decisões, as crianças podem escolher e monitorar suas escolhas. De acordo com Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pienda (2007, p. 30)

Na etapa dos 3-6, as crianças desenvolvem competências que lhes permitem escolher objectivos e tarefas, nem sempre apropriadas ao seu nível desenvolvimental, (e.g., querer aprender a escrever e a ler o seu nome e o dos pais por influência de crianças mais velhas que com elas convivem), mas nem sempre trabalham persistentemente para alcançar tais objectivos. Por exemplo, as crianças, habitualmente, não estabelecem um plano prévio à realização da tarefa, mas devem ser ajudadas a tomar consciência do

processo (e.g., o que queres fazer?; Como é que podes fazer isso?; O que é que tens? O que te falta?; Estás a conseguir?; Porquê?...).

Maria justifica a escolha do melhor ambiente para jogar antes e após a intervenção e mostra que percebe sua habilidade de memorização quando diz ; “por que sou meia lembrada, ai eu ganho toda hora”. De forma geral, todas as crianças demonstraram que são capazes de pensar em um ambiente favorável para essa tarefa proposta. Um dado interessante foi o de Arthur olha para seu estado psicológico ao falar sobre o melhor lugar para jogar memória: “quando você está entediado e quando você não tem nada pra fazer”. Inferimos que algumas respostas mais elaboradas, trazendo elementos do planejamento podem estar relacionadas com os questionamentos realizados durante a intervenção que oportunizaram as escolhas e toma de decisões.

### **Categoria: Estabelecimento de um plano**

Diante de uma proposta de atividade geralmente as crianças não ficam esperando que seja oferecido um plano preestabelecido pelos adultos. Na maioria das vezes estabelecem um plano, mesmo que não intencionalmente. Quando pedimos que elas expliquem como pretende fazer ou o que pensam, as respostas indicam diferentes formas de resolver uma mesma tarefa. Em situações cotidianas de sala de aula é comum a distração, às vezes esquecem o que haviam planejado. De forma geral, as respostas dadas pelas crianças antes e após a intervenção mostraram essa capacidade que as crianças têm de estabelecer um plano, que podem ser observados nos trechos destacados:

**Quadro 10:** Perguntas e respostas da categoria estabelecimento de um plano

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
MAYRA	Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Quando a professora fala para mim criar uma regra, eu vou lá <b>antes dela perguntar, quando está perguntando para amigo, vou lá fico em silêncio para mim ver qual regra eu posso criar, ai tipo quando ninguém falou silêncio eu vou lá e crio uma regra</b> , prestar atenção quando ninguém falou e ninguém sabia que podia falar eu vou lá e falo, ou também a pessoa sabia e já foi e eu falei	É a gente vai pensar numa regra tipo respeito, aí a gente vai lá, prô criei uma regra, mas para gente tentar a gente <b>tem que ter bastante atenção</b> , ai como é que fala, tipo eu criei isso com uma colega minha, essa regra, aí a gente vai lá, prô criei, ai eu posso colocar nessa folhinha, mas gente tem que prestar atenção, <b>tem que pensar antes</b> , essa regra pode existir ou não pode, tipo uma regra que uma pessoa vai inventar, brincar de pega-pega

		essa coisa eu vou lá e ajudo ela.	sempre, aí se a pessoa tipo quiser brincar de pega-pega sempre isso já vai ser uma regra ao contrário do que deveria ser, mas pode ser inventada.
MAYRA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Antes da gente brincar a gente tem que <b>pensar</b> a pessoa que vai lá na frente, quem não sabe ela vai explicar o que é, aí começa, ela pode fazer qualquer coisa que ela quiser, a pessoa ela pode falar para ela fingir que está falando e só ficar com a boca assim.	É a gente tem que <b>pensar</b> no que a gente vai fazer, para gente apresentar para as pessoas e elas vão ter que adivinhar, a gente pode fazer uma coisa difícil ou uma fácil, tipo a gente não pode falar para pessoa o que a gente vai querer fazer.
LÍVIA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Num sei.	<b>Prestar atenção, se não prestar atenção a gente não vai saber a brincadeira, a gente depois quando a gente acabar você vai perguntar o que a gente planejou e a gente não vai saber porque não prestou atenção, é obedecer</b> e a gente tem que pensar se a gente vai brincar ou não, mas isso a gente tem que brincar por que é atividade da escola, por que aí quando um amigo chega hoje na escola e não sabia de nada e queria aprender uma brincadeira e a gente não sabia porque não participou, e para brincar <b>a gente tem que saber a brincadeira primeiro pra gente querer brincar</b> para ver se é coisa da gente brincar também, a gente tem que saber porque tem bastante brincadeira que não é pra criança brincar.

Fonte: produzido pelo autor.

Em duas situações Mayara aponta para a necessidade de pensar antes e Lívia reconhece a importância de se conhecer as características da tarefa para saber se é capaz de realizá-las. Ao criar uma regra ou iniciar um jogo elas mostram que são capazes de estabelecer um plano e escolher qual a melhor proposta para ganhar o jogo ou resolver a proposta.

Livia antes da intervenção não consegue argumentar, mas após diz que é preciso prestar atenção até para saber o que planejou e saber a brincadeira primeiro.



Nota-se que para explicar ela também usa argumentos que parecem ser regras da sala, “**é obedecer**”.

Outras crianças também usaram argumentos parecidos, por exemplo Miguel antes da intervenção diz: [...] fazer a mímica assim.... Essa frase demonstra o anseio de Miguel, quando explicita como realizaria a atividade com uma demonstração corporal, assim exibindo seu plano pré-estabelecido. Após a intervenção diz “ [...]eu decido o que eu quero fazer e eu faço”. Aqui fica evidente que a criança pensa em algo de acordo com suas preferências, gostos ou que tenha facilidade para realizar, traçando assim um plano do que será feito, e que se sente capaz de realizar o que planejou. Essa forma de pensar e expor seu planejamento é chamado de conhecimento prático, pois a criança faz o que sabe e sabe o que quer e deve fazer, mostrando que seu plano é estabelecido de acordo com suas preferências e interesses.

As ações destacadas dão indícios de um comportamento autorregulatório, ao “adoptar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam e sustentar percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado, sem perder de vista os objetivos desenhados”. (ROSÁRIO, NUÑES, GONZÁLES-PIENDA, 2007, p.15).

É importante destacar que as atividades que compuseram a intervenção tinham como proposta a organização de um ambiente nos quais os alunos pudessem decidir e ao mesmo tempo controlar suas ações, ajudando-os a pensarem em diferentes estratégias para a resolução dos diversos problemas apresentados, usando o modelo do PLEA.

#### **4.2 Tema - Execução**

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do Planejamento, ou seja, com a escolha das perguntas que tinham relação com o tema (anexo 5). Nessa etapa procuramos indicativos de como a criança, após ter ciência de uma tarefa, explicava como colocá-lo em prática, se mencionava as estratégias utilizadas e como faria o acompanhamento da proposta.

De acordo com Zimmerman (2000) a fase de execução ou controlo volitivo, abarca os processos de autocontrolo e de automonitoração. Na realização de tarefas na escola as crianças utilizam-se de estratégias de autocontrolo tais como focalizar a atenção para um determinado aspecto, a organização do ambiente, pedir ajuda a um colega ou o próprio professor, dar autoinstruções, imaginar como faria tal atividade e, ainda, gerenciamento do tempo.

Verificamos que, da forma como foram realizadas as perguntas da entrevista, as crianças tiveram que imaginar como fariam tal atividade, descrevendo as ações que comumente fazem durante o processo. E ainda, ao falar da atividade propiciamos que as crianças utilizassem de ações envolvidas nas autoinstruções, que são “[...] autoverbalizações que o aluno realiza à medida que vai executando tarefas de aprendizagem”. (ROSÁRIO, 2004, p. 47).

Ainda, foi possível verificar que a organização do ambiente também destacada por alguns participantes. Organizamos os dados em duas categorias: Utilização de estratégias para atingir o resultado e automonitoração.

### **Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado**

Nessa categoria destacamos, de forma mais específica, as verbalizações que mostraram as estratégias ou os recursos mais adequados para realizar a ação proposta. Dois exemplos mostram as estratégias escolhidas para ganhar o jogo.

#### **Quadro 11: Perguntas e respostas da categoria utilização de estratégias para atingir o resultado**

LIVIA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>A gente não pode rolar no chão</b> , passar perfume, passar sabonete no corpo, a bucha, lavar a mão e tomar banho. Passo perfume.	<b>Toma banho, tem que pegar o sabonete a bucha, depois que acabar a gente escova os dentes, se a gente vai sair coloca uma roupa bonita, passa um perfume e coloca um sapato e arruma seu cabelo.</b> Eu passo a bucha no meu corpo, <b>eu escovo os dentes</b> , eu passo perfume, quando eu vou sair né, ai depois eu <b>coloco minha roupa ou um vestido</b> porque eu fico com muito calor ai depois eu coloco uma sapatilha e depois eu arrumo meu cabelo e só.
MARIA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	A pessoa que é o pegador não pode subir no alto para pegar.	Eu brinco disso com meu primo, quando assim ó, se eu estou ali e ele está na outra parte, para eu

		<b>Correr para pessoa não me pegar.</b>	tentar sair, eu tento ir <b>para trás, quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado, daí eu desvio quando ele está quase perto de mim</b> , então tipo eu faço assim, eu paro mas aí eu vou para o outro lado, daí eu subo em alguma coisa alta.
--	--	---	---

Fonte: produzido pelo autor.

Lívia mostra antes da intervenção primeiramente o que não pode ser feito e após as ações cotidianas de higiene. Após a intervenção traz novamente as ações, agora com mais detalhes, mostrando um passo a passo da sua rotina de higiene. Maria ao ser questionada sobre como ganhar a brincadeira, explica que é preciso correr para não ser pega e após a intervenção ela explica mais claramente que faz desvios para não ser pega e sobe em algo alto.

Assim como os dois exemplos, Miguel antes da intervenção disse: “Eu **corro**....”. O indicador, sugere que a criança utiliza tal ação para atingir seu objetivo, ou seja, corre para pegar os colegas dentro da suposta atividade. Portanto, dá a entender que correr é sua estratégia simples e objetiva. Após a intervenção ele dá mais detalhes [...]tem que **correr**...; [...]não pode deixar te **pegar**...; [...]você **fica** no alto...; [...]vale **figas**.: Todos esses indicadores apresentados estão diretamente relacionados entre si, pois são ações pensadas e colocadas em prática pelo Miguel dentro da atividade para obter sucesso, então entendemos todas essas ações como estratégias que ele utiliza para ganhar na brincadeira. Pelo relato inferimos que as estratégias descritas por Miguel já foram executadas em algum momento. Lívia, ao explicar a questão antes da intervenção diz: “[...]faz um **plano**...; [...]vai **correndo**”. Lívia apresenta que é necessário um plano para o início da brincadeira e que deve correr para pegar os colegas. Após a intervenção ela retoma a ideia da importância de se ter um plano para atingir o resultado esperado. “[...]a gente **planeja**...”:

### **Categoria: Automonitoração**

#### **Quadro 12:** Perguntas e respostas da categoria automonitoração

ADANNA - O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	<b>Mudar</b> de brinquedo para ganhar e correr para ficar no alto.	<b>Para gente ganhar, a gente precisa subir numa coisa alta</b> , mas não tão alta, tipo no último topo, não dá né, não dá para subir numa coisa tão baixa também, tem que ser média, <b>e tem que ver se a</b>
--	--	---

			<b>gente está com o pé no chão,</b> porque as vezes a gente não vê mas o pegador vê e a gente não, ai pegador pode pegar o nosso pé.
MAYRA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>A gente antes de tomar banho,</b> tipo se não quiser molhar o cabelo pode colocar toca, ai ao invés da gente só se molhar, não, <b>a gente pega o sabonete passa em tudo,</b> ai depois que termina a gente <b>pega a toalha se seca,</b> tira a toca se não quiser molhar o cabelo, ai depois a gente vai lá se troca, se quiser pode passar perfume, essas coisas, arrumar o cabelo, colocar roupa, é assim e sapato. Eu tomo banho, antes de tomar banho eu vou lá tiro a roupa claro, vou lá tomo banho, as vezes minha mãe fala Mayra lava o cabelo, eu vou lá lavo, ai eu se seco, as vezes também antes de eu colocar a roupa, a minha mãe deixa o corpo secar, que as vezes deve ta um pouco molhado, ai eu ponho tipo uma roupa de ficar em casa, ai as vezes eu passo maquiagem quando eu vou pra algum lugar, eu arrumo o cabelo, passo perfume, quando eu vou comprar roupa minha mãe fala <b>Mayra não pega muita coisa cara, nem muito barato, porque se for muito muito barato vai sobrar muito dinheiro e não vai ter mais o que comprar com muito dinheiro que vai sobrar,</b> ai eu vou lá e escolho alguma roupa normal e no outro dia eu uso assim.	Pra ficar cheiroso a gente tem que <b>tomar banho, se secar, colocar uma roupa,</b> se quiser pode passar um perfume, ai pra ficar bonita as meninas as vezes gostam de passar maquiagem, perfume, essas coisas, limpo, tipo pra gente ficar sempre limpo, mesmo quando não está na hora de tomar banho, a gente <b>tem que sempre lavar bem as mãos pra não ficar nenhum germe na mão.</b> Tomo banho, lavo tudo as vezes até o cabelo que minha mãe manda, ai a gente vai lá se seca, a minha mãe fala a gente vai sair, ai eu posso colocar um vestido, ou um vestido embaixo um shortinhos, um vestido curto, ai pra gente ficar cheiroso a gente pode passar um perfume, desodorante essas coisas, desodorante é pra cuidar da gente, ai pra ficar bonita a gente passa maquiagem, eu e minha irmã a gente brinca bastante de passar maquiagem, ai eu passo maquiagem, as vezes eu peço pra minha mãe fazer gatinho no meu rosto.

Fonte: produzido pelo autor.

No processo de automonitoração, a criança vai observando e controlando seu desempenho, verificando se as estratégias escolhidas e a organização do meio facilitam a realização da tarefa, podendo até fazer modificações das ações durante essa fase (ZIMMERMAN, 2000).

Adanna antes da intervenção aponta que precisa “Mudar de brinquedo para ganhar...”. Os indicadores selecionados sugerem que a aluna usa a mudança de brinquedo como uma estratégia para atingir seus resultados, que no caso é ganhar na

brincadeira de forma simples, porém objetiva. Após a intervenção ela diz: “Para gente ganhar...”. No indicador selecionado e dentro de seu contexto, fica evidente que a criança utiliza estratégias para atingir seus resultados e objetivos dentro da brincadeira, ou seja, menciona diversas ações estratégicas para não ser pego na brincadeira e assim ganhar. Adanna nos traz indicativos, após a intervenção, de que está atenta aos processos de monitoração ao dizer “[...] tem que **ver** se a gente está com o **pé no chão**”. Os indicadores aqui selecionados, mostram que a criança além de monitorar ações estratégicas para ganhar na brincadeira, monitora também seu próprio corpo, percebendo se ele está como deveria antes que o pegador venha pegá-la.

Mayra explica claramente as ações para a higiene, mostrando cuidados necessários “[...] não **quiser** molhar o cabelo pode **colocar** toca” e após a intervenção continua com os argumentos “Indicadores (depois): Pra ficar **cheiroso**...; [...] ai pra ficar **bonita**...; [...] pra gente ficar sempre **limpo**...”. Um fato interessante é que ela dá indícios de usar a estratégia de autoinstrução quando diz: “[...] Mayra não **pega** muita coisa cara”. Esses indicadores nos mostram Mayra se auto monitorando em uma situação específica hipotética, em que ela não pode gastar nem muito e nem pouco dinheiro. Mayara continua, após a intervenção apresentando indicadores de automonitoramento quando afirma “mesmo quando não está na hora de tomar banho, a gente **tem que sempre lavar bem as mãos pra não ficar nenhum germe na mão**”.

Além desses dois exemplos, outras crianças também apresentaram argumentos nesse sentido. Por exemplo, Miguel antes da intervenção mostra que o que deve ser feito para ganhar ou para ficar do lado mais divertido da atividade, ser o fugitivo, ao dizer: “[...] **pego** todo mundo, aí eu **posso** mudar de posição”. Após a intervenção ele se mostra atento não só ao seu posicionamento, mas também ao do pegador: “[...] o jogador que vai te **pegar** ele não **pode** ir no alto, ele não pode te **pegar** no alto”. Arthur demonstra ter noção que a estratégia utilizada depende do contexto ao dizer: “**Tomar banho, passar sabão, esfregar muito as partes do corpo**, quando estiver rabiscado tem que esfregar muito mais e só, eu geralmente só tomo banho, pego uma roupa, se não tiver roupa nova eu peço pra minha mãe ou pro meu pai comprar, e ai eu fico limpo, bonito e cheiroso”. Lorena e Emily também dão exemplos bem parecidos.

Os exemplos trazidos sobre esse tema, mostram como as crianças da EI e séries iniciais do EF explicam sua capacidade de utilizar estratégias e monitorar suas ações. É comum perguntarem se crianças tão pequenas são capazes de entender os processos da autorregulação, mas de acordo com Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pianda (2007, p. 12) no lugar dessa pergunta “deveríamos perguntar em que grau essa criança pode operacionalizar as competências auto-regulatórias, e, em seguida, equacionar a possibilidade de as promover com intencionalidade”.

As atividades que propiciamos às crianças durante a intervenção tinham tal objetivo e, pudemos perceber que elas responderam de forma satisfatória às propostas e, ao verbalizar as experiências antes da intervenção, os participantes já demonstravam o grau de autorregulação e, após a intervenção, alguns clarificavam melhor suas experiências. De acordo com Piscalho e Veiga Simão (2014)

Um dos objetivos primordiais dos docentes deveria direcionar-se para ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar, a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços, e ainda a interligar o que experienciam na escola ao que significativamente. Os resultados indicam assim que é possível promover a autorregulação da aprendizagem em crianças em idade pré-escolar através de um programa de intervenção desenhado para os educadores de infância.

Enfatizamos que essas ideias também se aplicam aos anos iniciais do EF, sendo o papel do docente fundamental para a promoção da autorregulação. Dadas as considerações sobre o Tema Execução, passemos agora para a análise das questões que versavam sobre o tema da Avaliação.

### **Tema – Avaliação**

Como visto no capítulo teórico, na fase da avaliação o aluno verifica se o que havia planejado e o desenvolvido na tarefa proposta aconteceu como havia previsto, identificando os motivos do que deu certo e do que não ocorreu bem. Esse processo serve de retroalimentação para novos planejamentos, dando continuidade ao movimento cíclico da autorregulação da aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004).

Iniciamos a análise com dois exemplos:

**Quadro 13:** Perguntas e respostas do tema avaliação

ARTHUR	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Aham, <b>eu penso em fazer o morto</b> , porque as vezes você pensa que a pessoa vai falar vivo, mais não ela fala morto, deve pensa né, tipo pensar rápido, é <b>tem que pensar rápido</b> .	<b>Escutar primeiro</b> , também tem que <b>prestar muita atenção e não sair de conversinha com o amigo</b> , e também <b>desconcentrar</b> , também tem que se <b>manter com o corpo bem esticado</b> seja pra abaixar ou pra erguer.
MIGUEL	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Tipo a professora disse morto e ele já estava morto, aí ele levantou, ele podia tá errado porque ela falou morto e ele não ouviu, eu podia ouvir primeiro depois abaixar.	Eu posso tentar <b>ouvir primeiro e depois fazer</b> e é assim, eu tenho que ouvir o professor primeiro ai depois você vai, um pouquinho depois se não pode errar, e <b>quando o professor ir rápido não pode ir devagar porque senão você pode parar em um e o professor achar que você errou</b> ; você tem que pensar, se você esquecer o que ele falou, aí pergunta, não tem problema e quando errar a gente tem sair do jogo para fazer a próxima rodada

Fonte: produzido pelo autor.

Arthur inicia explicando a estratégia de iniciar na posição de morto, não para ele, mas para alguém. Já após a intervenção usa argumentos mais precisos, tais como escutar primeiro, prestar muita atenção, não sair de conversinha com o amigo, concentração e manter o corpo bem esticado. Miguel, antes da intervenção, ao dizer “eu podia **ouvir** primeiro depois **abaixar**” parece ter realizado uma análise de determinada ocasião, ou seja, constatou assim o que fazer para obter êxito na atividade. Após a intervenção ele diz “Eu posso tentar **ouvir** primeiro e depois **fazer**”, prevendo também outras ações “[...]quando o professor ir **rápido** não pode ir **devagar**, porquê senão você pode **parar** em um e o professor achar que você **errou**”. A análise que o Miguel demonstra que ele avalia a situação de como o professor conduz a atividade e como a criança deve agir para não perder, ao que tudo indica podemos dizer que o mesmo obterá sucesso, aliando sua estratégia inicial com sua análise para realizar a atividade. Nota-se que a análise não se limita apenas ao que está exposto nos indicadores, mas sim no contexto, onde é exposto ações e situações que ocorrem uma relação entre plano e produto.

Maria, na primeira entrevista, fica presa à explicação das condições do jogo “**Eu penso em brincar de novo**, quando estou na casa do meu primo, ele fala muito rápido ai eu vou muito rápido.” Já na segunda, dá indícios de que avalia o processo, no caso a ação de quem está no comando do jogo, e age de acordo com o contexto

para ganhar. “Quando eu perco em uma rodada, quando terminar eu vou em outra, **daí eu só ouço a pessoa**, daí quando **a pessoa vai fingir que vai falar vivo e fala morto eu ouço** daí eu agacho”.

De forma geral, nessa questão as respostas trazem indícios de que as crianças dessa idade são capazes de avaliar ações que foram positivas ou negativas em suas experiências com os jogos. Mas cabe ressaltar que após a intervenção as respostas foram mais explicativas, mostrando que as crianças tiveram oportunidade de pensar sobre tais aspectos durante a realização das atividades propostas.

A questão que versou sobre o comportamento apontou para a forte presença do controle externo, no caso das professoras. As crianças verbalizam ações relacionadas com as regras estabelecidas e, sua ação para respeitá-las, está relacionada com o fato de obedecer a docente. Por exemplo, Adanna afirma a necessidade de se respeitar algumas regras, com ficar quietinho e complementa: “**Eu fico quietinha para professora não me deixar de castigo**”. É interessante notar que após a intervenção ela já demonstra que o respeito às regras vale para todas as situações, não só nos jogos, mas na realização das atividades em sala de aula. Confirma essa ideia, dando um exemplo da necessidade de se prestar atenção e ouvir a professora para não ir mal na prova e mostra que já fez o contrário “**que nem eu, a professora tipo começou a falar e eu comecei a conversar.**”

Arthur comenta para primeira entrevista “ **Deve se comportar bem e fazer silêncio...**; [...]eu **tenho** que **fechar a boca**”. Os indicadores apresentados aqui nos mostram uma relação entre produto e plano, mesmo considerando que é algo imposto pelo contexto escolar. Fica claro que o Arthur apresenta em sua fala o que deve ser feito e após apresenta o que faz, porém não foi possível identificar uma autoavaliação das suas ações. Já após a intervenção ele primeiro chama a atenção do que é preciso fazer, mas também faz a avaliação do que faz: “**Deve prestar atenção...**; [...]deixo meu **ouvido** em pé...; [...]**ouvir** na hora...; [...]presto muita **atenção...**; [...]fico lá **sem conversar**”. Os indicadores encontrados nesse momento, apresentam uma relação entre produto e plano ao deixar explícito por meio da fala da criança o que precisa ser feito e o que o mesmo faz. Ainda com esses indicadores é possível observar que ao mencionar o plano “prestar atenção” e em seguida afirmar “presto muita atenção”,



inferimos, que mesmo inconscientemente, Arthur fez uma análise sobre a relação entre produto e plano.

Miguel também mostra que nem sempre consegue respeitar as regras quando afirma: “Ah mais ou menos, de vez em quando eu converso um pouco sim, eu ouço, eu de vez em quando eu não presto muito atenção, aí eu erro.” Ter consciência de que a falta de atenção pode gerar o erro é um grande avanço no processo de autorregulação. Na perspectiva de se adotar métodos que valorizam a promoção do controle interno, o “erro é visto como uma oportunidade para aprender” (ROSÁRIO, NUÑES, GONZÁLES-PIENDA, 2007, p. 36).

Ao ter a oportunidade de escolher as estratégias a serem utilizadas para realizar as brincadeiras, jogos e atividades em sala de aula, a criança tem a oportunidade de avaliar se as estratégias adotadas são eficazes ou não e, pensar em diferentes possibilidades de resolver os problemas propostos. Nesse sentido estaríamos possibilitando que os alunos, de forma gradual, comecem a assumir algumas responsabilidades que são inerentes ao papel do aluno, ao planejarem e monitorarem os objetivos estabelecidos, o tempo destinado à execução das tarefas e a organização ambiental (SCHUNK E USHER, 2013 APUD EMÍLIO, 2017).

Para finalizar o tema da avaliação trazemos a análise das narrativas das professoras. Iniciamos com a questão da intencionalidade da promoção da autorregulação no momento da intervenção, que foi percebida pela docente do ensino fundamental:

*“Posto isso, começamos os trabalhos, que incluíram momentos iniciais de observação realizados pelo pesquisador, seguidos de suas intervenções com as crianças. No decorrer das aulas desenvolvidas pelo Charles, ficou claro seu trabalho de planejar, desenvolver, avaliar e replanejar as atividades diretamente com alunas e alunos, sempre em rodas de conversa, no início e no final de cada aula. Penso ser importante atuar incluindo as crianças no planejamento e no replanejamento das ações em sala, quando o objetivo é atingirmos a autonomia de nossos alunos e alunas com relação a uma parte de seu processo de formação escolar. A maioria das crianças sempre deu sinais de compreender a proposta, pois, no momento de avaliação, elas foram capazes de indicar o que tinham e o que não tinham cumprido acerca do planejamento*

*inicial, e também indicavam propostas de superação para a próxima aula. Ainda que mediado pela professora titular, o pesquisador presente nas aulas tem, por um bom tempo, o caráter de novidade para a turma, e isso pode ter interferido em alguns momentos em que a turma parecia não aderir aos trabalhos.”*

Fonte: Trecho retirado da narrativa da professora da turma do ensino fundamental (Apêndice 2).

Este trecho reforça a confirmação de nossa hipótese, pois como mencionado antes, essas crianças pouco utilizavam as estratégias de aprendizagem nas aulas de educação física e a intervenção proporcionou a elas a possibilidade de estarem mais ativas, planejando, resolvendo problemas e avaliando ao final das brincadeiras.

Vale ressaltar que foi extremamente difícil propor uma intervenção para uma turma de 31 crianças, caso do grupo de crianças do ensino fundamental, onde muitas não participavam ou não demonstravam interesse nas aulas, porém mesmo com esses empecilhos foi realizada a pesquisa contemplando todos da referida turma e os resultados nos mostram que o esforço e dedicação compensou. Dito isso, podemos afirmar que uma intervenção proposta na disciplina de educação física para crianças de uma escola municipal propiciou a promoção de autorregulação da aprendizagem, confirmando assim nossa hipótese de pesquisa.

No caso da educação infantil, a participação e envolvimento nas atividades se mostrou intenso principalmente no início, mas ao longo das intervenções notou-se que ocorreram casos em que foi diminuído o repertório de ideias, estratégias nas falas das crianças. De acordo com a professora, a proposta trouxe benefício para os momentos com o trabalho com campo de experiências corpo, gesto e movimento. Ela relata:

*“No que tange às propostas trazidas com a pesquisa, as crianças e a professora ampliaram o repertório de brincadeiras, bem como, do processo de diálogo em torno da organização prévia do brincar e da observação posterior sobre a condução da proposta. Em roda, o pesquisador dialogou com as crianças, explicando o jogo e também as instigando a se expressarem de maneira organizada e coordenada, um desafio para um grupo tão grande e diverso. ”*

Fonte: Trecho retirado da narrativa da professora da turma da educação infantil (apêndice 3).

A narrativa dessa professora reitera que o trabalho com essa turma foi satisfatório, por exemplo, as crianças participaram das conduções das aulas com ideias, argumentos, soluções, insatisfações e avaliações, com o intuito de promover a autonomia dessas crianças. Porém todo esse movimento da intervenção, rico em possibilidades, não fora suficiente para que a maioria das crianças verbalizassem as estratégias de aprendizagem aprendidas.

Concluimos essa parte da análise dos resultados apontando que as crianças participantes dão indícios de ações que envolvem planejamento, execução e avaliação e inferimos, pelas respostas dadas, que a intervenção ampliou a capacidade de utilizar estratégias e verbalizar as ações com maior clareza. Há uma pequena diferença no teor das respostas dadas pelas crianças da educação infantil quando comparadas com as do ensino fundamental. Chamamos ainda a atenção para importância de ações intencionalmente planejadas pelos docentes para oportunizar a promoção da autorregulação da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que estão ocorrendo no âmbito escolar nos dias atuais exigem cada vez mais que nossos alunos se tornem autônomos e independentes frente a sua aprendizagem. Para uma aprendizagem autônoma é fundamental que o professor promova, proporcione um espaço para o aluno participar, planejar, se motivar e se tornar autônomo, e para tanto, é necessário que a organização do currículo seja voltado também o uso de estratégias de aprendizagem. Os professores ao ensinarem os conteúdos dos componentes curriculares podem ensinar também estratégias de aprendizagem para serem usadas não só na sala de aula, mas sim ao longo da vida. (AVILA E FRISON, 2012; ROSÁRIO, 2004).

Gostaríamos ainda nesse momento de enfatizar a importância que a educação física escolar possui, principalmente nos anos iniciais da educação básica pois é nesse nível de ensino em que as crianças são expostas a jogos e brincadeiras que as ajudarão enfrentar desafios, solucionar problemas e se desenvolver de forma integral facilitando suas aprendizagens em diferentes campos. É com essa disciplina que as crianças vão desenvolver suas capacidades motoras também, além disso vão desenvolver o convívio, interação, participação individual e coletiva. Dada essas informações, notamos quão fundamental é a educação física escolar para a criança, para a família, para os professores e para a escola.

A presente pesquisa partiu seguinte questão: “Como uma intervenção com atividades nas aulas de educação física, elaborada a partir de habilidades da BNCC, poderá contribuir para a autorregulação da aprendizagem de crianças da educação infantil e ensino fundamental? ” Sendo assim, esse estudo trouxe a intersecção dos seguintes assuntos: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, educação física, educação infantil, ensino fundamental.

Os principais materiais usados para essa discussão e que foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), foram os materiais produzidos durante as entrevistas de oito crianças afim de identificar possíveis mudanças no sentido de contribuição para a autorregulação da aprendizagem dessas crianças nas suas respostas frente as perguntas das entrevistas antes e depois da intervenção propriamente dita. A partir da análise das entrevistas conseguimos inferir diferenças

na forma de pensar, expor ideias, concluir raciocínios, expor sentimentos, utilização de estratégias e principalmente indícios de promoção de autorregulação da aprendizagem.

Esse estudo apresenta uma análise de como propiciar a promoção da autorregulação da aprendizagem em crianças usando as atividades de educação física como um ambiente solicitador. O estudo não se limitou apenas em expor uma intervenção para ensino de uma disciplina, mas sim para o ensino e direcionamento para tornar a aprendizagem do aluno mais autônoma e independente, por meio do ensino de estratégias autorregulatórias proveniente do modelo PLEA (ROSÁRIO, 2004).

Foi possível verificar que as respostas das crianças da educação infantil, comparadas com as das crianças do ensino fundamental, eram menos elaboradas antes e após a realização da intervenção. Vale ressaltar que os registros do acompanhamento das intervenções mostraram que as crianças da educação infantil se mostraram participativas e engajadas nas atividades, porém mesmo com essa satisfatória participação, fica nítido um número menor de indícios de utilização de estratégias em suas falas, do uso do modelo PLEA nos argumentos e ideias, modelo esse bastante explorado nas atividades propostas. Inferimos que para o grupo da educação infantil seria necessário que houvesse mais encontros para que as crianças se apropriassem mais de algumas estratégias de aprendizagem.

Embora as crianças do ensino fundamental se dispersassem mais durante a intervenção quando comparadas com as da educação infantil, notamos um maior número de indícios de condutas autorregulatórias, pois apresentavam pensamentos, ideias, comportamentos, estratégias por meio de falas e até mesmo ações mesmo antes da intervenção. Fomos reiteradamente anunciando que os argumentos e falas dessas crianças após a intervenção dão indícios de serem mais elaborados e da utilização do modelo PLEA com maior frequência.

Quando analisamos individualmente as respostas das crianças notamos que algumas delas apresentaram comportamentos mais autorreguladores considerando o repertório de estratégias expostas, maior propriedade dos assuntos discutidos, se mostrando mais autônomos no sentido de organizar suas falas com planejamento

claros, exemplos de realização de tarefas, atividades, e até mesmo avaliações quanto ao que foi realizado e seu próprio comportamento. Nos atendo ao objetivo principal dessa pesquisa afirmamos que uma intervenção proposta na disciplina de educação física para crianças pode propiciar a promoção da autorregulação da aprendizagem, sendo que as atividades propostas parecem que tiveram maior significado para as crianças do ensino fundamental e que novas adaptações seriam necessárias para as da educação infantil.

Durante as intervenções e mais especificamente nas entrevistas, notamos que as crianças pequenas estão eram bem independentes e precisam pouco dos adultos para situações do cotidiano, por exemplo, quando falavam da higiene ou dos jogos. Porém consideramos ser extremamente necessário ensinar a essas crianças estratégias de aprendizagem que as façam autorregular as suas ações e as tornem verdadeiramente independentes, promovendo comportamentos autônomos principalmente perante sua aprendizagem. Notamos que os jogos e as brincadeiras podem ser momentos oportunos para iniciar a discussão das estratégias com as crianças, por já trazerem na própria constituição elementos disparadores do planejar, executar e avaliar. Com isso enfatizamos que para promover a autorregulação da aprendizagem em uma criança, o professor necessita dar todo subsídio, direcionamento, e essencialmente estimulá-la a que inicie o processo de regular o comportamento. Ao explorar o pensamento, a curiosidade, a criatividade, as ideias, o uso de estratégias com questões – Como? Por quê? Quando? O que faria se... = o docente abre um espaço para o diálogo e para que o aluno possa tomar decisões.

O estudo retoma a discussão sobre a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem para crianças pequenas (PISCALHO E VEIGA SIMÃO, 2014. ROSÁRIO, NUÑES, GONZÁLES-PIENDA, 2007). Acreditamos que as atividades por nós elaboradas desencadeou um processo de aprendizagem no sentido da criança se tornar capaz de planejar uma brincadeira, um jogo, e logo após realizar o que foi planejado, para em um último movimento desse processo avaliar se o que foi realizado estava condizente com o planejado. Percebemos então que esse processo quando mediado por um professor fez com que a atividade se tornasse mais significativa e possibilitou às crianças novos desafios a atividades já conhecidas, que

por elas foram solucionados de forma prática e depois puderam verbalizar as experiências vivenciadas.

Os resultados dessa pesquisa apontam para a importância de novos estudos com crianças da educação infantil e ensino fundamental, que envolve o processo do ensino de estratégias autorregulatórias. Podemos dizer que a intervenção pedagógica realizada com as crianças participantes desse estudo no sentido de promover a autorregulação da aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades e habilidades autônomas, a construção de estratégias autorregulatórias foi efetiva e a oportunidade de realizar no próprio contexto da escola foi um fator relevante, considerando que o planejamento se deu a partir do currículo oficial proposto pela BNCC.

Vale deixar exposto as fragilidades que encontramos durante a pesquisa e que sirvam de direcionamento para futuras pesquisas. O tempo da intervenção se mostrou insuficiente para que pudéssemos aprofundar determinadas estratégias com as crianças. A necessidade de se ter um auxiliar para acompanhar a intervenção também foi um ponto que poderia melhorar as intervenções. Outro aspecto foi o tempo que dispusemos para a análise dos dados. Há ainda um extenso material produzido que poderia ter sido explorado. Destacamos também pontos e assuntos que devem ser aprofundados para complementar esse estudo e ajudar pesquisas futuras, como: maior tempo de intervenção, utilização de estratégias, o conceito da autorregulação da aprendizagem e o movimento PLEA em outras disciplinas fora a educação física, grupo maior de alunos, estudos comparativos com diferentes séries.

Consideramos que esse estudo gerou novos conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem no campo da educação física para crianças pequenas, apresentando método e técnicas de pesquisa que foram colocados em prática e trouxeram resultados que merecem ser refletidos pela comunidade científica.

De todo modo, é com base em estudos nessa perspectiva que podemos buscar entender como as crianças desenvolvem seu aprendizado e como podemos ajudá-las a potencializar esse aprendizado com uso de estratégias autorregulatórias. Acreditamos que as crianças poderão desenvolver suas capacidades para aprender tanto no âmbito escolar como ao longo da sua vida, a partir da mediação adequada de seus professores, principalmente considerando o nível de ensino em que essas

crianças se encontram, o início de uma jornada acadêmica que esperamos ser considerada como uma experiência significativa e que traga sempre doces lembranças.



## BIBLIOGRAFIA

AVILA, L. T. G. FRISON, L. M. B. Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 17(2):181-189, jul./dez., 2012

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, 2005, p. 143-158.

AZEVEDO, S. E.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v. 1. n. 1, 2000.

BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, 1978, 344-358.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 176.

BARBOSA, C. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. 4.ed. Rio de Janeiro: 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, Dec. 2003.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BASSO, L. No palco da experimentação: criança, movimento e algumas considerações para e sobre a pedagogia do movimento na infância. In: CORREIA, W. R.; BASSO, L. (Orgs.). **Pedagogia do movimento do corpo humano**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013, p. 33-52.

BASSO, F. P., ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, abr./jun. 2018.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BETTI, M. **A educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930-1986: uma abordagem sistêmica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). USP, 1988.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European Psychologist**, 1, 1996, p. 100-112.

BOEKAERTS, M. & CORNO, L. Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. **Applied Psychology: An International Review**, 54 (2), 2005, 199-231.

BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. & ZEIDNER. **Self-regulation: theory, research and applications**. Orlando, FL: Academic Press. 2000

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Teoria e Crítica**, 12(2), 361-376. 1999

BORUCHOVITCH, E. & SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: Noronha, A. P. P.; Sisto, F. F. (Org.) **Facetas do fazer em avaliação Psicológica**. (pp. 107-124). São Paulo: Vetor. 2006

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (versão oficial). 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais : Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL. **Congresso**. Senado. Lei nº 9.394, de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.

BUCZEK, M. R. M. **Movimento expressão e criativa pela Educação Física. Metodologia Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano.** 1ª ed. Curitiba: Base editorial, 2009.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a 'hora da Educação Física". **Revista Eletrônica Zero-seis**, Florianópolis, n. 12, p. 01-07, 2006.

CAMPOS, R. BARBOSA, M. C. S. BNCC e educação infantil-Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CAMPOS, et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2011.

CERISARA, A. B. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS REFORMAS. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345

COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. SAMPIERI, R. H.. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGrawHill. 2006. 583 p.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepção e possibilidades. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005

CORDEIRO, M. H. B. V; HADDAD, L; ANDRADE D. B. S. F. **Anais eletrônicos.** Curitiba, PR: PUC-PR, 2013.

CORNO, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement.** Mahawh, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 2001, p. 191-225.

COZBY, P. C., **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** 1ª Ed., São Paulo: Atlas, 2003.

DA SILVA, A. L. & DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora. 1997

DAMIANI, M.F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n.45, p.57- 67, 2014.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

D'AVILA, A. S.; SILVA, L. O. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, v.36, n.1, p. 44-57. Centro de Educação Física e Desporto – UFSM. Santa Maria, jan.– abr. 2018.

DERRY, S. J. & MURPHY, D. A. Designing systems that train learning ability: from theory to practice. **Review of Educational Research**, Spring, 56(1), 1-39. 1986

DIAS, M. C. M. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, supl. 2, p. 13-15, 1996.

EMILIO, E. R. V. **Autorregulação, Autoeficácia, abordagens a aprendizagem e a escrita de universitários** (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil, 2017.

FACCI, Marilda Golçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.24, n.62, p. 64- 81, abril 2004.

FARIA, L. & SIMÕES, L. Auto-eficácia em contexto educativo. **Psychologica**, 31, 177-196. 2002.

FREIRE, J.; SCAGLIA, A. **Educação como pratica corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1- 17, 2016.

GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 2018.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 176 p.

GONÇALVES, M. C. **Coleção repensando a Educação Física: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**. Módulo 2 – Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009

GOUVÊA, B. S. SILVA, K. R. X. P. **As Escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre autorregulação para a saúde**. Rio de Janeiro CPIL/Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, 2017

JOLY, M. C. R. A. et al. Autoeficácia acadêmica e autorregulação da aprendizagem: rede de relacionamento em bases online. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 15, n. 1, p. 73-82, 2016.

JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF. Niterói, RJ, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, mai./dez. 2000.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2008.

LÓPEZ, G. B. PUIG M. J. Aprendendo a aprender. Um programa de enseñanza de estratégias de aprendizagem em educación permanente de adultos. **Revista Española de Pedagogía**. Año LV, n. 206, p.113- 136, enero-abril. 1997

LOPES DA SILVA, A., VEIGA SIMÃO, A. M.& SÁ, I. Auto-regulação da aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. Intermeio: **Revista do Mestrado em Educação**, 10 (19), 2004, 58-74.

LOSSO, C; MARCHI, R. C. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB**,v. 6, n. 3, p. 603-631, Set./Dez. 2011.

LOURENÇO, A. A. PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição** 2016; Vol 21(1) 033-051

MALDONADO, D.T.; HYPOLITTO, D; LIMONGELLI, A. M. A. Conhecimento dos Professores de Educação Física sobre Abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, 2008

MARINI, J. A. S. BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde E-PSI**, 4(1), 102-126. 2014.

MARINHO, I. P. **Educação Física, Recreação e Jogos**. São paulo: Cia Brasil, 1971.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Phorte, 2008.

MOREIRA, E. C; PEREIRA, R. S; LOPES, T. C. Considerações, reflexões e proposições para a Educação Física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 109-179.

MOREIRA, A. E. C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1.** Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Educação. Londrina, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: **Research in comparative and international education.** Vol. 3 (3) 2008.

MOTTA, Flavia Miller Anete. Da criança a aluno; transformação social na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v37, n1, p 157-173, jan./abr.2011.

MOURA, E. V. X. **Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos.** Dissertação de Mestrado, Não Publicada, Universidade Estadual Paulista, Assis. 1992

MULLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar.** Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

MUNHOZ, C. M. E. **Autorregulação: aprendendo a aprender por meio de estratégias de aprendizagem.** UNOPAR, Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Londrina, 2018.

NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especialidade.** São Cristóvão, SE: UFS, 2008, p. 45-96.

PERELS, F., GURTLER, T., & SCHMITZ, B. Training of self-regulatory and problem-solving competence. **Learning and Instruction**, 15, 123-139. 2005.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, J. (Org.). **As crianças: contextos e identidades.** Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, M. L; SILVA, K. R. X. P. **Ler para aprender: estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora.** CPEI. Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica. Rio de Janeiro, 2018.

PINTRICH, P. R., GROOT, E. V. de. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 1990. 82(1), 33-40.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner, **Handbook of Self-regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 451-502

PINTRICH, P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, 2004. 16(4), 385-407.

PISCALHO, I. VEIGA SIMÃO, A. M. 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, S. A. J. AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, 29, 75-94. 2009.

POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.- (Coleção TSC em Debate; 3) 182p.

PORTELINHA, A. M. S. *et al.* A educação infantil no contexto das discussões da base nacional comum curricular. **Temas & matizes**, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017.

RAPOPORT, A. *et al.* **A criança de seis anos: no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RODRIGUES, I. V. A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I. **Portal Educação**. 2013.

RODRIGUES, K. S. *et al.* Representações sobre a inserção/intervenção da educação física na educação infantil: diálogos com os cotidianos de um CMEI. **III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**. Niterói – RJ 23 a 25 de setembro de 2010.

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

ROSÁRIO, P.; NUÑES, J.; GONZÁLES-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10: projecto Sarrilhos Amarelos**. Porto: Porto Editora, 2007b.

ROSÁRIO, P. et al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. **Psicologia Educação e Cultura**, 10(1), 77-88. 2006

ROSÁRIO, P. *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem e a realização escolar no ensino básico. **Psicologia Educação Cultura**, v.8, n.1, p.131-144, 2004.

SANTOS, O. J. X; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SANTOS, M. A. R. BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018.

SARMENTO, M. J; VASNCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Crianças e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, jan./ 2002, p. 55-67.

SCHUNK, D. H. **Self-regulation through goal setting**. Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina. 2001

SCHUNK, D. H. Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning and Instructing**, 15, 2005, p. 173-177.

SILVA, A. O. **Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas de professores**. PUC-CAMPINAS, Mestrado em Educação. Campinas, 2015.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Motrivivência**. Ano XVII, n. 25, p. 163-172. 2008.

SIQUEIRA, D. C. T. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**. Ano IX, n. 33. 2004.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: Da origem até os dias atuais. **Revista digital EFDeportes**, ano 17, nº 169, Junho de 2012.

SOARES, L. T. Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica. **Anais do V SIMPOM**. 2018.



SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010. Editora UFPR

TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garanti de uma formação de qualidade. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. v. 6, n. 2, 2007, p. 55-70.

TEIXEIRA, P. M. M. NETO, J. M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017

TORTELLA, J. C. B. TIBA, A. M. M. RUAS, J. A. C. O processo autorregulação da aprendizagem: narrativas de professores de escolas públicas **Revista formação docente**, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 2, p. 69-92, jul./dez. 2020.

VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

VEIGA SIMÃO, A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: Implicações em contexto escolar. Em A. LOPES DA SILVA, A. M. DUARTE, I. SÁ & A. M. VEIGA SIMÃO (Eds.), **Aprendizagem autoregulada pelo estudante**: Perspectivas psicológicas e educacionais (pp.77-95). Porto: Porto. 2004.

VEIGA SIMÃO, A. M. FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas [45] 2 – 20, maio/agosto 2013

**XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. 16, 2012, Campinas. Sobre pesquisas do tipo intervenção. Campinas: Unicamp, 2012. 1-9p.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WINNE, P. H. HADWIN, A. F. Studying as self-regulated learning. In D. J. HACKER, J. DUNLOSKY AND A.C. GRAESSER (Eds.). **Metacognition in educational theory and practice**. (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). Springer series in cognitive development. **Self-regulated learning and academic achievement**: theory, research and practice. New York, NY, US: Springer--Verlag Publishing. 1989.

ZIMMERMAN, B. J. **A social cognitive view of self-regulated academic learning**. Journal of Educational Psychology, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. SCHUNK & B. J. ZIMMERMAN (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-reflective Practice** (pp. 1-19). New York: The Guilford Press. 1998.

ZIMMERMAN, B. J. BOEKAERTS, M. PINTRICH, P. ZEIDNER, M. Attaining self-regulation: A social – cognitive perspective. (Eds.) **Self – regulation: theory, research and applications**. Orlando: Academic Press. 2000. 13-39p.

ZIMMERMAN, B.J. **Becoming a self-regulated learner: An overview**. Theory into Practice, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. PAJARES, F. URDAN, T. **Achieving self- regulation**. Adolescence and education. Academic motivation of adolescences. Greenwich: Information Age Publishing. 2002. 1-27p.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45(1), 2008, p. 166-183.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, Filadelfia, v. 48, n. 3, p. 135-147, maio, 2013.

ZUNINO, A. P. **Educação física: ensino fundamental, 6º - 9º**. Curitiba: Positivo, 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Roteiro pré-estabelecido de entrevista

#### Perguntas

- 1- O que você pensa primeiro ao começar a brincar de mimica? (P)
- 2- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)
- 3- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)
- 4- Explique como se brinca de pega-pega gelo ou dona onça? (E)
- 5- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)
- 6- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)
- 7- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)
- 8- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)

## **Apêndice 2. Narrativa na íntegra elaborada pela Professora de Ensino Fundamental**

Uma narrativa possível entre tantas outras. No segundo semestre de 2019, recebi a proposta de acolher, durante um período, o pesquisador Charles em uma das minhas seis aulas semanais de Educação Física Escolar junto ao Primeiro Ano do Ciclo I onde eu atuava à época. Seu objetivo era desenvolver, com aquela turma, parte da pesquisa necessária para a conclusão de sua dissertação, requisito parcial para todos aqueles que desejam a obtenção do título de mestre.

Embora haja quem possa discordar, como professora servidora de escola pública, cuja trajetória escolar, básica e superior, foi totalmente desenvolvida no sistema público nacional de educação, senti-me na tarefa de recebê-lo, também porque tinha consciência de que aquela seria mais uma oportunidade de aproximação entre a Academia e a escola básica. Ao aceitar a proposta, aceitei a ciência dentro da escola, foi essa a minha perspectiva. Penso que a Educação Física Escolar, como campo de produção do conhecimento e de atuação, deve fortalecer esse laço, tantas vezes sublimado ou mesmo negligenciado pelas universidades e também pela educação básica.

Também compreendi essa decisão como uma possibilidade de novos aprendizados e novas reflexões que contribuíssem com a minha prática pedagógica. Minha graduação teve início em 1991, ano do meu ingresso por concurso vestibular na Universidade Estadual de Campinas, quando comecei meus estudos fundamentais para minha carreira universitária. Contudo, devido às minhas escolhas pessoais e profissionais, a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física só aconteceu no ano de 2007, quando reingressei na universidade com esse objetivo: me formar professora, cargo público que exerço desde 2010. Como vemos, conviver com um jovem professor, o Charles, atravessando uma pequena parte de sua trajetória de formação, já em 2019, seria uma excelente oportunidade para que eu tivesse algum contato com novos conhecimentos.

Posto isso, começamos os trabalhos, que incluíram momentos iniciais de observação realizados pelo pesquisador, seguidos de suas intervenções com as crianças. No decorrer das aulas desenvolvidas pelo Charles, ficou claro seu trabalho de planejar, desenvolver, avaliar e replanejar as atividades diretamente com alunas e alunos, sempre em rodas de conversa, no início e no final de cada aula. Penso ser importante atuar incluindo as crianças no planejamento e no replanejamento das ações em sala, quando o objetivo é atingirmos a autonomia de nossos alunos e alunas com relação a uma parte de seu processo de formação escolar.

A maioria das crianças sempre deu sinais de compreender a proposta, pois, no momento de avaliação, elas foram capazes de indicar o que tinham e o que não tinham cumprido acerca do planejamento inicial, e também indicavam propostas de superação para a próxima aula. Ainda que mediado pela professora titular, o pesquisador presente nas aulas tem, por um bom tempo, o caráter de novidade para

a turma, e isso pode ter interferido em alguns momentos em que a turma parecia não aderir aos trabalhos.

Embora eu conheça os limites estruturais de um curso de mestrado, incluindo o curto intervalo de tempo disponibilizado para o desenvolvimento das pesquisas, penso que, para a consolidação do tipo de proposta pedagógica apresentada pelo professor pesquisador, seria necessário mais tempo de atuação com as crianças, considerando que, na maioria das aulas, as próprias crianças avaliaram, em conversa coletiva, não terem atingido os objetivos estabelecidos inicialmente para a atividade planejada.

Entendo que a consumação da atividade planejada possa ser compreendida como apenas um produto possível que resulta da interação existente entre professor e alunos em uma relação pedagógica e que, nessa condição, ela não seja o ponto mais relevante. Entendo também que o processo, a trajetória percorrida para esse fim, possa ser considerada como muito mais significativa, o que resultaria dizer que, embora a atividade não tenha sido realizada a contento, o processo de planejá-la, executá-la e avaliá-la tenha sido satisfatório para que a aprendizagem autorregulatória tenha se efetivado.

O que gostaria de destacar, sendo esse o caso, é que talvez seja necessário que se construa um meden agan, uma média áurea, ou, como dizem, um caminho do meio, a partir do qual possamos valorizar ambos os pontos: o processo e o produto. Afinal, a Educação Física Escolar aborda diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento e concordo com aqueles que os apresentam como um patrimônio construído pela humanidade, que necessita ser socializado para que possa ser vivido, apropriado e transformado por nossos alunos.

Vejam todos: o objetivo dessa minha simples narrativa é registrar algumas impressões acerca da parcela da pesquisa sobre a autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação Física de crianças do primeiro ano do Ciclo I que eu pude, com toda honra, acompanhar. Desse modo, gostaria também de destacar um momento de identificação minha com um jovem professor, que senti durante uma das aulas.

A atividade proposta incluía a elaboração conjunta e coletiva de um bingo, atividade já conhecida das crianças da turma com o conteúdo “letras da sequência alfabética”. Essa escolha do pesquisador foi muito interessante, pois avalio que partir do conhecido das crianças, mas ampliando as possibilidades das atividades, é sempre um de nossos objetivos como professores. Porém, naquele momento, o bingo aconteceria com um novo conteúdo, agora escolhido pelas próprias crianças, a partir de uma conhecida “tempestade de ideias”. O tema escolhido foi “animais”, em sua forma genérica, e todas as crianças levantaram suas mãozinhas na ânsia de dizer os nomes dos animais que cada uma havia pensado. Esses nomes foram anotados na lousa pelo professor pesquisador e, a partir desse registro, cada criança deveria

formar sua própria cartela de jogo, escolhendo seis entre os mais de trinta animais listados.

A questão é que crianças do primeiro ano ainda não concluíram seu processo de alfabetização, o qual pode se completar até o final do Ciclo I e, desse modo, ainda não sabem ler. Assim, o apoio do registro em lousa seria insuficiente. Então, decidi intervir na dinâmica que vinha sendo desenvolvida pelo professor Charles, algo que relutei fazer muitas vezes, para não interferir no seu trabalho de pesquisa. Para o bingo dos animais poder acontecer da forma como foi planejado, foi necessário mostrar para cada criança onde estava escrito, na lousa, o nome de cada animal que cada uma delas não conseguia ler, para que elas, atuando como copistas, pudessem finalmente compor suas cartelas individuais de jogo. O mesmo exercício foi feito cada vez que o nome de um animal era sorteado.

Essa situação me trouxe à lembrança algumas ocasiões em que eu, como professora especialista, com pouca experiência com os processos de alfabetização desenvolvidos pela pedagogia, preparei propostas que continham um grau elevado de incompreensão por parte das crianças, considerando que a forma que escolhi de desenvolver determinada atividade não estava totalmente adequada para as capacidades de crianças pequenas, alunas do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Com isso quero dizer que os professores especialistas, entre os quais se encontram os professores de Educação Física Escolar, precisam fortalecer suas aproximações com as pedagogas e pedagogos que alfabetizam crianças pequenas, pois avalio que essa decisão pode nos colocar na condição de estarmos mais afetos às particularidades das crianças, alunos e alunas do primeiro ano do Ciclo I, como, por exemplo, lembrarmos-nos de que eles não sabem ler. Mas essa é uma questão que eu noto se repetir com outros especialistas que atuam com crianças do Ciclo I, não se restringindo a nós, professores de Educação Física.

Eu também notei que, durante as aulas do Charles, as crianças esgotavam o tempo de concentração para a atividade proposta e se dispersavam, como acontece na maioria das outras aulas e atividades que desenvolvemos com nossos alunos. Na minha avaliação, seria necessário que elas essas crianças fossem reinseridas na atividade. A Educação Física Escolar necessita insistir no reforço do espaço das aulas como um tempo em que a criança precisa aprender a se concentrar e se aplicar deliberadamente ao aprendizado proposto.

Como já disse, eu repito: esse registro que apresento é apenas uma narrativa, entre tantas outras possíveis, a respeito de um recorte que foi vivenciado dentro do universo de uma pesquisa em desenvolvimento. Nessa condição, a narrativa é datada, individual e, provavelmente, muito subjetivada. Cabe advertir para o fato de que generalizações serão sempre arriscadas!

Porém, se bem vistas todas as coisas, podemos dizer que, “a essa altura do campeonato”, uma afirmação podemos fazer: estamos aqui, ensino fundamental e ensino superior, a escola e a universidade, juntas, buscando mutuamente elementos que fundamentem nossas práxis, no exercício de juntarmos o que talvez nunca devesse ter sido tão apartado: a ciência na escola e a escola na ciência.

O meu desejo é que essa pesquisa produza e socialize muitos elementos para o crescimento da Educação Física Escolar como campo de produção de conhecimento e de atuação, e que a “Turma da Água” de 2019 e eu tenhamos dado alguma contribuição nessa trajetória

### **Apêndice 3. Narrativa na íntegra elaborada pela Professora de Educação Infantil**

A pesquisa foi de grande acolhida pelas crianças que, paulatinamente, construíram uma relação de amizade e afeto com o pesquisador. A proposta foi, primeiramente, apresentada à gestão da escola, que me consultou sobre a possibilidade de acolher a proposta. O pesquisador foi apresentado e informou sobre os trabalhos anteriores que deveria realizar até a entrada em sala.

Quando iniciou a pesquisa, primeiro visitou a turma para melhor conhecer as brincadeiras e interações que realizavam. Com certeza, observou que as propostas disponibilizadas às crianças envolviam quebra-cabeças, jogos da memória, blocos de encaixe diversos, blocos de madeira, por vezes, cantinhos com livros e brinquedos e objetos de faz-de-conta.

As visitas ocorreram uma a duas vezes por semana e, por coincidirem com mesmos dias da semana, provavelmente, a rotina se repetia, em decorrência da organização do trabalho pedagógico programado.

Na turma, tínhamos a presença de uma estagiária de Pedagogia que me acompanhava no apoio inclusivo de uma criança com transtorno do espectro autista. Assim, embora a escola pública municipal busque implementar a educação inclusiva, muitos desafios cotidianos foram enfrentados, e sempre que possível, o pesquisador pôde nos apoiar.

No que tange às propostas trazidas com a pesquisa, as crianças e a professora ampliaram o repertório de brincadeiras, bem como, do processo de diálogo em torno da organização prévia do brincar e da observação posterior sobre a condução da proposta. Em roda, o pesquisador dialogou com as crianças, explicando o jogo e também instigando-as a se expressarem de maneira organizada e coordenada, um desafio para um grupo tão grande e diverso.

As famílias acolheram a proposta, com poucas exceções, e traziam para mim devolutivas acerca da presença do pesquisador em sala, sobre como gostavam de sua presença e dos jogos e brincadeiras que apresentava.

Desse modo, a pesquisa contribuiu para ampliar propostas lúdicas com as crianças, e compreendeu um processo formativo para mim, docente da sala sempre aberta a novas aprendizagens.



#### Apêndice 4. Questões relacionadas com o planeamento

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
ADANNA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Eu <b>penso</b> que tem que imitar um bicho, só isso.	<b>Imitar</b> a parte do animal, tipo eu escolhi o dinossauro, aí eu faço uma coisa que o dinossauro faz.
MIGUEL	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Ah, fazer a mímica assim, tipo eu <b>pensei</b> em fazer uma girafa, eu fico assim, sem fazer som, sem som sem nada.	<b>Penso</b> em algum negócio tipo uma Maritaca aí eu faço a mímica, só que eu faço sem o som, eu penso tipo eu quero fazer uma árvore, eu quero fazer um carro, aí <b>eu decido</b> o que eu quero fazer e eu faço. Tipo aquilo ali parece uma Maritaca, mas não é, e assim ela tá em casa, eu já tive uma maritaca e aí eu vou fazer uma pose da maritaca. Maritaca se coça, maritaca se coçando com o bico, tipo eu quero fazer um gato, o gato lambendo, o gato rolando na terra.
LÍVIA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Num sei.	<b>Prestar atenção</b> , se não prestar atenção a gente não vai saber a brincadeira, a gente depois quando a gente acabar você vai perguntar o que a gente <b>planejou</b> e a gente não vai saber porque não prestou atenção, é obedecer e a gente tem que pensar se a gente vai brincar ou não, mas isso a gente tem que brincar por que é atividade da escola, por que ai quando um amigo chega hoje na escola e não sabia de nada e queria aprender uma brincadeira e a gente não sabia porque não participou, e para brincar a gente tem que <b>saber a brincadeira primeiro</b> pra gente querer brincar para ver se é coisa da gente brincar também, a gente tem que saber porque tem bastante brincadeira que não é pra criança brincar.
MAYRA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Antes da gente brincar a gente tem que <b>pensar</b> a pessoa que vai lá na frente, quem não sabe ela vai explicar o que é, ai vão ter que adivinhar, a gente pode começa, ela pode fazer qualquer coisa que ela quiser, a pessoa tipo a gente não pode falar para ela pode falar para ela fingir que está falando e só ficar com a boca assim.	É a gente tem que <b>pensar</b> no que a gente vai fazer, para gente apresentar para as pessoas e elas vão ter que adivinhar, a gente pode fazer uma coisa difícil ou uma fácil, a gente não pode falar para pessoa o que a gente vai querer fazer.

MARIA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Eu <b>penso</b> em imitar um bicho.	Eu <b>penso</b> em sereia, por causa que a canção dela é bonita e por causa que eu gosto da cauda dela.
ARTHUR	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Ah eu <b>penso</b> em alguma mímica que eles gostem, eu penso em alguma mímica de filme mesmo, vezes, eu <b>penso</b> no personagem eu as vezes eu pego o Batman, as vezes eu pego o Superman, as vezes eu pego algumas pessoas vai tá o personagem, eu penso pra imitar que eu sei imitar, ah como vai sair e se alguém vai porque eu gosto dessas pessoas e porque é super-heróis que eu gosto mesmo.	Eu começo a pensar em alguém para eu tentar imitar ou adivinhar as vezes, eu <b>penso</b> no personagem eu penso em como que eu vou imitar vai tá o personagem, eu penso pra imitar que eu sei imitar, ah como vai sair e se alguém vai adivinhar ou não, eu penso isso.
EMILY	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Eu penso que eu <b>vou fazer umas coisa difícil pra eles tentar adivinhar.</b>	Fazer uma <b>coisa bem difícil.</b>
LORENA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Eu penso <b>em imitar cavalo</b> , porque eu faço igual um cavalo.	<b>Eu pensei primeiro em animais, mas eu achei muito difícil, aí depois eu comecei</b> , você tem, eu penso que a gente quer fazer alguma coisa, assim a gente quer imitar alguma coisa e a gente quer fazer alguma coisa tipo passarinho, igual a Minnie, pica pau, pato, então assim a gente quer sentar na roda e fazer tudo e repetir de novo.
ADANNA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	<b>Se a professora falar</b> quer não é para pegar esse brinquedo não é para pegar mesmo, falar para não subir na mesa, não é para subir. Ajudar os amigos e não bagunçar.	A gente pode <b>planejar</b> alguma coisa que a pessoa não pode, tipo: pega pega normal, <b>a gente planeja uma coisa para pessoa não pegar a gente</b> , porque se a gente ficar fazendo me pega me pega a pessoa pode fingir que vai pegar e desviar do outro.
MIGUEL	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Tipo a professora pediu para você inventar uma regra, eu já inventei uma regra, falei tipo o amigo tá bagunçando ele não está ouvindo a professora ai tem que ouvir, a outra regra é que <b>não pode bater nos amigos</b> , a outra regra é que <b>tem que prestar atenção</b> , a outra regra obedecer, a outra regra andar e não correr.	<b>Tem que ouvir</b> , porque isso se a gente não fizer a professora pode brigar né e deixa eu ver outra regra, silêncio porque a professora vai explicar e se todo mundo ficar falando aí tem gente que não pode ouvir.
LÍVIA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	A gente <b>tem que obedecer.</b>	<b>Prestar atenção</b> , não desrespeitar, andar, <b>olhar com olho</b> por que o olho não está na mão, a gente não pode ficar focando porque focar é muito feio. Eu ia criar uma regra que a gente <b>não pode bagunçar</b> na

			escola, não pode correr, a gente não pode ficar <b>desrespeitando</b> por que se não a gente <b>ia para diretoria</b> , por que eu acho que uma regra não tão legal, mas a gente pode bagunçar mas tem que arrumar, tipo eu não quero brincar com esse brinquedo vou deixar aqui pra minha mãe arrumar, não não é assim, a gente vai lá não quero mais brincar a <b>gente arruma tudo no lugar</b> , foi uma menina na minha casa né ai ela <b>brincou e não guardou no lugar ai eu tive que guardar</b> .
MAYRA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Quando a professora fala para mim criar uma regra, eu vou lá <b>antes dela perguntar, quando está perguntando para amigo, vou lá fico em silêncio para mim ver qual regra eu posso criar, ai tipo quando ninguém falou silêncio eu vou lá e crio uma regra</b> , prestar atenção quando ninguém falou e ninguém sabia que podia falar eu vou lá e falo, ou também a pessoa sabia e já foi e eu falei essa coisa eu vou lá e ajudo ela.	É a gente vai pensar numa regra tipo respeito, aí a gente vai lá, prô criei uma regra, mas para gente tentar a gente <b>tem que ter bastante atenção</b> , ai como é que fala, tipo eu criei isso com uma colega minha, essa regra, aí a gente vai lá, prô criei, ai eu posso colocar nessa folhinha, mas gente tem que prestar atenção, <b>tem que pensar antes</b> , essa regra pode existir ou não pode, tipo uma regra que uma pessoa vai inventar, brincar de pega-pega sempre, aí se a pessoa tipo quiser brincar de pega-pega sempre isso já vai ser uma regra ao contrário do que deveria ser, mas pode ser inventada.
MARIA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Tipo a professora pediu para você inventar uma regra, eu já <b>inventei uma regra</b> , falei tipo o amigo tá bagunçando ele não está ouvindo a professora ai tem que ouvir, a outra regra é que não pode bater nos amigos, a outra regra é que tem que prestar atenção, a outra regra obedecer, a outra regra andar e não correr.	<b>Tem que ouvir</b> , porque isso se a gente não fizer a professora pode brigar né e deixa eu ver outra regra, silêncio porque a professora vai explicar e se todo mundo ficar falando aí tem gente que não pode ouvir.
ARTHUR	- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Não respondeu	Bom a gente com <b>a professora não fala muito sobre isso, só que a gente da sugestão e quando todo mundo aceita a gente coloca as regras</b> , tipo de que não vale figas ou vale, essas coisas, porque eu acho legal, da horinha em algumas brincadeiras, bom se fosse uma brincadeira que só podia correr, eu

			só coloco figas nessas brincadeiras, por que se não colocar figas já é sacanagem, bom como seria um negócio que tem que pensar muito bem, eu colocaria sugestão de um amigo porque se o amigo não pensar muito bem pelo menos vai ter outro amigo para ajudar, bom porque é muito importante e se não ter isso vai ser sacanagem com todas as brincadeiras que tem que prestar atenção e pensar muito bem.
EMILY	- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	<b>De não morder</b> , porque se as pessoas morderem vai doer. Não pode gastar agua, porque senão a conta de agua vai vim muito cara.	<b>Não gritar, não empurrar</b> , não subir em cima da mesa, não jogar lixo no chão, porque senão a natureza morre.
LORENA	- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	Eu faria, <b>não fazer bagunça porque se fazer bagunça a Marcia briga.</b>	<b>Não correr</b> , porque aqui é muito pequeno, não cabe a mesa e não pode correr aqui, recado, recado assim que o amigo me bateu já é suficiente, o amigo me bateu ai eu conto pra Marcia ai na hora do parque ele vai ficar ali.
ADANNA	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Em casa na rua e na casa do seu pai, <b>porque é mais melhor para ninguém atrapalhar a gente</b> , e daí se aparecer algum amigo pode chamar ele para brincar. Eu jogo na casa do meu pai e da casa da minha vó. Porque ai ninguém entra.	A gente pode <b>jogar num lugar que não esteja batendo muito vento</b> , porque os papeis podem voar, ai a gente pode perder algumas pecinhas do jogo, ai não vai ter como jogar, tipo a gente pode jogar na mesa ou no chão porque no chão <b>não bate vento</b> e dentro de casa que ai não bate vento e pode ser no quarto com a porta e janela fechada, porque a gente <b>não pode jogar em lugar com muito barulho porque a gente perde a memória e não consegue mais pensar.</b>
MIGUEL	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	<b>Numa sala que tenha uma mesa grandona</b> , porque senão não dá para espalhar as cartas e pode ser qualquer um, dois, três, quatro, cinco, seis, qualquer uma pessoa que tiver as cartinhas podem jogar, tipo na minha igreja tem essas cartinhas e outros jogos para quando acabar a nossa atividade a gente pode jogar, aí a outra pessoa tem que achar mais cartinha que o outro, em uma mesa, em uma sala que	Na mesa, numa mesa, num chão, pode ser na sala pode ser no quarto <b>pode ser uma mesa de comida que enquanto não tiver comida</b> lá ainda pode jogar né, pode ser na mesa, pode ser no chão também né porque é reto é duro e aí a cartinha não cai né, tem aqui, aqui não é aberto né, não tem buraco, precisa de carta <b>precisa de atenção</b> , tem que ter um lugar reto não pode ser em árvore, não pode ser em folha com certeza. Em plástico mais ou menos pode né. Pode? Plástico é

		tenha tipo, você embaralha tudo de ponta cabeça, o melhor lugar você tem que fazer em uma mesa ou pode ser, só pode ser em uma mesa, ou pode ser em outro lugar que é reto, tinha que ser em um lugar que <b>não pode ter nenhum barulho.</b>	mole não. Também pode ser no chão porque ele é duro que nem a mesa. É isso.
LIVIA	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porque? (P)	Você tem que ficar numa mesa e se alguém <b>ficar fazendo barulho você não vai conseguir escolher.</b>	Pra mim, eu tenho lá na minha casa o meu quarto, porque só fica o meu cachorro e ele não late, <b>porque lá é silencioso</b> a minha mãe fica dormindo só fica a tv ligada, e hoje eu acho que eu não vou ficar sozinha vou ficar com Silvani.
MAYRA	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Eu acho as vezes melhor jogar no parque, no quintal, porque as vezes as pessoas não vai muito lá, dá pra gente brincar <b>mais tranquilo</b> , também na minha casa dá pra mim brincar no meu quarto quando não tem nada pra fazer, porque fica em silencio, só minha cachorra que faz barulho e também tem lugares tipo biblioteca. O melhor lugar que as pessoas fica em silencio.	É ne um lugar, primeiramente tem que ser num lugar silencioso, é tipo porque a gente vira todas as peças ai depois desvirou elas pra ficar de ponta cabeça, ai tem que guardar tudo na memória, se a gente começar a ouvir grito a gente vai prestar atenção no grito não nas peças, a gente vai perder a noção das pecinhas de onde elas está, mas também a gente pode ouvir o grito mas ter guardado as pecinhas. No meu quarto, porque tipo se as pecinhas for parar debaixo da minha cama, num é aquela cama fechadona é beliche, ai eu consigo colocar a mão embaixo e pego ou a minha irmã que ela joga muito comigo.
Maria	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	O lugar que eu acho que é melhor para eu jogar na minha casa, é na minha mesa perto da sala, porque meu irmão não deixa ele quer pegar tudo e <b>ele não alcança.</b>	O melhor lugar, é na minha casa, por causa que minha casa é bem espaçosa, daí eu viro as cartas para cima e depois a gente vira para baixo, eu gosto <b>sempre de embaralhar tudo, por que sou meia lembrada, ai eu ganho toda hora.</b>
ARTUHR	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	<b>Quando você está entediado e quando você não tem nada pra fazer</b> e quando está de noite e seus brinquedos está tudo em lugar que você não sabe, deve ser na mesa ou na cama, ou qualquer lugar que ninguém tá usando basicamente, eu acho melhor jogar na minha cama, porque eu	Eu acho que não é no chão porque atrapalha o caminho, eu geralmente num jogo muito jogo da memória nem gosto muito, mas geralmente quando eu brinco de jogo da memória eu brinco na mesa, bom na mesa do salão ou do meu quarto que segura o computador, porque não atrapalha ninguém, só que mesmo assim quando uma pessoa

		fico confortável e eu penso mais, ah em qualquer lugar que você pensa bastante, tipo na escola, que toda escola tem jogo da memória, você tem que pensar rápido e é jogo da memória porque você tem que memorizar na sua cabeça as partes do jogo e conseguir pegar mais cartas do que todo mundo.	vai colocar comida é só você catar as peças e colocar em algum recipiente ou num saco.
EMILY	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porque? (P)	<b>No tapete com ventilador quando está calor</b> , porque se está calor e não jogar com ventilador e com tapete vai ficar morrendo de calor e não vai querer jogar.	<b>Quando está calor, você pode jogar fora, quando está quente você pode jogar dentro de casa, ai você tem q ter memoria pra acertar a pecinhas iguais.</b> Lá fora porque se tiver coisa dentro de casa pode perder a peça, ai você não acha mais, porque a mãe pode varrer e jogar a pecinha no lixo.
LORENA	- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	<b>Lá na minha casa</b> , porque um <b>amigo deu um jogo da memória</b> , emprestou ai a gente jogou nós duas, ai eu viro uma peça ai eu errei, ai eu virei duas do lado, ai quando eu virei uma peça era a vez da Milena.	<b>Pode colocar as peças no chão e arrumar direitinho, na mesa</b> , porque se não vai perder uma e a gente vai ficar procurando, ou no meu quarto porque tem uma mesinha de penteadeira, então brinco lá, mas é um pouco pequena, porque assim é um pouco pequeno mas cabe as peças.



### Apêndice 5. Questões relacionadas com a execução

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
ADANNA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	<b>Mudar</b> de brinquedo para ganhar e correr para ficar no alto.	<b>Para gente ganhar, a gente precisa subir numa coisa alta</b> , mas não tão alta, tipo no último topo, não dá né, não dá para subir numa coisa tão baixa também, tem que ser média, <b>e tem que ver se a gente está com o pé no chão</b> , porque as vezes a gente não vê mas o pegador vê e a gente não, aí pegador pode pegar o nosso pé.
MIGUEL	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	<b>Eu corro</b> , tipo eu estou pegando alguma pessoa, quando começa a brincadeira, <b>eu vou lá e pego todo mundo aí eu posso mudar de posição</b> , tem brincadeira de pega-pega aí eu mudo. Corro muito, pego todo mundo, aí eu mudo de lugar.	<b>Você tem que correr, não pode deixar te pegar e no pega-pega alto você fica no alto e vale figas</b> , o jogador que vai te pegar, ele não pode ir no alto, ele não pode te pegar no alto, então você tem que correr, correr, correr e não deixa ele te pegar; e primeiro antes de tudo você tem que estar no alto também.
LIVIA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Você vai <b>corre muito rápido e pega</b> .	<b>A gente tem que correr rápido</b> , tem alguns lugares tipo na arvore que <b>não pode subir</b> , no banco, mesa, no bebedouro
MAYRA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Quando a gente sai do alto, pode ser qualquer tipo de pega-pega, que tem vários, a gente sai do alto e fica se a pessoa <b>tiver do nosso lado o pegador e a gente não perceber e ele pegar a gente</b> , a gente tem que <b>seguir as regras</b> , e também pra ganhar a gente pode sair correndo também, mas tem que <b>prestar atenção</b> se ele está atrás da gente ou não, se ele tiver correndo atrás da gente a gente pode correr o mais rápido possível, aí quem ganhar não vai ser pegador, mas <b>quem ser pego vai ser o pegador</b> , aí no final da brincadeira quando acabar a gente vê quem ainda não foi pego que vai ganhar.	<b>A gente tem que correr bastante</b> , e a gente tem que correr o bastante <b>pra tipo ver uma altura suficiente pra gente subir</b> pra ele não pegar a gente, o pegador se ele for bastante rápido igual tipo ela, é, a gente tem que só bater um pouco mais de perna, <b>tipo pra ser mais ágil</b> , se você olha pra trás e ele se esconder de você e ir pra sua frente, <b>ai tipo você vai ser surpreendido por que você tava tentando</b> ir pro alto mas ai ele entrou na sua frente.
MARIA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	A pessoa que é o pegador não pode subir no alto para pegar. <b>Correr para pessoa não me pegar</b> .	Eu brinco disso com meu primo, quando assim ó, se eu estou ali e ele está na outra parte, para eu tentar sair, eu tento ir <b>para trás, quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado, daí eu desvio quando ele está quase perto de mim</b> , então tipo eu faço assim, eu paro mas ai eu vou para o outro lado, daí eu subo em alguma coisa alta.

ARTHUR	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Você tem que <b>achar o lugar mais alto para não ser pego.</b>	Você tem <b>que correr o máximo perto de uma coisa alta</b> e tentar subir nessa coisa <b>antes que o pegador pega você</b> , sim pode dar as vezes um desvio lá no pegador e na hora que ele for pegar outra pessoa <b> você pode distrair ele para ajudar o colega que estava te ajudando.</b>
EMILY	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Tem que correr do pegador e achar um lugar alto, senão o pegador vai pegar você.	Ficar no alto, ai quando a pessoa estiver longe você sai correndo pra mais uma coisa alta. O pegador não pode subir no alto.
LORENA	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Eu todo dia ninguém me pega, é eu brinco mais ou menos, as vezes eu brinco na minha casa, então assim pra ganhar é preciso subir numa coisa, ai se uma pessoa perdeu ai vai ser o pegador.	Ficar em alguma coisa alta, ou no parque, ou em alguma coisa, você tem que pegar todo mundo e quem for pego por último vai ser o pegador, escutar onde que é pra ir e a brincadeira, eu pensei em ficar na casinha e se o pegador vir eu vou correr, correr, correr.
ADANNA	- Explique como se brinca de dona onça? (E)	Tem que <b>bolar um plano</b> e ai a gente se esconde, tipo vai três pessoas atrás da professora todas ficam atrás da professora ai quando ela falar <b>acorda dona onça</b> ai a gente tem que correr.	Vai ter a onça, ai vai ter caçadores, ai <b>os caçadores vão gritar acorda dona onça, ai a dona onça vai pegar uma pessoa</b> , pode ser duas onças na verdade, ai as duas onças pode pegar duas pessoas ai levar pra toca, ai esses dois caçadores vira onça.
MIGUEL	- Explique como se brinca de dona onça? (E)	Quando você vai fazer a brincadeira da dona onça, <b>você faz um plano lá escondidinho assim</b> , aí tipo eu fiz <b>um plano de se esconder lá e lá</b> , aí as outras crianças vão com a professora de mão dada, aí a <b>gente chega lá e perto e faz: acorda dona onça!</b> A onça que tiver lá e o onço que tiver lá, duas pessoas vão estar lá, ou onço ou onça, eles vão tá lá, aí a gente vai falar <b>acorda dona onça!</b> , A gente vai sair correndo, tipo o Davi e a Ana Elisa estava lá, ai o Davi me pegou e a Ana Elisa pegou ele, ai tipo vira onça também.	A professora escolhe duas pessoas, aí as pessoas vão dormir, aí <b>a gente planeja um plano e ai vai no plano, segue o plano</b> , aí a gente fala <b>acorda dona onça!</b> e a dona onça <b>acorda, aí a gente tem que correr mas não pode fazer lero lero</b> e assim quem a onça pegar vira onça e vai continuando, continuando, continuando.
LIVIA	- Explique como se brinca de dona onça? (E)	<b>Você vai faz um plano e ai quando falar acorda dona onça</b> , você vai correndo pra tentar pegar alguém, ai eles tem que se esconder	É assim, <b>primeiro a gente planeja quem vai ser a onça</b> , ai a onça tem que pegar uma pessoa, pegou tem que ficar lá dormindo <b>não pode espiar é trapaça</b> , ai tem gente que fica lá espiando, <b>ai fica falando assim lero lero lero</b> , ai quando a pessoa tá lá e é pega fica falando você me pega, ai você sai da brincadeira porque isso não pode.



MAYRA	- Explique como se brinca de dona onça? (E)	A brincadeira é assim, a professora escolhe quem vai ser a dona onça e o dono onço, ai eles vão lá no canto deles, ai a prô fala quem tem um plano, ai um monte de pessoa levanta a mão, e vai lá e escolhe uma pessoa pra falar, <b>ai se o plano não der certo ela vai lá ou talvez junta com o plano da outra pessoa</b> , ai a gente faz esse plano, ai a gente vai e fala acorda dona onça, ai a gente sai correndo, e quem a onça pegar a gente tem que ir com ela e não pode pegar duas pessoas.	Pra gente brincar de dona onça, a gente <b>primeiramente uma regra</b> que a prô já ensinou que é prestar atenção, ela primeiro <b>vai escolher uma pessoa que vai ser a dona onça e dono onço</b> , ai eles vão lá pra toca ai a prô pergunta quem tem um plano, ai a gente vai lá <b>vai levanta nossa mão</b> , ela vai olhar tipo quem que está mais quietinho levantado a mão, exemplo, ai ela escolhe e fala, qual é seu plano, ai a pessoa fala o plano dela e depois a gente, <b>tipo um plano, a gente vai atrás do coqueiro</b> , os outro vão em outro canto e os outro ficam atrás da prô, ai eles vão lá <b>gritam acorda dona onça</b> , a gente sai correndo mesmo quem tiver atrás do coqueiro sai correndo de trás do coqueiro porque eles de qualquer jeito vão ver a gente, <b>se a dona onça ou o dono onço pegar a gente a gente vai pra toca junto com eles</b> , ai a gente vai ser pego, a gente vai pegar as outras pessoas junto com eles.
MARIA	- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Estou pensando, não sei.	Comigo e com meu primo, a gente brinca de pega pega gelo, mas daí tem mais uma pessoa que é minha tia, eu e meu primo como a gente <b>corre mais rápido</b> que ela, ai fica difícil pra ela, mas a gente brinca, daí quando ela pega alguém, tipo assim ela pegou meu primo, <b>eu tenho uma estratégia, ela já vai direto pra mim, eu faço essa estratégia sempre, eu corro pra bem longe</b> , ai depois quando ela <b>cansar eu volto pra descongelar meu primo</b> , ai quando eu sou a pegadora eu sou um pouquinho melhor, por causa que assim ó eu consigo congelar minha tia e meu primo.
ARTHUR	- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Basicamente o pegador é <b>tipo um cara que é do mal que tem que congelar as pessoas e o último a ser congelado</b> é o pegador, é tipo assim, eu vou em zig zag para quando pessoa <b>ficar tonta, eu volto descongelo</b> e volto zig zag de novo para nunca ser pego.	O pegador tem alguma pessoa que é pegador e também é quase o mesmo esquema, mas dessa vez não tem <b>esse negócio de subir e está salvo</b> , a única coisa que você <b>pode fazer é correr e fazer figas</b> , se o pegador encostar em você está congelado, só quando uma pessoa encostar em você que você já está descongelado, mas quando o pegador que encosta em você, você fica mais congelado ainda, e também pode fazer figas, só que quem criou a brincadeira falar que não vale figas ai já ferrou.

EMILY	- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	A gente brincava lá no parquinho, ai se pegar a pessoa ela fica congelada e a outra tem que falar descongelei quando tocar na pessoa.	Se a pessoa te congelar e você tiver sentado, pra pessoa pegar os outros você não pode se mexer sem a pessoa te descongelar. Tipo a pessoa falar descongelado ai você pode sair correndo da pessoa que é o pegador.
LORENA	- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Assim quando uma pessoa inventou a gente brinca, ai tipo casinha mas não é, ai quando a gente brinca, todo mundo brinca, assim quando é pegador, vai pegar o pegador, ai quando a gente, ai esqueci.	A gente tem que correr do pegador, se ele pegar tem que ficar congelado e ai um amigo pode descongelar.
ADANNA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>Tomar banho bem</b> , para ficar cheiroso e passar um perfume. Tomo banho e passo perfume e passo batom.	<b>Tomar banho e passar sabonete no corpo inteiro</b> , até no pé, na barriga em todos os lugares do corpo. As vezes eu tomo banho, ai eu passo sabonete, ai as vezes eu também passo perfume. Eu passo batom e sombra e rímel e também <b>quando a gente vai para escola não pode ir com blusa suja</b> , ai a gente pega e lava a roupa pra ir pra escola limpinho.
MIGUEL	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>Toma banho, não pula na poça de lama, não pode jogar areia no cabelo, não pode rolar na grama ou na terra.</b> Eu para ficar limpo e cheiroso, eu pego meu chinelo, não piso no chão, eu não piso no chão lá do banheiro que é sujo, minha mãe lava o cabelo e o cabelo fica no chão, aí eu ponho o chinelo entro no banheiro abro a torneira molho o cabelo, meu corpo, ai depois eu pego a bucha passo assim, assim, com sabonete, aí eu faço assim, assim, assim, depois eu pego o shampoo ai eu lavo, ai eu pego o condicionador e lavo assim.	Você já fez essa pergunta né? É tem que <b>tomar tomar banho</b> , tem que lavar o cabelo, tem que lavar o pipi, tem que lavar o bumbum e <b>para não ficar pelado tem que pôr roupa.</b> Então lava o pé, não aliás eu lavo aqui, lavo aqui, lavo aqui, o cabelo né aí depois eu me seco, e eu ponho a toalha aqui, aqui, aqui, ai eu vou no quarto e ponho minha roupa e eu passo perfume.
LIVIA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>A gente não pode rolar no chão</b> , passar perfume, passar sabonete no corpo, a bucha, lavar a mão e tomar banho. Passo perfume.	<b>Toma banho, tem que pegar o sabonete a bucha</b> , depois que acabar a gente escova os dentes, se a gente vai sair coloca uma roupa bonita, passa um perfume e coloca um sapato e arruma seu cabelo. Eu passo a bucha no meu corpo, <b>eu escovo os dentes</b> , eu passo perfume, quando eu vou sair né, ai depois eu <b>coloco minha roupa ou um vestido</b> porque eu fico com muito calor ai depois eu coloco uma sapatilha e depois eu arrumo meu cabelo e só.
MAYRA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito	<b>A gente antes de tomar banho</b> , tipo se não quiser	Pra ficar cheiroso a gente tem que <b>tomar banho, se secar, colocar</b>

	e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	molhar o cabelo pode colocar toca, ai ao invés da gente só se molhar, não, <b>a gente pega o sabonete passa em tudo</b> , ai depois que termina a gente <b>pega a toalha se seca</b> , tira a toca se não quiser molhar o cabelo, ai depois a gente vai lá se troca, se quiser pode passar perfume, essas coisas, arrumar o cabelo, colocar roupa, é assim e sapato. Eu tomo banho, antes de tomar banho eu vou lá tiro a roupa claro, vou lá tomo banho, as vezes minha mãe fala Mayra lava o cabelo, eu vou lá lavo, ai eu se seco, as vezes também antes de eu colocar a roupa, a minha mãe deixa o corpo secar, que as vezes deve ta um pouco molhado, ai eu ponho tipo uma roupa de ficar em casa, ai as vezes eu passo maquiagem quando eu vou pra algum lugar, eu arrumo o cabelo, passo perfume, quando eu vou comprar roupa minha mãe fala Mayra não pega muita coisa cara, nem muito barato, porque se for muito muito barato vai sobrar muito dinheiro e não vai ter mais o que comprar com muito dinheiro que vai sobrar, ai eu vou lá e escolho alguma roupa normal e no outro dia eu uso assim.	<b>uma roupa</b> , se quiser pode passar um perfume, ai pra ficar bonita as meninas as vezes gostam de passar maquiagem, perfume, essas coisas, limpo, tipo pra gente ficar sempre limpo, mesmo quando não está na hora de tomar banho, a gente <b>tem que sempre lavar bem as mãos pra não ficar nenhum germe na mão</b> . Tomo banho, lavo tudo as vezes até o cabelo que minha mãe manda, ai a gente vai lá se seca, a minha mãe fala a gente vai sair, ai eu posso colocar um vestido, ou um vestido embaixo um shortinhos, um vestido curto, ai pra gente ficar cheiroso a gente pode passar um perfume, desodorante essas coisas, desodorante é pra cuidar da gente, ai pra ficar bonita a gente passa maquiagem, eu e minha irmã a gente brinca bastante de passar maquiagem, ai eu passo maquiagem, as vezes eu peço pra minha mãe fazer gatinho no meu rosto.
MARIA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>Toma banho, passar sabonete, enxaguar, passar shampoo, enxaguar</b> , passar condicionador, enxaguar, depois termina fecha o chuveiro, é se enxuga, passa perfume, troca de roupa, coloca o sapato, arruma o cabelo e pronto. Eu tomo banho, passo sabonete, se enxaguo, passo shampoo, se enxaguo, passo condicionador, se enxaguo, eu acabo desligo o chuveiro, se enxugo, passo creme, perfume, daí eu troco de roupa, coloco sapato e pronto.	Tomar banho, passar sabonete, shampoo, enxaguar, eu passo perfume pra ficar cheirosa, por causa que eu tenho vários perfumes, ai sempre só escolho roupa de manga curta, porque quando eu vou tomar banho está meio calor, passo batom para ficar bonita também, que nem ontem eu comprei um batom vermelho para mim, meu brinco e isso daqui eu nunca tirei, por causa que é difícil colocar, e também quem me deu foi uma amiga do meu pai por isso que eu nunca tirei.
ARTHUR	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? E o que você faz? (E)	<b>Passar shampoo no cabelo, esqueci, eu tomo dois banho</b> , pra ficar com duas camadas de banho e ficar cheiroso, eu pego tudo as roupas do meu irmão que é antiga e coloco, que é maior e bonita, mas só as que cabe, as que não cabe eu pego	<b>Tomar banho, passar sabão, esfregar muito as partes do corpo</b> , quando estiver rabiscado tem que esfregar muito mais e só, eu geralmente só tomo banho, pego uma roupa, se não tiver roupa nova eu peço pra minha mãe ou

		e dou pra um amigo meu pequenininho.	pro meu pai comprar, e ai eu fico limpo, bonito e cheiroso.
EMILY	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>Tomar banho direitinho,</b> passar perfume quando vai sair pra algum lugar. Eu tomo banho passo sabonete em todo corpo, passo shampoo e creme.	<b>Tomar banho, passar sabonete, enxaguar o sabonete, ai depois elas passam o shampoo, ai elas tira, ai depois ela passam o condicionador,</b> ai elas tiram, ai terminam o banho, colocam a roupa e passam um perfume ai ta cheirosinho. Eu tomo banho eu passo sabonete, ai eu tiro, ai depois minha mãe passa o shampoo ne mim, ai eu tiro, ai depois ela passa o condicionador, ai tiro, ai eu vou me troco, nós vai sair, ai eu passo um perfume, ai ela penteia meu cabelo e a gente sai.
LORENA	- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	<b>Tomar banho, passar perfume, trocar de roupa e pentear o cabelo, passar shampoo,</b> só, ai eu todo dia que venho pra cá, eu chego da escola, tomo banho, lavo a cabeça, que hoje eu vou lavar.	<b>Lavar o cabelo, passar shampoo, enxaguar, passar a bucha no ombro, barriga essas coisas, sabonete e lava o pé,</b> Eu lavo a cabeça, ai enxaguou, eu esfrego meu pé e eu tenho um patinho que eu brinco com ele, eu passo um creme que ele chama menta é muito gostoso.

## Apêndice 6. Questões relacionadas com a avaliação

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
ADANNA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Tem que <b>acertar tudo, continuar jogando</b> para você <b>ganhar</b> .	<b>Prestar atenção</b> no morto ou no vivo que a pessoa fala, porque ela pode fala morto e a gente faz o vivo.
MIGUEL	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Tipo a professora disse morto e ele já estava morto, aí ele levantou, ele podia tá errado porque ela falou morto e ele não ouviu, eu podia ouvir primeiro depois abaixar.	Eu posso tentar <b>ouvir primeiro</b> e <b>depois fazer</b> e é assim, eu tenho que ouvir o professor primeiro ai depois você vai, um pouquinho depois se não pode errar, e quando o professor ir rápido não pode ir devagar porque senão você pode parar em um e o professor achar que você errou; você tem que pensar, se você esquecer o que ele falou, aí pergunta, não tem problema e quando errar a gente tem sair do jogo para fazer a próxima rodada
LIVIA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A gente tem que <b>esperar a professora terminar de falar</b> pra continuar na brincadeira ainda.	<b>Não importa se ganhar ou perder</b> , o que importa é a gente se <b>divertir</b> . Só <b>prestar atenção</b> , você ouvir ficar quieto porque ai a gente não erra, não conversar, não falar quando o professor está falando porque isso é muito falta de respeito, igual a Ana Elisa que ficou brincando com papéis ai depois todo mundo falou pra fazer uma roda e ela não sabia de nada porque ela não prestou atenção ela não ficou brincando.
MAYRA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A próxima vez a gente tem que <b>ficar com os ouvidos abertos</b> , tipo quando pessoa for falar vivo e <b>a gente entender que ela falou morto</b> a gente tem que antes de começar a brincar já tem que ficar <b>de ouvidos abertos pra não errar</b> , quem tipo errar a pessoa não pode tipo ficar zuando, falar você é perdedor, por que a pessoa pode ficar muito magoada.	Se eu perder, isso vai passar rápido porque vai ter outra partida, ou não, nessa outra partida eu vou ter que <b>prestar mais atenção, não conversar</b> , é a gente tem que <b>ficar atento com a professora falando</b> , e a gente fica prestando atenção na prô e ai ele fica falando com a gente, ai a gente fica prestando atenção nele e na prô, ai a gente desconcentra, ai a prô fala morto e a gente faz vivo, ai a prô fala vivo e a gente faz morto.
MARIA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	<b>Eu penso em brincar de novo</b> , quando estou na casa do meu primo, ele fala muito rápido ai eu vou muito rápido.	Quando eu perco em uma rodada, quando terminar eu vou em outra, <b>daí eu só ouço a pessoa</b> , daí quando <b>a pessoa vai fingir que vai falar vivo e fala morto eu ouço</b> daí eu agacho.
ARTHUR	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito	<b>Aham, eu penso em fazer o morto</b> , porque as vezes você pensa que a pessoa vai falar vivo, mais não ela fala morto,	<b>Escutar primeiro</b> , também tem que <i>prestar muita atenção</i> e <b>não sair de conversinha com o amigo</b> , e também <b>desconcentrar</b> , também

	diferente para ter ganho? (A)	deve pensa né, tipo pensar rápido, é tem que pensar rápido.	tem que se <b>manter com o corpo bem esticado</b> seja pra abaixar ou pra erguer.
EMILY	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	<b>A gente pode ficar morto quando a pessoa fala morto nós tem que ficar agachado.</b> Quando ficar falando só gelatina tem que ficar amolecendo o corpo, tem que ficar agachando e levantando porque senão perde, porque se falar vivo e nós tiver agachado fica fora da brincadeira e tem que esperar acabar, eu penso que quando sou eu que falo morto e vivo eu fico falando morto e quando a pessoa levanta ela ta fora. Prestar atenção, não pode falar enquanto ta brincando senão vai perder.	
LORENA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	<b>A próxima vez eu perco</b> , aí quando fala vivo eu agacho e quando morto eu levanto, é eu faço ao contrário, porque quando a gente estava numa festa minha, no meu aniversário, aí quando a gente foi na festa minha, aí a gente brincou e eu perdi, é eu pensei, eu pensei em fazer certo.	Tem que ficar na frente, <b>aí quando fala morto ai você agacha</b> , aí quando falar vivo você ergue, você <b>tem que fazer o que ela</b> vai falar levantar, agachar, a <b>gente não pode gritar, escutar as pessoas.</b>
ADANNA	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Tem que <b>ficar quietinho</b> para <b>ouvir tudo</b> que a professora falar, senão não presta atenção. Eu <b>fico quietinha</b> para professora <b>não me deixar de castigo.</b>	<b>Ouvir, obedecer, não conversar</b> com amigos, senão ela está falando e a gente está conversando com o amigo a gente pode fazer uma coisa errada. E também não serve só para brincadeira, <b>serve para lição e atividades</b> , tipo a professora deu uma atividade ela está explicando e a outra pessoa está conversando com o amigo, aí a pessoa pode fazer errado, os dois alunos, ou um que está conversando e ouvindo ao mesmo tempo. <b>Ouvir a professora e obedecer</b> ao que ela está falando, porque se ela está explicando uma coisa a gente pode não ouvir. Eu ouço a professora <b>para não errar na prova</b> , porque se ela está explicando alguma coisa, e eu estou conversando com a pessoa de trás e a pessoa do lado, aí a pessoa pode estar ouvindo ou não <b>que nem eu</b> , a professora tipo <b>começou a falar e eu comecei a conversar.</b>
MIGUEL	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P)	Ela deve ouvir, depois que a professora falar, você tem que <b>ouvir direitinho</b> , prestar atenção para você não fazer	<b>Prestar atenção não conversar, ouvir direitinho</b> para não errar a lição né e acho que esqueci o resto.



	E como você se comporta? (A)	nada errado. <b>A gente ouve e faz a lição.</b>	Quando a professora chama, tipo a gente está no parque, quando a professora chamar tem que <b>ouvir para sair</b> , quando a gente está na biblioteca mesma coisa, quando a gente está fora da sala a mesma coisa, aí a gente volta para sala a professora explica uma atividade a gente faz.  Ah mais ou menos, de vez em quando eu converso um pouco sim, eu ouço, eu de vez em quando eu não presto muito atenção, aí eu erro.
LIVIA	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A gente tem que esperar a professora terminar de falar pra continuar na brincadeira ainda.	Não importa se ganhar ou perder, o que importa é a gente se divertir. Só prestar atenção, você ouvir ficar quieto porque aí a gente não erra, não conversar, não falar quando o professor está falando porque isso é muito falta de respeito, igual a Ana Elisa que ficou brincando com papéis aí depois todo mundo falou pra fazer uma roda e ela não sabia de nada porque ela não prestou atenção ela não ficou brincando.
MAYRA	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Tem que fazer silêncio pra prestar atenção no que a professora está explicando, aí depois que ela terminar ficar em silêncio também, pra não errar também. Quando a professora está falando eu nunca falo, as vezes quando a pessoa está falando a professora fica um pouco brava, por que ela já tá pedindo pra fazer silêncio e quando a pessoa não fica ela fica um pouco brava, e sempre a gente quer falar quando ela tá falando, a gente nunca deve falar no meio dela, agente levanta a mão pra gente falar.	A prô vai lá começa a explicar, aí as pessoa tem que fazer silêncio, respeitar as pessoas que estão falando, tipo uma pessoa não prestar atenção, ela vai lá fala tá bom vai ser isso mesmo ou alguém tem alguma dúvida, aí se uma pessoa vai lá e fala prô o que é pra fazer, ela você não ouviu tava conversando, aí a pessoa vai lá tava conversando não vai saber o que é pra fazer, ela vai lá e copia do amigo, a gente tem que se comportar bem. Eu sendo sincera, é as vezes eu converso com a Débora, porque as vezes ela tá falando alguma coisa comigo, eu falo espera depois você fala, mas ela continua falando aí eu falo que foi, aí eu desconcentro da prô, mas aí depois eu lembro, ela falou desde o começo deve ser essa tal tal coisa, ou as vezes ela explica pra outra pessoa que não fez, aí as vezes eu falo, prô você pode explicar de novo é porque sem querer eu conversei com a Débora aí é assim que eu faço.

MARIA	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	<b>Tem que ficar sentado,</b> ouvindo a professora, não pode gritar, não pode ficar falando, ficar quietinho prestando atenção só. Eu fico quietinha, presto atenção e fico sentada.	<b>Sentar no lugar,</b> parar de falar, <b>fechar a boca,</b> também parar de fazer graça, por causa que sempre uma pessoa faz gracinha na roda e ouvir bem a professora e sentar direito, olha quando a professora esta explicando eu <b>sentou no lugar direito e fecho a boca.</b>
ARTHUR	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	<b>Deve se comportar bem e fechar a boca</b> pra sempre e <b>só abrir a boca na hora do lanche e na hora do parque.</b>	<b>Deve prestar atenção igual ao morto vivo, não pode sair conversando com os amigos,</b> não pode desconcentrar também, e eu faço isso e também deixo meu ouvido em pé pra quando a professora falar uma coisa eu já ouvir na hora, <b>presto muita atenção, fico de ouvidos em pé, e também eu fico lá sem conversar com meus amigos.</b>
EMILY	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Muito bem senão pode ficar até de castigo. Muito bem.	Muito bem, quando a professora está falando, não falar junto com ela, ficar quietinho, prestar atenção pra poder saber as coisas. Muito bem, eu fico ouvindo ela, fico prestando atenção.
LORENA	- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Bom assim eu presto atenção e não posso falar junto, as outras precisam sentar no lugar, ficar quietinha e fechar a boquinha, ai eu fico quietinha.	Tem que sentar numa cadeira e escutar, ai depois quando a prô da os brinquedos a gente brinca, tem que sentar na roda sem conversar, prestar atenção na roda nas crianças que vão fazer o número, devolver o giz, chamar o nome e tem que escutar a Marcia. Ah mais ou menos, então quando a gente brinca a gente num fala as vezes e é logico que eu gosto de falar.





		explicando e a outra pessoa está conversando com o amigo, ai a pessoa pode fazer errado, os dois alunos, ou um que está conversando e ouvindo ao mesmo tempo. Ouvir a professora e obedecer ao que ela está falando, porque se ela está explicando uma coisa a gente pode não ouvir. Eu ouço a professora para não errar na prova, porque se ela está explicando alguma coisa, e eu estou conversando com a pessoa de trás e a pessoa do lado, ai a pessoa pode estar ouvindo ou não que nem eu, a professora tipo começou a falar e eu comecei a conversar.
- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Se a professora falar quer não é para pegar esse brinquedo não é para pegar mesmo, falar para não subir na mesa, não é para subir. Ajudar os amigos e não bagunçar.	A gente pode planejar alguma coisa que a pessoa não pode, tipo: pega pega normal, a gente planeja uma coisa para pessoa não pegar a gente, porque se a gente ficar fazendo me pega me pega a pessoa pode fingir que vai pegar e desviar do outro.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Em casa na rua e na casa do meu pai, porque é mais melhor para ninguém atrapalhar a gente, e daí se aparecer algum amigo pode chamar ele para brincar. Eu jogo na casa do meu pai e da casa da minha vó. Porque ai ninguém entra.	A gente pode jogar num lugar que não esteja batendo muito vento, porque os papeis podem voar, ai a gente pode perder algumas pecinhas do jogo, ai não vai ter como jogar, tipo a gente pode jogar na mesa ou no chão porque no chão não bate vento e dentro de casa que ai não bate vento e pode ser no quarto com a porta e janela fechada, porque a gente não pode jogar em lugar com muito barulho porque a gente perde a memória e não consegue mais pensar.

Fonte: produzida pelo autor.

A partir da referida entrevista, transcrita na íntegra, selecionamos três perguntas. Assim, foram selecionados os indicadores a serem significados.

Apresentamos os dados oriundos de três perguntas da entrevista: - Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P); O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E); [...] E como você se comporta? (A).



#### Quadro 15: Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P)	Tem que ficar quietinho para ouvir tudo que a professora falar, senão não presta atenção.	Ouvir, obedecer, não conversar com amigos, senão ela está falando e a gente está conversando com o amigo a gente pode fazer uma coisa errada. E também não serve só para brincadeira, serve para lição e atividades, tipo a professora deu uma atividade ela está explicando e a outra pessoa está conversando com o amigo, ai a pessoa pode fazer errado, os dois alunos, ou um que está conversando e ouvindo ao mesmo tempo. Ouvir a professora e obedecer ao que ela está falando, porque se ela está explicando uma coisa a gente pode não ouvir.
--	---	--

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 16:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	[...] presta <b>atenção</b> .	<b>Ouvir, obedecer, não conversar</b> com amigos...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	[...] a professora <b>deu</b> uma <b>atividade</b> ela está <b>explicando</b> ...
Estabelecimento de objetivos	[...] para <b>ouvir</b> tudo...	<b>Ouvir</b> a professora e <b>obedecer</b> ao que ela está <b>falando</b> ...
Estabelecimento de um plano	[...] <b>ficar</b> quietinho...	[...] <b>não serve</b> só para <b>brincadeira</b> , serve para <b>lição</b> e <b>atividades</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...] presta **atenção**.: Esse indicador dentro do seu contexto, demonstra que a criança faz uma análise do que precisa ser feito, pois ela menciona diversas condições que ao serem ignoradas faz com que não consiga prestar atenção, com isso a criança se mostra capaz de analisar a tarefa específica em questão. Sendo assim a criança conseguiu atingir as condições que a análise da tarefa exige, ou seja, realizou ações que podemos chamar de processos cognitivos e esses processos é o que faz a criança analisar o que a tarefa em específico exige.

Indicadores (depois): **Ouvir, obedecer, não conversar** com amigos...: Os indicadores aqui selecionados e dentro de seu contexto, indica que a criança analisa

e expõe o que precisa fazer, citando ações que devem e também as que não devem ser realizadas para que se tenham um comportamento adequado e consiga fazer corretamente as atividades ou o que a professora pedir. Com isso percebemos que a criança se mostra extremamente capaz de analisar a tarefa específica e apresentar detalhes dessa tarefa. Vale ressaltar que a criança apresenta uma grande capacidade de compreensão ao expor que é preciso não conversar com os amigos, obedecer e ouvir a professora, mostrando claramente seu entendimento e percepção quanto a como deve se comportar, fazendo uma clara análise da tarefa específica.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] a professora **deu** uma **atividade** ela está **explicando**...: Os indicadores selecionados nesse momento mostram ligeiramente a criança verificando os recursos pessoais e ambientais quando expõe que ao passar alguma atividade a professora também vai explicar, ou seja, a criança verifica o que precisar ser feito por ela mesmo (recursos pessoais) e como e onde pode ser feito de acordo com a explicação da professora (recursos ambientais).

Categoria: Estabelecimento de objetivos

Indicadores (antes): [...] para **ouvir** tudo...: O indicador selecionado nos mostra que a criança estabeleceu um objetivo que é ouvir tudo, ou seja, se mostra capaz de estabelecer objetivos mesmo que de forma mais discreta. A criança então é capaz de estabelecer objetivos, porém é necessário expor que ainda falta identificar e expor possíveis estratégias necessárias para propor objetivos.

Indicadores (depois): **Ouvir** a professora e **obedecer** ao que ela está **falando**...: Os indicadores selecionados demonstra que a criança estabelece diversos objetivos que devem ser atingidos para que não tenha consequências ruins em relação ao seu comportamento. Com isso fica evidente que a criança é capaz de estabelecer objetivos concretos e com grande importância expondo as consequências que esses objetivos podem trazer. A criança expõe que atende as instruções da professora, compreende o que é requisitado por ela para assim estabelecer objetivos,

deixando evidente a utilização de estratégias, reforçando assim sua capacidade de estabelecer objetivos.

Categoria: Estabelecimento de um plano

Indicadores (antes): [...] **ficar** quietinho...: Os indicadores encontrados antes da intervenção, nos mostra a criança estabelecendo um plano e que tem como consequência um objetivo específico, portanto se mostra ser capaz de estabelecer um plano mesmo que não seja de forma concreta, pois a criança menciona o que ela deseja realizar dentro do contexto que dá a entender ser um plano da mesma.

Indicadores (depois): [...] **não serve** só para **brincadeira**, serve para **lição e atividades**...: Os indicadores selecionados após a intervenção, mostra que a criança se mostra ainda mais capaz de estabelecer um plano, pois fica explícito quando é mencionado todas as ações que se deve ter para um bom comportamento não serve só para as brincadeiras, mas sim para qualquer atividade a ser feita na escola. Com isso fica evidente que a criança planeja de forma concreta suas ações, ou seja, estabelece planos concretos e mostra planejamento com suas ações.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do tema Planejamento, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possua relação com o tema e encontrada dentro da entrevista, e com a utilização de quadros apresentamos então a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias e os indicadores que encontramos dentro de cada categoria e por fim as significações de acordo com o contexto de cada indicador apresentado.

**Quadro 17:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Mudar de brinquedo para ganhar e correr para ficar no alto.	Para gente ganhar, a gente precisa subir numa coisa alta, mas não tão alta, tipo no ultimo topo, não dá né, não dá para subir numa coisa tão baixa também, tem que ser média, e tem que ver se a gente está com o pé no chão, porque as vezes a gente não vê mas o pegador vê e a gente não, ai pegador pode pegar o nosso pé.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 18:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Utilização de estratégias para atingir resultado	<b>Mudar</b> de brinquedo para <b>ganhar...</b>	Para gente <b>ganhar...</b>
Auto monitorar-se	[...] e <b>correr</b> para ficar no alto.	[...] tem que <b>ver</b> se a gente está com o <b>pé no chão...</b>

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): **Mudar** de brinquedo para **ganhar...**: Os indicadores selecionados sugerem que o aluno usa a mudança de brinquedo como uma estratégia para atingir seus resultados, que no caso é ganhar na brincadeira de forma simples, porém objetiva.

Indicadores (depois): Para gente **ganhar...**: No indicador selecionado e dentro de seu contexto, fica evidente que o aluno utiliza estratégias para atingir seus resultados e objetivos dentro da brincadeira, ou seja, menciona diversas ações estratégicas para não ser pego na brincadeira e assim ganhar. O aluno então expõe ações e comportamentos no contexto do indicador selecionado que ele utiliza como estratégia para atingir o resultado da brincadeira, porém nesse momento expõe seus pensamentos de forma planejada e mais concreta que no momento anterior.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...] e **correr** para ficar no alto.: Esse indicador dentro do seu contexto, mostra que a criança monitora uma ação que pode e deve ser feita para não perder na brincadeira em questão, com isso mostra ter consciência do que precisa ser realizado por ela mesma e assim se monitorando.

Indicadores (depois): [...] tem que **ver** se a gente está com o **pé no chão...**: Os indicadores aqui selecionados, mostram que a criança além de monitorar ações estratégicas para ganhar na brincadeira, monitora também seu próprio corpo, percebendo se ele está como deveria antes que o pegador venha pegá-la. Estes

indícios expõem então um monitoramento do seu próprio corpo e com isso a criança deixa evidente um auto monitoramento de si mesmo.



A análise do tema Avaliação se deu da mesma forma que a dos outros temas, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possuísse relação com o tema e com a utilização de quadros apresentamos a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias, os indicadores e suas respectivas significações de acordo com seus contextos.

**Quadro 19:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- [...] E como você se comporta? (A).	Eu fico quietinha para professora não me deixar de castigo.	Eu ouço a professora para não errar na prova, porque se ela está explicando alguma coisa, e eu estou conversando com a pessoa de trás e a pessoa do lado, ai a pessoa pode estar ouvindo ou não que nem eu, a professora tipo começou a falar e eu comecei a conversar.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 20:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da relação entre plano e produto	[...] fico <b>quietinha</b> para professora não me <b>deixar de castigo</b> .	[...] <b>ouço</b> a professora <b>para não errar</b> na prova...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): [...] fico **quietinha** para professora não me **deixar de castigo**.: Os indicadores em questão, sugerem que a criança faz uma breve análise de como deve ser seu comportamento que no caso é um plano e uma possível penitencia que seria o produto. Portanto a criança expõe estar tentando se comportar de maneira correta e traz nesta exposição um exemplo claro de analise entre plano e produto, ou seja, analisando sua conduta, atitudes e o que e isso pode acarretar para ela.

Indicadores (depois): [...] **ouço** a professora **para não errar** na prova...: Os indicadores aqui selecionados, mais uma vez mostram a criança sendo capaz de apresentar uma análise entre plano e produto, desta vez relacionando seu comportamento que é o plano com uma possível consequência de não cometer erros durante uma prova que é o produto. Fica evidente a análise, onde o produto de se dar bem na prova aqui é um estímulo para que a criança ouça as orientações que é seu plano, se mostra capaz então de analisar e distinguir plano e produto.

O segundo exemplo selecionado é o Miguel de 6 anos do ensino fundamental, apresentamos a seguir um quadro com suas entrevistas na íntegra e partindo disso vamos esmiuçar esses dados, dando a eles significações.

**Quadro 21:** Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção do aluno Miguel.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
MIGUEL	- O que pensa ao primeiro começar a brincar de mímica? (P)	Ah, fazer a mímica assim, tipo eu ao pensei em fazer uma girafa, eu fico assim, sem fazer som, sem som sem nada.	Penso em algum negócio tipo uma Maritaca aí eu faço a mímica, só que eu faço sem o som, eu penso tipo eu quero fazer uma árvore, eu quero fazer um carro, aí eu decido o que eu quero fazer e eu faço. Tipo aquilo ali parece uma Maritaca, mas não é, e assim ela tá em casa, eu já tive uma maritaca e aí eu vou fazer uma pose da maritaca. Maritaca se coça, maritaca se coçando com o bico, tipo eu quero fazer um gato, o gato lambendo, o gato rolando na terra.
	- Ao brincar de morto-vivo e já estava morto, aí ele levantou, ele perder, você pensa podia tá errado porque ela falou o que poderia ter morto e ele não ouviu, eu podia ouvir feito diferente para primeiro depois abaixar. ter ganho? (A)	Tipo a professora disse morto e ele e já estava morto, aí ele levantou, ele perder, você pensa podia tá errado porque ela falou o que poderia ter morto e ele não ouviu, eu podia ouvir feito diferente para primeiro depois abaixar.	Eu posso tentar ouvir primeiro e depois fazer e é assim, eu tenho que ouvir o professor primeiro aí depois você vai, um pouquinho depois se não pode errar, e quando o professor ir rápido não pode ir devagar porque senão você pode parar em um e o professor achar que você errou; você tem que pensar, se você esquecer o que ele falou, aí pergunta, não tem problema e quando errar a gente tem sair do jogo para fazer a próxima rodada
	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Eu corro, tipo eu estou pegando alguma pessoa, quando começa a brincadeira, eu vou lá e pego todo mundo aí eu posso mudar de posição, tem brincadeira de pega-pega	Você tem que correr, não pode deixar te pegar e no pega-pega alto você fica no alto e vale figas, o jogador que vai te pegar, ele não pode ir no alto, ele não pode te



	pega aí eu mudo. Corro muito, pego todo mundo, aí eu mudo de lugar.	pegar no alto, então você tem que correr, correr, correr e não deixa ele te pegar; e primeiro antes de tudo você tem que estar no alto também.
- Explique como se brinca de dona onça? (E)	Quando você vai fazer a brincadeira da dona onça, você faz um plano lá escondidinho assim, aí tipo eu fiz um plano de se esconder lá e lá, aí as outras crianças vão com a professora de mão dada, aí a gente chega lá e perto e faz: acorda dona onça! A onça que tiver lá e o onço que tiver lá, duas pessoas vão estar lá, ou onço ou onça, eles vão tá lá, aí a gente vai falar acorda dona onça!, A gente vai sair correndo, tipo o Davi e a Ana Elisa estava lá, aí o Davi me pegou e a Ana Elisa pegou ele, aí tipo vira onça também.	A professora escolhe duas pessoas, aí as pessoas vão dormir, aí a gente planeja um plano e aí vai no plano, segue o plano, aí a gente fala acorda dona onça! e a dona onça acorda, aí a gente tem que correr mas não pode fazer lero lero e assim quem a onça pegar vira onça e vai continuando, continuando, continuando.
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	Toma banho, não pula na poça de lama, não pode jogar areia no cabelo, não pode rolar na grama ou na terra. Eu para ficar limpo e cheiroso, eu pego meu chinelo, não piso no chão, eu não piso no chão do banheiro que é sujo, minha mãe lavo aqui, lavo aqui, lavo aqui, o cabelo e o cabelo fica no chão, aí eu ponho o chinelo dentro do banheiro abro a torneira molho o cabelo, meu corpo, aí depois pego a bucha passo assim, assim, com sabonete, aí eu faço assim, assim, depois eu pego o shampoo aí eu lavo, aí eu pego o condicionador e lavo assim.	Você já fez essa pergunta né? É tem que tomar tomar banho, tem que lavar o cabelo, tem que lavar o pipi, tem que lavar o bumbum e para não ficar pelado tem que pôr roupa. Então lava o pé, não aliás eu do banheiro que é sujo, minha mãe lavo aqui, lavo aqui, lavo aqui, o cabelo e o cabelo fica no chão, cabelo né aí depois eu me seco, e eu ponho a toalha aqui, aqui, aqui, aí eu vou no quarto e ponho minha roupa e eu passo perfume.
- Como as crianças devem comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Ela deve ouvir, depois que a professora falar, você tem que ouvir quando direitinho, prestar atenção para a professora está não fazer nada errado. A gente ouve explicando? (P) E e faz a lição.	Prestar atenção não conversar, ouvir direitinho para não errar a lição né e acho que esqueci o resto. Quando a professora chama, tipo a gente está no parque, quando a professora chamar tem que ouvir para sair, quando a gente está na biblioteca mesma coisa, quando a gente está fora da sala a mesma coisa, aí a gente volta para sala a professora explica uma atividade a gente faz.  Ah mais ou menos, de vez em quando eu converso um pouco sim, eu ouço, eu de vez em quando eu não presto muito atenção, aí eu erro.

<p>- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)</p>	<p>Tipo a professora pediu para você inventar uma regra, eu já inventei uma regra, falei tipo o amigo tá bagunçando ele não está ouvindo a professora ai tem que ouvir, a outra regra é que não pode bater nos amigos, a outra regra é que tem que prestar atenção, a outra regra obedecer, a outra regra andar e não correr.</p>	<p>Tem que ouvir, porque isso se a gente não fizer a professora pode brigar né e deixa eu ver outra regra, silêncio porque a professora vai explicar e se todo mundo ficar falando aí tem gente que não pode ouvir.</p>
<p>- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)</p>	<p>Numa sala que tenha uma mesa grandona, porque senão não dá para espalhar as cartas e qualquer um, dois, três, quatro, cinco, seis, qualquer uma pessoa que tiver as cartinhas podem jogar, tipo na minha igreja tem essas cartinhas e outros jogos para quando não cai né, tem aqui, aqui não é aberto né, não tem buraco, precisa de atenção, tem de carta precisa de atenção, tem que achar mais cartinha que o outro, que ter um lugar reto não pode ser em uma mesa, em uma sala que tenha tipo, você embaralha tudo de ponta cabeça, o melhor lugar você tem que fazer em uma mesa ou pode ser em uma sala que em árvore, não pode ser em folha com certeza. Em plástico mais ou menos pode né. Pode? Plástico é mole não. Também pode ser no chão porque ele é duro que nem a mesa. É isso.</p>	<p>Na mesa, numa mesa, num chão, pode ser na sala pode ser no quarto pode ser uma mesa de comida que enquanto não tiver comida lá ainda pode jogar né, pode ser na mesa, pode ser no chão também né</p>

Fonte: produzida pelo autor.

A partir da referida entrevista na íntegra, selecionamos três perguntas e assim foram selecionados os indicadores a serem significados.

Apresentamos para esse exame de qualificação os dados oriundos de três perguntas da entrevista: O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P); O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E); Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A).



#### Quadro 22: Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	A fazer a mímica assim, tipo eu pensei em fazer uma girafa, ai eu fico assim, sem fazer som, sem som sem nada.	Penso em algum negócio tipo uma Maritaca aí eu faço a mímica só que eu faço sem o som, eu penso tipo eu quero fazer uma árvore, eu quero fazer um carro, aí eu decido o que eu quero fazer e eu faço. Tipo aquilo ali parece uma Maritaca, mas não é, e assim ela tá em casa, eu já tive uma maritaca e ai eu vou fazer uma pose da maritaca, a maritaca se coça, maritaca se coçando com o bico, tipo eu quero fazer um gato, ai eu faço o gato se lambendo, o gato rolando na terra.
--	--	--

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 23:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	[...]eu <b>fico</b> assim...	<b>Penso</b> em algum negócio...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...]sem <b>som</b> sem <b>nada</b> ...	[...]faço a mímica só que eu <b>faço</b> sem o <b>som</b> ...
Estabelecimento de objetivos	[...]pensei em <b>fazer</b> uma girafa...	[...]faço o gato se lambendo, o gato rolando na terra.
Estabelecimento de um plano	[...]fazer a mímica assim...	[...]eu <b>decido</b> o que eu <b>quero fazer</b> e eu <b>faço</b> .

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...]eu **fico** assim...: Miguel em sua fala é capaz de relacionar e associar a atividade em questão com o que deve ser feito. Foi possível observar sua exemplificação com um movimento corporal e mencionando características posteriormente dentro do contexto. Demonstra assim ser capaz de analisar o que lhe está sendo proposto.

Indicadores (depois): **Penso** em algum negócio...: Esse indicador dentro do contexto sugere que a criança analisou previamente o que foi proposto, o que poderá ser feito e assim exemplifica suas ideias. Além disso, apresenta conhecimento sobre o que está falando dentro do contexto, portanto analisa e exemplifica a tarefa específica em questão sem nenhuma dificuldade.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): [...]sem **som** sem **nada**...: Conseguimos inferir com esses indicadores, que a criança foi capaz de exemplificar características da atividade e o que deve ser feito, ou seja, não pode emitir som que é a principal característica da mímica, e com o “nada” a criança ao que parece se refere a possíveis materiais ou objetos, que no caso não são necessários, pois só precisa do movimento corporal para realizar tal atividade.

Indicadores (depois): [...]faço a mímica só que eu **faço** sem o **som**...: Assim como antes da intervenção, o participante apresenta ter consciência quanto ao que pode e deve ser feito, dentro das características da atividade, ou seja, explícita que faz os movimentos corporais sem emitir quaisquer sons ou ruídos. Sendo assim, a criança revela sua verificação pessoal ao não usar som para fazer a mímica e verificação ambiental quando explícita o que quer e pode fazer.

Categoria: Estabelecimento de objetivos

Indicadores (antes): [...]pensei em **fazer** uma girafa...: Com esses indicadores Miguel apresenta uma projeção do que faria, ou seja, caso submetido a tal atividade facilmente definiria o que fazer, então pensar em algo seria definir um objetivo e fazer seria concretizar o objetivo.

Indicadores (depois): [...]faço o gato se lambendo, o gato rolando na terra.: Com esse indicador dentro de seu contexto, é possível identificar que ao determinar o que será feito, a criança também determina como será feito, nos apresentando exemplos de ações como objetivos de um determinado plano. Esse indicador ainda nos ajuda a perceber as ideias e estratégias planejadas que a criança possui ao propor um objetivo com riqueza de detalhes para concluir o objetivo apresentado.

Categoria: Estabelecimento de um plano

Indicadores (antes): [...]fazer a mímica assim...: Esse indicador dentro de seu contexto, demonstra o anseio de Miguel, quando explícita como realizaria a atividade com uma demonstração corporal, assim exibindo seu plano pré-estabelecido.

Indicadores (depois): [...]eu **decido** o que eu **quero fazer** e eu **faço**.: Aqui fica evidente que a criança é capaz de expor o que quer e também de realizar o que quer, ou seja, ele pensa em algo de acordo com suas preferências, gostos ou que tenha facilidade para realizar, traçando assim um plano do que será feito, e como citado anteriormente o mesmo também é capaz de expor como realizará o que foi pensado. Essa forma de pensar e expor seu planejamento é chamado de conhecimento prático pois a criança faz o que sabe e sabe o que quer e deve fazer, mostrando que seu plano é estabelecido de acordo com suas preferencias e interesses.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do tema Planejamento, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possua relação com o tema e encontrada dentro da entrevista, e com a utilização de quadros apresentamos então a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias e os indicadores que encontramos dentro de cada categoria e por fim as significações de acordo com o contexto de cada indicador apresentado.

**Quadro 24:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Eu corro, tipo eu estou pegando alguma pessoa, quando começa a brincadeira, eu vou lá e pego todo mundo, aí eu posso mudar de posição, tem brincadeira de pega-pega aí eu mudo. Corro muito, pego todo mundo, aí eu mudo de lugar.	Você tem que correr, não pode deixar te pegar e no pega-pega alto você fica no alto e vale figas, o jogador que vai te pegar. ele não pode ir no alto, ele não pode te pegar no alto, então você tem que correr, correr, correr e não deixa ele te pegar e primeiro antes de tudo você tem que estar no alto também.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 25:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Utilização de estratégias para atingir resultado	Eu <b>corro</b> ...	[...]tem que <b>correr</b> ... [...]não pode deixar te <b>pegar</b> ... [...]você <b>fica</b> no alto... [...]vale <b>figas</b> .
Auto monitorar-se	[...] <b>pego</b> todo mundo, aí eu <b>posso</b> mudar de posição...	[...]o jogador que vai te <b>pegar</b> , ele não <b>pode</b> ir no alto, ele não pode te <b>pegar</b> no alto...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): Eu **corro**...: O indicador dentro de seu contexto, sugere que a criança utiliza tal ação para atingir seu objetivo, ou seja, corre para pegar os colegas dentro da suposta atividade. Portanto, dá a entender que correr é sua estratégia simples e objetiva.

Indicadores (depois): [...]tem que **correr**...; [...]não pode deixar te **pegar**...; [...]você **fica** no alto...; [...]vale **figas**..: Todos esses indicadores apresentados, estão diretamente relacionados entre si, pois são ações realizadas pelo Miguel dentro da atividade para se dar bem, então entendemos todas essas ações como estratégias para ganhar na atividade. Em outras palavras, o sucesso na atividade vai depender das ações que o Miguel vai realizar durante a atividade e dado a sua fala, entendemos que o mesmo possui uma quantidade grande de estratégias para atingir o resultado que almeja dentro da atividade, basta ele colocar essas estratégias expostas em pratica.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...]pego todo mundo, aí eu **posso** mudar de posição...: Os indicadores apresentam o que deve ser feito para “ganhar” ou para ficar do lado mais divertido da atividade “ser o fugitivo”. Com isso o participante deve se atentar com a condição imposta pela atividade para alcançar o que deseja, ou seja, deve se regular, conscientizar, concentrar, monitorar, para conseguir pegar todos e ser o fugitivo.

Indicadores (depois): [...]o jogador que vai te **pegar** ele não **pode** ir no alto, ele não pode te **pegar** no alto...: Para essa categoria, foram selecionados indicadores depois da intervenção que transmitem onde a atenção do Miguel está posicionada, ou seja, ele sabe o que precisa ser feito para ganhar, porém deve se atentar com o pegador e assim agir de forma que não possa ser pego (ficar no alto), isso indica um comportamento que deve ser monitorado por ele mesmo. Sendo esse um comportamento positivo para o sucesso na atividade e monitorado pelo Miguel, fica evidente que o mesmo se auto monitora para realizar ações planejadas na atividade em questão.

A análise do tema Avaliação se deu da mesma forma que a dos outros temas, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possuísse relação com o tema e com a utilização de quadros apresentamos a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias, os indicadores e suas respectivas significações de acordo com seus contextos.

**Quadro 26:** Pergunta e repostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Tipo a professora disse morto e ele já estava morto, aí ele levantou, ele podia tá errado porque ela falou morto e ele não ouviu. Eu podia ouvir primeiro depois abaixar.	Eu posso tentar ouvir primeiro e depois fazer e é assim eu tenho que ouvir o professor primeiro ai depois você vai, um pouquinho depois se não pode errar, e quando o professor ir rápido não pode ir devagar, porquê senão você pode parar em um e o professor achar que você errou, você tem que pensar, se você esquecer o que ele falou, ai pergunta não tem problema e quando errar a gente tem sair do jogo pra fazer a próxima rodada.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 27:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto	Eu podia <b>ouvir</b> primeiro depois <b>abaixar</b> .	Eu posso tentar <b>ouvir</b> primeiro e depois <b>fazer</b> ... [...]quando o professor ir <b>rápido</b> não pode ir <b>devagar</b> , porquê senão você pode <b>parar</b> em um e o professor achar que você <b>errou</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): Eu podia **ouvir** primeiro depois **abaixar**.: Dentro de seus contextos, esses indicadores remetem a ideia do que o Miguel poderia ter feito em determinada ocasião, ou seja, constatou assim o que fazer para obter êxito na atividade, então ouvir para realizar a determinada ação seria o produto, após ouvir e assim executar a ação proposta seria o plano, nesse caso o sujeito se mostra capaz de relacionar as duas partes, mas não foi possível observar uma análise.

Indicadores (depois): Eu posso tentar **ouvir** primeiro e depois **fazer**...: Esses indicadores trazem a ideia do que o Miguel pode fazer para atingir seu objetivo na atividade, onde ele estabelece o plano que é ouvir e depois o produto que é abaixar.

[...]quando o professor ir **rápido** não pode ir **devagar**, porquê senão você pode **parar** em um e o professor achar que você **errou**...: Com esses indicadores dentro de seu contexto, é possível observar a análise que o Miguel faz para com uma relação entre como o professor conduz a atividade e como a criança deve agir para não perder, ao que tudo indica podemos dizer que o mesmo obterá sucesso, aliando sua estratégia inicial com sua análise para realizar a atividade. Nota-se que a análise não se limita apenas ao que está exposto nos indicadores, mas sim no contexto, onde é exposto ações e situações que ocorrem uma relação entre plano e produto.

O terceiro exemplo selecionado é a Lívia de 6 anos do ensino fundamental.

**Quadro 28:** Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção da aluna Lívia.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
LÍVIA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Num sei.	Prestar atenção, se não prestar atenção a gente não vai saber a brincadeira, a gente depois quando a gente acabar você vai perguntar o que a gente planejou e a gente não vai saber porque não prestou atenção, é obedecer e a gente tem que pensar se a gente vai brincar ou não, mas isso a gente tem que brincar por que é atividade da escola, por que ai quando um amigo chega hoje na escola e não sabia de nada e queria aprender uma brincadeira e a gente não sabia porque não participou, e para brincar a gente tem que saber a brincadeira primeiro pra gente querer brincar para ver se é coisa da gente brincar também, a gente tem que saber porque tem bastante brincadeira que não é pra criança brincar.
	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A gente tem que esperar a professora terminar de falar pra continuar na brincadeira ainda.	Não importa se ganhar ou perder, o que importa é a gente se divertir. Só prestar atenção, você ouvir ficar quieto porque ai a gente não erra, não conversar, não falar quando o professor está falando porque isso é muito falta de respeito, igual a Ana Elisa que ficou brincando com papeis ai depois todo mundo falou pra fazer uma roda e ela não sabia de nada porque ela não prestou atenção ela não ficou brincando.



- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Você vai corre muito rápido e pega.	A gente tem que correr rápido, tem alguns lugares tipo na arvore que não pode subir, no banco, mesa, no bebedouro
- Explique como se brinca de dona onça? (E)	Você vai faz um plano e ai quando falar acorda a onça, ai a onça tem que pegar uma pessoa, dona onça, você vai pegou tem que ficar lá dormindo não pode correndo pra tentar espiar é trapaça, ai tem gente que fica lá pegar alguém, ai eles espiando, ai fica falando assim lero lero lero, ai tem que se esconder	É assim, primeiro a gente planeja quem vai ser ai quando falar acorda a onça, ai a onça tem que pegar uma pessoa, dona onça, você vai pegou tem que ficar lá dormindo não pode correndo pra tentar espiar é trapaça, ai tem gente que fica lá pegar alguém, ai eles espiando, ai fica falando assim lero lero lero, ai tem que se esconder quando a pessoa tá lá e é pega fica falando você me pega, ai você sai da brincadeira porque isso não pode.
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	A gente não pode rolar no chão, passar perfume, passar sabonete no corpo, bucha, lavar a mão e tomar banho. Passo perfume.	Toma banho, tem que pegar o sabonete a bucha, depois que acabar a gente escova os dentes, se a gente vai sair coloca uma roupa bonita, passa um perfume e coloca um sapato e arruma seu cabelo. Eu passo a bucha no meu corpo, eu escovo os dentes, eu passo perfume, quando eu vou sair né, ai depois eu coloco minha roupa ou um vestido porque eu fico com muito calor ai depois eu coloco uma sapatilha e depois eu arrumo meu cabelo e só.
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	A gente tem que prestar atenção. Eu obedeço ela	A gente tem que sentar e não pode ficar conversando, porque se não a hora que a gente for fazer a gente não consegue fazer, ai tem que ficar toda hora assim o prô o que é pra fazer, ai a prô fica brava ela tem que repetir vai que ela está ficando rouca e ela fica sem voz. Eu fico sentada lá com o lápis na mão, ai eu fico ouvindo ela pra ela não repetir, mas quase pra todo mundo ela tem que repetir por que ficam brincando e eu fico lá quieta.
- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	A gente tem que obedecer.	Prestar atenção, não desrespeitar, andar, olhar com olho por que o olho não está na mão, a gente não pode ficar fofocando porque fofocar é muito feio. Eu ia criar uma regra que a gente não pode bagunçar na escola, não pode correr, a gente não pode ficar desrespeitando por que se não a gente ia pra diretoria, por que eu acho que uma regra não tão legal, mas a gente pode bagunçar mas tem que arrumar, tipo eu não quero brincar com esse brinquedo vou deixar aqui pra minha mãe arrumar, não não é assim, a gente vai lá não quero mais brincar a gente arruma tudo no lugar, foi uma menina na minha casa né ai ela brincou e não guardou no lugar ai eu tive que guardar.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porque? (P)	Você tem que ficar numa mesa e se alguém ficar fazendo barulho você não vai conseguir escolher.	Pra mim, eu tenho lá na minha casa o meu quarto, porque só fica o meu cachorro e ele não faz barulho, porque lá é silencioso a minha mãe fica dormindo só fica a tv ligada, e hoje eu acho que eu não vou ficar sozinha vou ficar com Silvani.

--	--	--	--

Fonte: produzida pelo autor.

A partir da referida entrevista na íntegra, foram selecionados os indicadores a serem significados, seguindo o mesmo processo de análise do exemplo anterior.



Perguntas selecionadas para essa análise: Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P); Explique como se brinca de dona onça? (E); Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)

**Quadro 29:** Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	A gente tem que obedecer.	Prestar atenção, não desrespeitar, andar, olhar com olho por que o olho não está na mão, a gente não pode ficar fofocando porque fofocar é muito feio. Eu ia criar uma regra que a gente não pode bagunçar na escola, não pode correr, a gente não pode ficar desrespeitando por que se não a gente ia pra diretoria, por que eu acho que uma regra não tão legal, mas a gente pode bagunçar mas tem que arrumar, tipo eu não quero brincar com esse brinquedo vou deixar aqui pra minha mãe arrumar, não não é assim, a gente vai lá não quero mais brincar a gente arruma tudo no lugar, foi uma menina na minha casa né ai ela brincou e não guardou no lugar ai eu tive que guardar.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 30:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	[...]criar uma regra...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	[...]olhar com olho...

Estabelecimento de objetivos	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	Prestar <b>atenção</b> , não <b>desrespeitar, andar...</b>
Estabelecimento de um plano	[...]tem que <b>obedecer</b> .	[...]não pode <b>bagunçar...</b>

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] **criar** uma **regra**...: O indicador dentro de seu contexto sugere que a Lívia analisa a tarefa em questão ao demonstrar em sua fala que sabe o que é uma regra, e a mesma confirma essa análise ao apresentar inúmeros exemplos de regras que criaria para sua turma. Ao expor os exemplos de regras Lívia mostra total compreensão do assunto, pois apresenta uma série de ideias de regras que seriam interessantes ou necessárias para o comportamento e realidade de sua turma.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] **olhar** com olho...: O presente indicador dentro do seu contexto sugere que a Lívia verifica os recursos pessoais e ambientais nesse comportamento que sua turma deve adotar em específico, pois ao que parece ela se preocupa com alguém de sua turma que possa tocar onde não deveria e quebrar algo ou se machucar, esse comportamento vem então verificar e utilizar do recurso pessoal “olhar” ao invés de pegar ou algo relacionado, traz ainda a preocupação com os recursos ambientais onde deixa evidente que certos objetos ou lugares não se deve tocar e sim apenas “olhar”.

Categoria: Estabelecimento de objetivos.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): Prestar **atenção**, não **desrespeitar**, **andar...**: Os indicadores selecionados para essa categoria e dentro de seus respectivos contextos, remetem a ideia de que são objetivos estabelecidos pela Lívia em relação a comportamentos e ações que sua turma deve adotar para que assim possa ser criada uma regra, com isso entendemos que ela em sua fala foi capaz de estabelecer diversos objetivos relacionados com comportamento e que possibilitam a criação e funcionamento de uma regra. Provavelmente ela tem por base as regras estabelecidas na própria sala, e as utilizam como exemplos ao estabelecer objetivos.

Categoria: Estabelecimento de um plano.

Indicadores (antes): [...]tem que **obedecer**.: O indicador aqui selecionado evidencia o plano da Lívia, porém essa evidência não possui quaisquer detalhes que possa nos mostrar de onde surgiu tal ideia e nem o seu porquê.

Indicadores (depois): [...]não pode **bagunçar**...: Com esse indicador e seu contexto, fica claro o plano estabelecido pela Lívia, pois a mesma apresenta a regra que criaria para sua turma, complementando ao mencionar o que ocorre aos que não seguir a regra, ou seja, ser encaminhado a diretoria. Ainda no contexto desse indicador é explicitado um exemplo de como essa regra possui brechas, ainda que dentro de outro cenário ela apresenta como a regra poderia ser flexível e quais seriam as condições para essa flexibilidade, portanto além de estabelecer seu plano com uma regra em específico a Lívia foi capaz de apresentar detalhes, motivos e até mesmo particularidades de como tornar essa regra mais flexível. Lívia se mostra ser totalmente capaz de estabelecer um plano concreto e repleto de estratégias.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do tema Planejamento.



### Quadro 31: Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

Explique como se brinca de dona onça? (E)	Você vai faz um plano e ai quando falar acorda dona onça, você vai correndo pra tentar pegar alguém, ai eles tem que se esconder	É assim, primeiro a gente planeja quem vai ser a onça, aí a onça tem que pegar uma pessoa, pegou tem que ficar lá dormindo não pode espiar é trapaça, ai tem gente que fica lá espiando, ai fica falando assim lero lero lero, ai quando a pessoa tá lá e é pega fica falando você me pega, ai você sai da brincadeira porque isso não pode.
---	--	--

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 32:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Utilização de estratégias para atingir resultado	[...]faz um <b>plano</b> ... [...]vai <b>correndo</b> ...	[...]a gente <b>planeja</b> ...
Auto monitorar-se	[...]tentar <b>pegar</b> alguém...	[...]tem que <b>pegar</b> ... [...]não pode <b>espiar</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): [...]faz um **plano**...; [...]vai **correndo**...: Os referidos indicadores sugerem a utilização de estratégias por parte da Lívia, onde ela apresenta que é necessário um plano para o início da brincadeira e que deve correr para pegar os colegas, sendo assim entendemos que essas ações são estratégias que visam atingir um resultado seja ele dar início a brincadeira ou mesmo conseguir pegar o colega dentro da brincadeira, portanto Lívia nos mostra possuir tais capacidades ao explicitar as referidas estratégias.

Indicadores (depois): [...]a gente **planeja**...: O indicador aqui selecionado, assim como os indicadores selecionados no momento antes da intervenção, também nos mostra um exemplo claro de estratégia que deve ser utilizada para atingir um determinado resultado, inclusive trata-se da mesma estratégia citada no momento anterior, o que nos mostra que a criança mantém a capacidade de explicitar a utilização de uma estratégia para um determinado fim. Nota-se então que a criança é capaz de explicitar que planejam fazer algo específico e tem consciência que esse movimento é uma estratégia que faz ser possível atingir um resultado.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...]tentar **pegar** alguém...: O indicador selecionado aqui, nos ilustra o que a criança deve fazer dentro da brincadeira, ou seja, tentar pegar o colega, porém para essa determinada ação precisamos levar em conta diversos fatores, como: precisa-se de um comando para poder começar a pegar, as outras crianças vão se esconder, sugerindo assim que a criança que participa dessa brincadeira necessita o tempo inteiro se auto monitorar, pois precisa identificar o que fazer de acordo com um comando, elaborar planos para atingir um objetivo dentro da brincadeira. Na fala da Lívia há evidências claras de há a ideia da necessidade do auto monitoramento dentro da brincadeira em questão.

Indicadores (depois): [...]tem que **pegar**...; [...]não pode **espiar**...: Assim como no momento antes da intervenção, aqui os indicadores nos mostram evidências concretas de auto monitoramento das crianças que participam da brincadeira em questão, porém aqui a Lívia eleva sua percepção para essa categoria, ao indicar possíveis atitudes que não pode ocorrer dentro da brincadeira e que requer um auto monitoramento dos participantes. Sendo assim, os indicadores apontados aqui enriquecem a presente categoria com mais aspectos que comprova o uso da mesma. Conseguimos então exemplos claros de reflexão da criança acerca comportamento de quem participa da brincadeira, ou seja, um auto monitoramento que necessita ser realizado por todos, seja sobre o que pode ser feito e do que não pode ser feito pelos participantes.

A análise do tema Avaliação se deu da mesma forma que a dos outros temas.

**Quadro 33:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	A gente tem que prestar atenção. Eu obedeço ela.	A gente tem que sentar e não pode ficar conversando, porque se não a hora que a gente for fazer a gente não consegue fazer, aí tem que ficar toda hora assim o prô o que é pra fazer, ai a prô fica brava ela tem que repetir vai que ela está ficando rouca e ela fica sem voz. Eu fico sentada lá com o lápis na mão, aí eu fico ouvindo ela pra ela não repetir, mas quase para todo mundo ela tem que repetir por que ficam brincando e eu fico lá quieta.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 34:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto	[...]prestar <b>atenção</b> . [...] <b>obedeço</b> ela.	[...]não pode ficar <b>conversando</b> ... [...]a gente <b>não consegue</b> fazer...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): [...]prestar **atenção**.; [...]**obedeço** ela.: Os indicadores aqui selecionados, mostram que Lívia apresenta apenas o plano que é prestar atenção e o produto que é obedecer a professora, porém mesmo com isso não foi possível identificar quaisquer análises ou relações entre o plano e produto nesse momento apresentado.

Indicadores (depois): [...]não pode ficar **conversando**...; [...]a gente **não consegue** fazer...: Os indicadores nesse momento selecionados, nos mostram que Lívia consegue apresentar o plano, o produto e ainda deixar nas entrelinhas uma possível análise da relação entre os dois. Isso ocorre quando ela traz como plano “não poder conversar” e como produto “não conseguir fazer”, ou seja, uma criança que conversa muito e não presta atenção no que a professora está explicando no momento, posteriormente não conseguirá realizar tais atividades abordadas na explicação da professora. Como ficou evidente o plano e produto exposto possui relação quando a criança entende que o seu comportamento está totalmente associado com o que será proposto para ela fazer. Lívia, portanto, se mostra capaz de analisar uma relação entre produto e plano expostos em sua fala.

O quarto exemplo selecionado é a Mayra de 6 anos do ensino fundamental.

**Quadro 35:** Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção da aluna Mayra.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
MAYRA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mimica? (P)	Antes da gente brincar a gente tem que pensar a pessoa que vai lá na frente, quem não sabe ela vai explicar o que é, ai	É a gente tem que pensar no que a gente vai fazer, para apresentar para as pessoas e elas vão ter que adivinhar, a gente pode

	começa, ela pode fazer fazer uma coisa difícil ou uma fácil, qualquer coisa que ela quiser, a tipo a gente não pode falar pra pessoa ela pode falar pra ela pessoa o que a gente vai querer fingir que está falando e só ficar fazer. com a boca assim.
- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A próxima vez a gente tem que ficar com os ouvidos abertos, tipo quando pessoa for falar vivo e a gente entender que ela falou morto a gente tem que antes de começar a brincar já tem que ficar de ouvidos abertos pra não errar, quem tipo e ai ele fica falando com a gente, ai errar a pessoa não pode tipo a gente fica prestando atenção nele ficar zuando, falar você é e na prô, ai a gente desconcentra, ai perdedor, por que a pessoa a prô fala morto e a gente faz vivo, pode ficar muito magoada. ai a prô fala vivo e a gente faz morto.
- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Quando a gente sai do alto, A gente tem que correr bastante, e a pode ser qualquer tipo de pega-pega, que tem vários, a gente gente tem que correr o bastante pra sai do alto e fica se a pessoa gente subir pra ele não pegar a tiver do nosso lado o pegador e gente, o pegador se ele for bastante a gente não perceber e ele rápido igual tipo ela, é, a gente tem pegar a gente, a gente tem que que só bater um pouco mais de seguir as regras, e também pra perna, tipo pra ser mais ágil, se você ganhar a gente pode sair olha pra trás e ele se esconder de correndo também, mas tem que você e ir pra sua frente, ai tipo você prestar atenção se ele está vai ser surpreendido por que você atrás da gente ou não, se ele tava tentando ir pro alto mas ai ele tiver correndo atrás da gente a entrou na sua frente. gente pode correr o mais rápido possível, ai quem ganhar não vai ser pegador, mas quem ser pego vai ser o pegador, ai no final da brincadeira quando acabar a gente vê quem ainda não foi pego que vai ganhar.
- Explique como se brinca de dona onça? (E)	A brincadeira é assim, a Pra gente brincar de dona onça, a professora escolhe quem vai gente primeiramente uma regra que ser a dona onça e o dono onço, a prô já ensinou que é prestar ai eles vão lá no canto deles, ai atenção, ela primeiro vai escolher a prô fala quem tem um plano, uma pessoa que vai ser a dona onça ai um monte de pessoa levanta e dono onço, ai eles vão lá pra toca a mão, e vai lá e escolhe uma ai a prô pergunta quem tem um pessoa pra falar, ai se o plano plano, ai a gente vai lá vai levanta não der certo ela vai lá ou talvez nossa mão, ela vai olhar tipo quem junta com o plano da outra que está mais quietinho levantado a pessoa, ai a gente faz esse mão, exemplo, ai ela escolhe e fala, plano, ai a gente vai e fala qual é seu plano, ai a pessoa fala o acorda dona onça, ai a gente plano dela e depois a gente, tipo um sai correndo, e quem a onça plano, a gente vai atrás do coqueiro, pegar a gente tem que ir com os outro vão em outro canto e os outro ficam atrás da prô, ai eles vão lá gritam acorda dona onça, a gente



	ela e não pode pegar duas pessoas.	sai correndo mesmo quem tiver atrás do coqueiro sai correndo de trás do coqueiro porque eles de qualquer jeito vão ver a gente, se a dona onça ou o dono onço pegar a gente a gente vai pra toca junto com eles, ai a gente vai ser pego, a gente vai pegar as outras pessoas junto com eles.
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	A gente antes de tomar banho, tipo se não quiser molhar o cabelo pode colocar toca, ai ao invés da gente só se molhar, não, a gente pega o sabonete passa em tudo, ai depois que termina a gente pega a toalha se seca, tira a toca se não quiser molhar o cabelo, ai depois a gente vai lá se troca se quiser pode passar perfume, essas coisas, arrumar o cabelo, colocar roupa, é assim e sapato. Eu tomo banho, antes de tomar banho eu vou lá tiro a roupa claro, vou lá tomo banho, as vezes minha mãe fala Mayra embaixo um shortinhos, um vestido lava o cabelo, eu vou lá lavo, ai eu se seco, as vezes também antes de eu colocar a roupa, minha mãe deixa o corpo secar, que as vezes deve ta um pouco molhado, ai eu ponho uma roupa de ficar em casa, ai as vezes eu passo quando eu vou pra algum lugar eu arrumo o cabelo, passo perfume, quando eu vou comprar roupa minha mãe fala Mayra não pega muita coisa cara, nem muito barato, porque se for muito muito barato vai sobrar muito dinheiro e não vai ter mais o que comprar com muito dinheiro que vai sobrar, ai eu vou lá e escolho alguma roupa normal e no outro dia eu uso assim.	Pra ficar cheiroso a gente tem que tomar banho, se secar, colocar uma roupa, se quiser pode passar um perfume, ai pra ficar bonita as meninas as vezes gostam de passar maquiagem, perfume, essas coisas, tipo pra gente ficar sempre limpo, mesmo quando não está na maquiagem, não ficar nenhum germe na mão. Tomo banho, lavo tudo as vezes até o cabelo que minha mãe manda, ai a gente vai lá se seca, a minha mãe de tomar banho eu vou lá tiro a roupa vai sair, ai eu posso colocar um vestido, ou um vestido gente pode passar um perfume, desodorante essas coisas, desodorante é pra cuidar da gente, ai pra ficar bonita a gente passa maquiagem, eu e minha irmã a gente brinca bastante de passar maquiagem, ai eu passo maquiagem, as vezes eu peço pra minha mãe fazer gatinho no meu rosto.
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Tem que fazer silencio pra prestar atenção no que professora está explicando, ai depois que ela terminar ficar em silencio também, pra não errar também. Quando a professora está falando eu nunca falo, as vezes quando a professora	A prô vai lá começa a explicar, ai as pessoas tem que fazer silencio, respeitar as pessoas que estão falando, tipo uma pessoa não vai lá fala tá bom vai ser isso mesmo ou alguém tem alguma dúvida, ai se uma pessoa vai lá e fala prô o que é pra

		<p>falando a professora fica um pouco brava, por que ela já ta pedindo pra fazer silencio e quando a pessoa não fica ela fica um pouco brava, e sempre a gente quer falar quando ela ta falando, a gente nunca deve falar no meio dela, agente levanta a mão pra gente falar.</p>	<p>fazer, ela você não ouviu tava conversando, ai a pessoa vai lá tava conversando não vai saber o que é pra fazer, ela vai lá e copia do amigo, a gente tem que se comportar bem. Eu sendo sincera, é as vezes eu converso com a Débora, porque as vezes ela ta falando alguma coisa comigo, eu falo espera depois você fala, mas ela continua falando ai eu falo que foi, ai eu desconcentro da prô, mas ai depois eu lembro, ela falou desde o começo deve ser essa tal tal coisa, ou as vezes ela explica pra outra pessoa que não fez, ai as vezes eu falo, prô você pode explicar de novo é porque sem querer eu conversei com a Débora ai é assim que eu faço.</p>
	<p>- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)</p>	<p>Quando a professora fala pra mim criar uma regra, eu vou lá antes dela perguntar, quando está perguntando pro amigo, vou lá fico em silencio pra mim ai como é que fala, tipo eu criei isso ver qual regra eu posso criar, ai com uma colega minha, essa regra, tipo quando ninguém falou ai a gente vai lá, prô criei, ai eu silencio eu vou lá e crio uma regra, prestar atenção quando ninguém falou e ninguém sabia que podia falar eu vou lá e falo, ou também a pessoa sabia e já foi e eu falei essa coisa eu vou lá e ajudo ela.</p>	<p>É a gente vai pensar numa regra tipo respeito, ai a gente vai lá, prô criei uma regra, mas pra gente tentar a gente tem que ter bastante atenção, tipo eu criei isso com uma colega minha, essa regra, ai a gente vai lá, prô criei, ai eu posso colocar nessa folhinha, mas gente tem que prestar atenção, tem que pensar antes, essa regra pode existir ou não pode, tipo uma regra que uma pessoa vai inventar, brincar de pega-pega sempre, ai se a pessoa tipo quiser brincar de pega-pega sempre isso já vai ser uma regra ao contrário do que deveria ser, mas pode ser inventada.</p>
	<p>- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)</p>	<p>Eu acho as vezes melhor jogar no parque, no quintal, porque as vezes as pessoas não vai muito lá, dá pra gente brincar ai depois desvirou elas pra ficar de mais tranquilo, também na minha casa dá pra mim brincar tudo na memória, se a gente no meu quarto quando não tem nada pra fazer, porque fica em silencio, só minha cachorra que faz barulho e também tem lugares tipo biblioteca. O melhor lugar que as pessoas fica em silencio.</p>	<p>É ne um lugar, primeiramente tem que ser num lugar silencioso, é tipo porque a gente vira todas as peças ai depois desvirou elas pra ficar de na ponta cabeça, ai tem que guardar tudo na memória, se a gente não tem começar a ouvir grito a gente vai prestar atenção no grito não nas peças, a gente vai perder a noção das pecinhas de onde elas está, mas também a gente pode ouvir o grito mas ter guardado as pecinhas. No meu quarto, porque tipo se as pecinhas for parar debaixo da minha cama, num é aquela cama</p>

		fechadona é beliche, ai eu consigo colocar a mão embaixo e pego ou a minha irmã que ela joga muito comigo.
--	--	--

Fonte: produzida pelo autor.



Perguntas selecionadas para essa análise: Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P); O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? E o que você faz? (E); Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)

**Quadro 36:** Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Eu acho às vezes melhor jogar no parque, no quintal, porque às vezes as pessoas não vai muito lá, dá pra gente brincar mais tranquilo, também na minha casa dá pra mim brincar no meu quarto quando não tem nada pra fazer, porque fica em silêncio, só minha cachorra que faz barulho e também tem lugares tipo biblioteca. O melhor lugar que as pessoas ficam em silêncio.	É ne um lugar, primeiramente tem que ser num lugar silencioso, é tipo porque a gente vira todas as peças ai depois desvirou elas pra ficar de ponta cabeça, ai tem que guardar tudo na memória, se a gente começar a ouvir grito a gente vai prestar atenção no grito não nas peças, a gente vai perder a noção das pecinhas de onde elas está, mas também a gente pode ouvir o grito mas ter guardado as pecinhas. No meu quarto, porque tipo se as pecinhas for parar debaixo da minha cama, num é aquela cama fechadona é beliche, ai eu consigo colocar a mão embaixo e pego ou a minha irmã que ela joga muito comigo.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 37:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	Eu <b>acho</b> ...	[...] <b>guardar</b> tudo na memória...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...]as <b>pessoas</b> não <b>vai</b> muito lá... [...] <b>brincar</b> mais <b>tranquilo</b> ...	[...]ouvir <b>grito</b> ... [...]vai <b>perder</b> a <b>noção</b> ...
Estabelecimento de objetivos	[...]jogar no <b>parque</b> , no <b>quintal</b> ...	No meu <b>quarto</b> ...

Estabelecimento de um plano	[...]lugar que as pessoas ficam em <b>silêncio</b> .	[...]num lugar <b>silencioso</b> ...
-----------------------------	--	--------------------------------------

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): Eu **acho**...: O indicador selecionado nesse momento nos faz pensar que a Mayra analisa a tarefa apenas no sentido de apontar locais para realizar a atividade que possui nexos com a mesma.

Indicadores (depois): [...]guardar tudo na **memória**...: O indicador apresentado nesse momento, nos mostra aspectos concretos de uma análise da tarefa aqui discutida, pois a Mayra nos traz aspectos e detalhes da atividade em questão, deixando claro possuir propriedade do que está falando, pois conhece bem a atividade discutida. Este indicador está ligado ao que foi aprendido pela criança, pois ela expõe a principal estratégia da tarefa em questão, mostrando assim que foi capaz de fazer uma análise.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): [...]as **pessoas** não **vai** muito lá...; [...]brincar mais **tranquilo**...: Os indicadores destacados aqui, dentro de seus contextos nos apresenta as ideias que Mayra possui para realizar tal atividade, onde ela explicita locais que seriam mais adequados e complementa com os motivos desses locais serem considerados adequados, ao mencionar que são locais com poucas ou nenhuma pessoa. Com isso a fala da Mayra sugere que ela é capaz de verificar os recursos ambientais e talvez pessoais quando menciona que pode brincar com mais tranquilidade na atividade proposta.

Indicadores (depois): [...]ouvir **grito**...; [...]vai **perder a noção**...: Os indicadores selecionados nesse momento e dentro de seus contextos, evidencia que se deve escolher um local adequado para realizar a atividade em questão, pois distratores como gritos e barulhos diversos podem atrapalhar a criança atingir o objetivo da atividade. Ao trazer essas informações a Mayra se mostrou ser capaz de verificar recursos pessoais e ambientais quando realiza a referida atividade. A criança expõe

então a ideia que algumas situações torna um lugar inadequado para realizar a atividade verificando assim de forma clara os recursos pessoais e ambientais. Pois é evidente que os distratores são recursos ambientais e as dificuldades encontradas para realizar a atividade quando há distratores são recursos pessoais, assim Mayra mostra uma verificação concreta entre os dois recursos citados.

Categoria: Estabelecimento de objetivos.

Indicadores (antes): [...]jogar no **parque**, no **quintal**...: Os indicadores aqui selecionados e dentro de seus contextos, nos apresenta de forma sucinta os objetivos estabelecidos por Mayra para realizar a atividade proposta, portanto ela traz locais que considera apropriados para tal atividade como objetivos, onde ainda ilustra os motivos desses locais serem apropriados com seus aspectos e detalhes. Sendo assim Mayra se mostra capaz de estabelecer objetivos, ao selecionar locais para realizar a atividade em questão, pois seu objetivo é brincar nos referidos lugares.

Indicadores (depois): No meu **quarto**...: O indicador selecionado nesse momento, dentro de seu contexto traz a mesma ideia dos indicadores do momento anterior a intervenção, pois aqui também é encontrado o objetivo estabelecido como sendo um local apropriado para realizar a atividade em questão, é encontrado ainda os aspectos e detalhes que fazem o local mencionado ser apropriado para a atividade. Com isso Mayra ao nosso ver continua sendo capaz de estabelecer objetivos para a determinada atividade, ao novamente estabelecer um local para realizar a atividade em questão.

Categoria: Estabelecimento de um plano.

Indicadores (antes): [...]lugar que as pessoas fica em **silêncio**.: O indicador selecionado nesse momento, nos ilustra o plano estabelecido pela Mayra como sendo um local novamente, porém nessa ocasião o local possui uma particularidade única e primordial para a atividade em questão que é o silêncio, ou seja, seu plano é realizar a atividade em um local necessariamente silencioso, fato que está totalmente de acordo com a referida atividade, quanto ao local há um leque de possibilidades como mencionado na categoria anterior, porém esse local para se fazer presente no plano

da Mayra necessita ser silencioso. Indicando que Mayra é capaz de estabelecer um plano coerente com a atividade discutida aqui.

Indicadores (depois): [...]num lugar **silencioso**...: O indicador selecionado para esse momento, assim como no momento anterior se mostra capaz de explicitar o plano estabelecido por Mayra e que é coerente com a atividade em questão, onde em seu contexto identificamos todos os aspectos encontrados no momento antes da intervenção. Com isso Mayra continua se mostrando capaz de estabelecer um plano e de forma similar ao momento anterior.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do tema Planejamento.

**Quadro 38:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? E o que você faz? (E)	A gente antes de tomar banho, tipo se não quiser molhar o cabelo pode colocar toca, ai ao invés da gente só se molhar, não, a gente pega o sabonete passa em tudo, ai depois que termina a gente pega a toalha se seca, tira a toca se não quiser molhar o cabelo, ai depois a gente vai lá se troca, se quiser pode passar perfume, essas coisas, arrumar o cabelo, colocar roupa, é assim e sapato. Eu tomo banho, antes de tomar banho eu vou lá tiro a roupa claro, vou lá tomo banho, as vezes minha mãe fala Mayra lava o cabelo, eu vou lá lavo, ai eu se seco, as vezes também antes de eu colocar a roupa, a minha mãe deixa o corpo secar, que as vezes deve ta um pouco molhado, ai eu ponho tipo uma roupa de ficar em casa, ai as vezes eu passo maquiagem quando eu vou pra algum lugar, eu arrumo o cabelo, passo perfume, quando eu vou comprar roupa minha mãe fala Mayra não pega muita coisa cara, nem muito barato, porque se for muito muito barato vai sobrar muito dinheiro e não vai ter mais o que comprar com muito dinheiro que vai sobrar, ai eu vou lá e	Pra ficar cheiroso a gente tem que tomar banho, se secar, colocar uma roupa, se quiser pode passar um perfume, ai pra ficar bonita as meninas as vezes gostam de passar maquiagem, perfume, essas coisas, limpo, tipo pra gente ficar sempre limpo, mesmo quando não está na hora de tomar banho, a gente tem que sempre lavar bem as mãos pra não ficar nenhum germe na mão. Tomo banho, lavo tudo as vezes até o cabelo que minha mãe manda, ai a gente vai lá se seca, a minha mãe fala a gente vai sair, ai eu posso colocar um vestido, ou um vestido embaixo um shortinhos, um vestido curto, ai pra gente ficar cheiroso a gente pode passar um perfume, desodorante essas coisas, desodorante é pra cuidar da gente, ai pra ficar bonita a gente passa maquiagem, eu e minha irmã a gente brinca bastante de passar maquiagem, ai eu passo maquiagem, as vezes eu peço pra minha mãe fazer gatinho no meu rosto.

	escolho alguma roupa normal e no outro dia eu uso assim.	
--	--	--

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 39:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Utilização de estratégias para atingir resultado	[...]não <b>quiser</b> molhar o cabelo pode <b>colocar</b> toca...	Pra ficar <b>cheiroso</b> ... [...]ai pra ficar <b>bonita</b> ... [...]pra gente ficar sempre <b>limpo</b> ...
Auto monitorar-se	[...]Mayra não <b>pega</b> muita coisa cara...	Tomo <b>banho</b> , lavo <b>tudo</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Apresentados os indicadores selecionados dentro do tema Execução e em suas respectivas categorias, vamos agora interpretá-los de forma a torna-los significantes e nos responder se os objetivos propostos foram atingidos.

Tema: Execução.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): [...]não **quiser** molhar o cabelo pode **colocar** toca...: Os indicadores selecionados aqui, sugerem a ideia de uma estratégia utilizada por Mayra dentro de uma tarefa específica, onde ela se refere a um banho e que no caso da criança não querer molhar o cabelo durante esse banho, pode utilizar a estratégia de cobrir o cabelo com uma touca e ainda assim tomar o seu banho. Com isso entendemos que Mayra encontrou e apresentou uma estratégia em sua fala que ela mesma utiliza e assim atingi seus resultados ou objetivos como é o caso de tomar um banho sem molhar o cabelo.

Indicadores (depois): Pra ficar **cheiroso**...; [...]ai pra ficar **bonita**...; [...]pra gente ficar sempre **limpo**...: Os indicadores selecionados nesse momento, difere do momento antes da intervenção, pois aqui Mayra utiliza uma estratégia para responder o questionamento da entrevista final, onde ela organiza sua fala por pontos, ou seja, responde tudo que se refere a ficar cheiroso, depois tudo que se refere a ficar bonita. Essa organização feita por ela para sua resposta, representa uma estratégia que a mesma utiliza para atingir seu resultado, que no caso é responder ao que foi perguntado.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...]Mayra não **pega** muita coisa cara...: Esses indicadores nos mostram Mayra se auto monitorando em uma situação específica hipotética, em que ela não pode gastar nem muito e nem pouco dinheiro, então dentro dessas particularidades ela mostra que se auto monitora ao apresentar no contexto dos indicadores que consegue chegar ao meio termo do que lhe foi proposto ao não gastar muito e nem pouco.

Indicadores (depois): Tomo **banho**, lavo **tudo**...: Os indicadores aqui selecionados, representa dentro de seus contextos uma situação em que Mayra auto monitora-se, onde ela explicita os cuidados que tem consigo mesma e para com sua higiene, nos mostrando o passo a passo do que faz e como faz para ficar como ela deseja, ou seja, monitora todas as suas ações de acordo com seus desejos e necessidades. Se mostrando capaz de auto monitorar-se, pois monitora seu próprio bem-estar, desejos e necessidades.

A análise do tema Avaliação se deu da mesma forma que a dos outros temas.

#### Quadro 40: Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	Tem que fazer silencio pra prestar atenção no que a professora está explicando, ai depois que ela terminar ficar em silencio também, pra não errar também. Quando a professora está falando eu nunca falo, as vezes quando a pessoa está falando a professora fica um pouco	A prô vai lá começa a explicar, ai as pessoa tem que fazer silencio, respeitar as pessoas que estão falando, tipo uma pessoa não prestar atenção, ela vai lá fala tá bom vai ser isso mesmo ou alguém tem alguma dúvida, ai se uma pessoa vai lá e fala prô o que é pra fazer, ela você não



	brava, por que ela já ta pedindo pra fazer silencio e quando a pessoa não fica, ela fica um pouco brava e sempre a gente quer falar quando ela ta falando, a gente nunca deve falar no meio dela, agente levanta a mão pra gente falar.	ouviu tava conversando, ai a pessoa vai lá tava conversando não vai saber o que é pra fazer, ela vai lá e copia do amigo, a gente tem que se comportar bem. Eu sendo sincera, é as vezes eu converso com a Débora, porque as vezes ela ta falando alguma coisa comigo, eu falo espera depois você fala, mas ela continua falando ai eu falo que foi, ai eu desconcentro da prô, mas ai depois eu lembro, ela falou desde o começo deve ser essa tal tal coisa, ou as vezes ela explica pra outra pessoa que não fez, ai as vezes eu falo, prô você pode explicar de novo é porque sem querer eu conversei com a Débora ai é assim que eu faço.
--	---	--

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 41:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto	Tem que fazer <b>silencio</b> pra prestar <b>atenção</b> ...	[...] <b>tem que fazer silencio</b> ... [...]uma pessoa não prestar <b>atenção</b> ... [...]não vai <b>saber</b> o que é pra <b>fazer</b> ... [...] <b>desconcentro</b> da prô... [...]porque sem querer eu <b>conversei</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Apresentados os indicadores selecionados dentro do tema Avaliação e em suas respectivas categorias, vamos agora interpretá-los de forma a torna-los significantes e nos responder se os objetivos propostos foram atingidos.

### **Tema: Avaliação**

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): Tem que fazer **silencio** pra prestar **atenção**...: Os indicadores apresentados nesse momento, mostra uma nítida relação entre plano e produto, quando entendemos na fala de Mayra que para prestar atenção na professora “plano” precisamos fazer silêncio “produto”, ou seja, só com esses

aspectos a fala de Mayra se mostra claramente satisfatória, porém ela vai além e nos traz uma breve análise dentro do contexto dos indicadores, ao indicar que mesmo após a explicação da professora os alunos tem que manter o silêncio para que façam as atividades corretamente sem erros. Com isso entendemos que mesmo que de forma breve, Mayra é capaz de realizar uma análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (depois): [...]tem que fazer **silêncio**...; [...]uma pessoa não prestar **atenção**...; [...]não vai **saber** o que é pra **fazer**...; [...]**desconcentro** da prô...; [...]porque sem querer eu **conversei**...: Os indicadores selecionados nesse momento, ilustra claramente relações entre plano e produto, ao novamente mencionar o silêncio como uma ação preponderante para que se possa prestar atenção na professora e assim conseguir identificar o que é para ser feito e possivelmente fazer. Porém nesse momento ela eleva a qualidade de sua fala ao citar um exemplo pessoal do que aconteceu com ela, onde ela ilustra uma ocasião em que uma amiga tira sua atenção da professora, então ela analisa toda a situação depois do ocorrido afim de tentar entender o que está acontecendo e quando não consegue, apela para que a professora explique novamente explicando e se desculpando de não ter prestado atenção num primeiro momento. Então Mayra deveria se concentrar na professora “plano” para que saiba o que deve ser feito sempre “produto”, dito isso observamos uma clara relação do plano e produto e uma análise brevemente explicitada por ela para com toda a situação. Com isso compreendemos que Mayra se mostra ser completamente capaz de analisar a relação entre plano e produto de uma determinada situação, pois possui uma grande compreensão da definição do que seria plano e produto.

O quinto exemplo selecionado é o da Maria de 5 anos da educação infantil, apresentamos a seguir um quadro com suas entrevistas nas integra e partindo disso vamos esmiuçar esses dados, dando a eles significações.

**Quadro 42:** Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção do aluno Maria.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
Maria	- O que pensa primeiro ao começar brincar de mímica? (P)	Eu penso em imitar um bicho.	Eu penso em sereia, por causa que a canção dela é bonita e por causa que eu gosto da cauda dela.

<p>- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)</p>	<p>Eu penso em brincar de novo, e quando estou na casa do meu primo, ele fala muito rápido ai eu vou muito rápido.</p>	<p>Quando eu perco em uma rodada, quando terminar eu vou em outra, daí eu só ouço a pessoa, daí quando a pessoa vai fingir que vai falar vivo e fala morto eu ouço daí eu agacho.</p>
<p>- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)</p>	<p>A pessoa que é o pegador não pode subir no alto para pegar. Correr para pessoa não me pegar.</p>	<p>Eu brinco disso com meu primo, quando assim ó, se eu estou ali e ele está na outra parte, para eu tentar sair, eu tento ir para trás, quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado, daí eu desvio quando ele está quase perto de mim, então tipo eu faço assim, eu paro mas ai eu vou para o outro lado, daí eu subo em alguma coisa alta.</p>
<p>- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)</p>	<p>Estou pensando, não sei.</p>	<p>Comigo e com meu primo, a gente brinca de pega pega gelo, mas daí tem mais uma pessoa que é minha tia, eu e meu primo como a gente corre mais rápido que ela, ai fica difícil pra ela, mas a gente brinca, daí quando ela pega alguém, tipo assim ela pegou meu primo, eu tenho uma estratégia, ela já vai direto pra mim, eu faço essa estratégia sempre, eu corro pra bem longe, ai depois quando ela cansar eu volto pra descongelar meu primo, ai quando eu sou a pegadora eu sou um pouquinho melhor, por causa que assim ó eu consigo congelar minha tia e meu primo.</p>
<p>- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)</p>	<p>Toma banho, passar sabonete, enxaguar, passar shampoo, enxaguar, passar condicionador, enxaguar, depois termina fecha o chuveiro, é se enxuga, passa perfume, troca de roupa, coloca o sapato, arruma o cabelo e pronto. Eu tomo banho, passo sabonete, se enxaguado, passo shampoo, se enxaguado, passo condicionador, se enxaguado, eu acabo desligo o chuveiro, se enxugo, passo creme, perfume, daí eu troco de roupa, coloco sapato e pronto.</p>	<p>Tomar banho, passar sabonete, shampoo, enxaguar, eu passo perfume pra ficar cheirosa, por causa que eu tenho vários perfumes, ai sempre só escolho roupa de manga curta, porque quando eu vou tomar banho está meio calor, passo batom para ficar bonita também, que nem ontem eu comprei um batom vermelho para mim, meu brinco e isso daqui eu nunca tirei, por causa que é difícil colocar, e também quem me deu foi uma amiga do meu pai por isso que eu nunca tirei.</p>
<p>- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)</p>	<p>Tem que ficar sentado, ouvindo a professora, não pode gritar, não pode ficar falando, ficar quietinho a prestando atenção só. Eu fico quietinha, presto atenção e fico sentada.</p>	<p>Sentar no lugar, parar de falar, fechar a boca, também parar de fazer graça, por causa que sempre uma pessoa faz gracinha na roda e ouvir bem a professora e sentar direito, olha quando a professora esta explicando eu sento no lugar direito e fecho a boca.</p>

- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)	Não jogar lixo no chão, não empurrar, não subir em cima da mesa, não mentir, não falar palavrão.	Criar uma regra que não pode ficar na frente do outro, porque a pessoa fica parada lá na frente falando me pega me pega, não correr devagar senão a pessoa pode pegar o outro e fica correndo assim por querer, a prô sempre fala para gente quem pede ela não escolhe e também não pode ficar planejando com outro a hora que for sua vez você pode me pegar, a prô sempre fala quem pede ela não escolhe.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	O lugar que eu acho que é melhor para eu jogar na minha casa, é na causa da minha mesa perto da sala, porque Por meu irmão não deixa ele quer pegar tudo e ele não alcança.	O melhor lugar, é na minha casa, por causa que minha casa é bem espaçosa, daí eu viro as cartas para cima e depois a gente vira para baixo, eu gosto sempre de embaralhar tudo, por que sou meia lembrada, ai eu ganho toda hora.

Fonte: produzida pelo autor.

A partir da referida entrevista na íntegra, selecionamos três perguntas e assim foram selecionados os indicadores a serem significados.



Apresentamos para esse exame de qualificação os dados oriundos de três perguntas da entrevista: Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P); O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E); Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A).

**Quadro 43:** Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	O lugar que eu acho que é melhor para eu jogar na minha casa, é na minha mesa perto da sala, porque meu irmão não deixa ele quer pegar tudo e ele não alcança.	O melhor lugar, é na minha casa, por causa que minha casa é bem espaçosa, daí eu viro as cartas para cima e depois a gente vira para baixo, eu gosto sempre de embaralhar tudo, por que sou meia lembrada, ai eu ganho toda hora.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 44:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	[...] que é <b>melhor</b> para eu <b>jogar</b> na minha casa...	[...] daí eu <b>viro</b> as cartas <b>para cima</b> e depois a gente <b>vira para baixo</b> ...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...] é na minha <b>mesa</b> perto da sala, porque meu <b>irmão</b> não deixa, ele quer <b>pegar</b> tudo e ele não <b>alcança</b> ...	[...] é na minha <b>casa</b> , por causa que minha casa é bem <b>espaçosa</b> ...
Estabelecimento de objetivos	[...]	[...] <b>ganho</b> toda hora...
Estabelecimento de um plano	[...]	[...] <b>embaralhar</b> tudo, por que sou meia <b>lembrada</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...] que é **melhor** para eu **jogar** na minha casa...: Os indicadores aqui selecionados e dentro do seu contexto, mostram a criança capaz de analisar a tarefa específica, pois apresenta ter ciência de onde seria o melhor ambiente para realizar a brincadeira em questão e apresenta ainda motivos concretos para tal pensamento.

Indicadores (depois): [...] daí eu **viro** as cartas **para cima** e depois a gente **vira para baixo**...: Nesse segundo momento, os indicadores selecionados mostram que a criança é totalmente capaz de analisar a tarefa específica citando suas ações durante a brincadeira e não somente citando onde acha melhor brincar como anteriormente.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): [...] é na minha **mesa** perto da sala, porque meu **irmão** não deixa, ele quer **pegar** tudo e ele não **alcança**...: Os indicadores aqui selecionados nos mostram a criança verificando recursos ambientais como lugar, moveis e objetos que existem neste lugar, em relação aos recursos pessoais a criança verifica uma possível distração vinda do seu irmão e assim escolhe um lugar onde ele não possa atrapalhar.

Indicadores (depois): [...] é na minha **casa**, por causa que minha casa é bem **espaçosa**...: Nesse momento os indicadores selecionados, mostram a criança

verificando apenas os recursos ambientais quando cita sua casa com características positivas para realizar a brincadeira.

Categoria: Estabelecimento de objetivos

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] **ganho** toda hora...: O indicador aqui selecionado e dentro de seu contexto mostra que a criança tem um objetivo ao brincar e no contexto do indicador selecionado fica evidente algumas ações que a criança realiza e que a faz estabelecer o objetivo. E para o objetivo ser alcançado o contexto do indicador selecionado expõe que a criança tem a atenção total no jogo, com isso seu objetivo é alcançado o tempo todo.

Categoria: Estabelecimento de um plano

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] **embaralhar** tudo, por que sou meia **lembrada**...: Os indicadores aqui selecionados mostram a criança totalmente capaz de estabelecer um plano, ou seja, ela apresenta ações fundamentais para brincar na brincadeira em questão, que é embaralhar as cartas e ter uma boa memória para obter sucesso.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do tema Planejamento, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possua relação com o tema e encontrada dentro da entrevista, e com a utilização de quadros apresentamos então a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias e os indicadores que encontramos dentro de cada categoria e por fim as significações de acordo com o contexto de cada indicador apresentado.



**Quadro 45:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	A pessoa que é o pegador não pode subir no alto para pegar. Correr para pessoa não me pegar.	Olha quando eu brinco disso com meu primo, quando assim ó, se eu estou ali e ele está na outra parte, para eu tentar sair, eu tento ir para trás, quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado, daí eu desvio quando ele está quase perto de mim, então tipo eu faço assim, eu paro mas ai eu vou para o outro lado, daí eu subo em alguma coisa alta.
---	--	---

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 46:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Utilização de estratégias para atingir resultado	<b>Correr</b> para pessoa não me <b>pegar</b> .	[...] <b>subo</b> em alguma coisa <b>alta</b> .
Auto monitorar-se	[...] o <b>pegador</b> não pode <b>subir</b> no alto para <b>pegar</b> .	[...] quando ele <b>vai pelo lado</b> eu <b>vou pelo outro lado</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): **Correr** para pessoa não me **pegar**.: Os indicadores selecionados sugerem que a criança tem impregnado em sua mente o que deve ser feito para não perder na brincadeira em questão, ou seja, utiliza a estratégia que é correr para atingir o resultado de não ser pego. Ao colocar em prática essas estratégias, tudo indica que a criança vai atingir seu resultado, ou seja, não perder, não ser pego.

Indicadores (depois): [...] **subo** em alguma coisa **alta**.: Nesse segundo momento os indicadores selecionados mostram a criança citando uma outra estratégia em relação ao momento anterior, que é subir em algo alto para não ser pego, aumentando assim suas estratégias apresentadas para atingir o resultado de não ser pego.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...] o **pegador** não pode **subir** no alto para **pegar**.: Os indicadores selecionados mostram a criança mesmo que inconscientemente monitorando algumas ações durante a brincadeira, ou seja, se o pegador não pode subir no alto é só ela subir em algo alto para não ser pega. Portanto a criança se mostra capaz de monitorar o outro, fato que acarreta ela a se monitorar para não perder na brincadeira.

Indicadores (depois): [...] quando ele **vai pelo lado** eu **vou pelo outro lado**...: Os indicadores selecionados nesse momento mostram a criança monitorando suas ações a partir das ações do pegador, isso mostra um bom nível de auto monitoramento. Ao perceber as ações do outro, a criança começa a monitorar o que deve ser feito para evitar se dar mal e sim alcançar o objetivo da brincadeira que é fugir.



A análise do tema Avaliação se deu da mesma forma que a dos outros temas, ou seja, com a escolha de uma pergunta que possuísse relação com o tema e com a utilização de quadros apresentamos a referente pergunta, as repostas do aluno antes e depois da intervenção, as categorias, os indicadores e suas respectivas significações de acordo com seus contextos.

**Quadro 47:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	Eu penso em brincar de novo, quando estou na casa do meu primo, ele fala muito rápido ai eu vou muito rápido.	Olha quando eu perco em uma rodada, quando terminar eu vou em outra, daí eu só ouço a pessoa, daí quando a pessoa vai fingir que vai falar vivo e fala morto eu ouço daí eu agacho.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 48:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da relação entre plano e produto	[...] <b>fala muito rápido</b> ai eu <b>vou muito rápido</b> .	[...] quando a pessoa vai <b>fingir</b> que vai falar <b>vivo</b> e fala <b>morto</b> eu <b>ouço</b> daí eu <b>agacho</b> .



Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): [...] **fala muito rápido** ai eu **vou muito rápido**.: Os indicadores aqui selecionados mostram a criança relacionando de forma superficial o plano e produto, quando um terceiro dá os comandos muito rápido que seria o plano e a criança age muito rápido que no caso é o produto.

Indicadores (depois): [...] quando a pessoa vai **fingir** que vai falar **vivo** e fala **morto** eu **ouço** daí eu **agacho**.: Nesse segundo momento os indicadores selecionados indicam uma análise de uma relação concreta entre plano e produto, quando a criança utiliza a ação ouvir a priori que é um plano estabelecido por ela e logo em seguida realiza a ação ouvida sendo isso o produto alcançado por ela.

O sexto exemplo selecionado é o Arthur de 5 anos da educação infantil.

**Quadro 49:** Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção do aluno Arthur.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
ARTHUR	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)	Ah eu penso em alguma mímica ao que eles gostem, eu penso em alguma mímica de filme mesmo, as vezes, eu penso no personagem eu vezes eu pego o batman, as vezes eu pego o superman, as vezes eu pego alguma pessoas pra imitar eu pego o superman, as vezes eu ele, várias coisas, tipo como que ele vai tá o personagem, eu penso que eu sei imitar, ah porque eu gosto dessas pessoas e porque é super-heróis que eu gosto mesmo.	Eu começo a pensar em alguém pra imitar ou adivinhar as vezes eu pego o batman, as vezes eu pego o superman, as vezes eu ele, várias coisas, tipo como que ele vai tá o personagem, eu penso que eu sei imitar, ah porque eu gosto dessas pessoas e porque é super-heróis que eu gosto mesmo.
	- Ao brincar de morto-vivo e o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	de Aham, eu penso em fazer o morto e porque as vezes você pensa que a pessoa vai falar vivo, mais não ela pensa né, tipo também rápido.	Escutar primeiro, também tem que prestar muita atenção e não sair de ela conversinha com o amigo, e deve pensa né, tipo também desconcentrar, também tem que se manter com o corpo bem esticado seja pra abaixar ou pra erguer.
	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Você tem que achar o lugar mais alto para não ser pego.	Você tem que correr o máximo perto de uma coisa alta e tentar subir nessa coisa antes que o pegador pega você, sim pode dar as vezes um desvio lá no pegador e na hora que ele for pegar outra pessoa você pode distrair ele para ajudar o colega que estava te ajudando.

<p>- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)</p>	<p>Basicamente o pegador é tipo um cara que é do mal que tem que congelar as pessoas e o último a ser congelado é o pegador, é tipo assim, eu vou em zig zag para quando pessoa ficar tonta, eu volto descongelo e volto zig zag de novo para nunca ser pego.</p>	<p>O pegador tem alguma pessoa que é pegador e também é quase o mesmo esquema, mas dessa vez não tem esse negócio de subir e está salvo, a única coisa que você pode fazer é correr e fazer figas, se o pegador encostar em você está congelado, só quando uma pessoa encostar em você que você já está descongelado, mas quando o pegador que encosta em você, você fica mais congelado ainda, e também pode fazer figas, só que quem criou a brincadeira falar que não vale figas ai já ferrou.</p>
<p>- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? E o que você faz? (E)</p>	<p>Passar shampoo no cabelo, pra esfregar muito as partes do corpo, ficar com duas camadas de banho quando estiver rabiscado tem que e ficar cheiroso, eu pego tudo as roupas do meu irmão que é antiga e coloco, que é maior e bonita, mas só as que cabe, as que não cabe eu pego e dou pra um amigo meu pequenininho.</p>	<p>Tomar banho, passar sabão, pra esfregar muito as partes do corpo, quando estiver rabiscado tem que esfregar muito mais e só, eu geralmente só tomo banho, pego uma roupa, se não tiver roupa nova eu peço pra minha mãe ou pro meu pai comprar, e ai eu fico limpo, bonito e cheiroso.</p>
<p>- Como as crianças devem comportar quando a professora está explicando? como você se comporta? (A)</p>	<p>Deve se comportar bem e fazer silêncio, eu tenho que fechar a boca pra sempre e só abrir a boca na hora do lanche e na hora do parque.</p>	<p>Deve prestar atenção igual ao morto vivo, não pode sair conversando com os amigos, não pode desconcentrar também, e eu faço isso e também deixo meu ouvido em pé pra quando a professora falar uma coisa eu já ouvir na hora, presto muita atenção, fico de ouvidos em pé, e também eu fico lá sem conversar com meus amigos.</p>
<p>- Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)</p>		<p>Bom a gente com a professora não fala muito sobre isso, só que a gente da sugestão e quando todo mundo aceita a gente coloca as regras, tipo de que não vale figas ou vale, essas coisas, porque eu acho legal, da horinha em algumas brincadeiras, bom se fosse uma brincadeira que só podia correr, eu só coloco figas nessas brincadeiras, por que se não colocar figas já é sacanagem, bom como seria um negócio que tem que pensar muito bem, eu colocaria sugestão de um amigo porque se o amigo não pensar muito bem pelo menos vai ter outro amigo para ajudar, bom porque é muito importante e se não ter isso vai ser sacanagem com todas as</p>

		brincadeiras que tem que prestar atenção e pensar muito bem.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Quando você está entediado e quando você não tem nada pra fazer e quando está de noite e seus brinquedos está tudo em lugar que você não sabe, deve ser na mesa ou na cama, ou qualquer lugar que ninguém tá usando basicamente, eu acho melhor jogar na minha cama, porque eu fico confortável e eu penso mais, ah em qualquer lugar que você pensa bastante, tipo na escola, que toda escola tem jogo da memória, você tem que pensar rápido e é jogo da memória porque você tem que memorizar na sua cabeça as partes do jogo e conseguir pegar mais cartas do que todo mundo.	Eu acho que não é no chão porque atrapalha o caminho, eu geralmente num jogo muito jogo da memória nem gosto muito, mas geralmente quando eu brinco de jogo da memória eu brinco na mesa, bom na mesa do salão ou do meu quarto que segura o computador, porque não atrapalha ninguém, só que mesmo assim quando uma pessoa vai colocar comida é só você catar as peças e colocar em algum recipiente ou num saco.

Fonte: produzida pelo autor.

As perguntas selecionadas para essa análise foram: Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P); Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E); Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)

**Quadro 50:** Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Quando você está entediado e quando você não tem nada pra fazer e quando está de noite e seus brinquedos está tudo em lugar que você não sabe, deve ser na mesa ou na cama, ou qualquer lugar que ninguém tá usando basicamente, eu acho melhor jogar na minha cama, porque eu fico confortável e eu penso mais, ah em qualquer lugar que você pensa bastante, tipo na escola, que toda escola tem jogo da memória, você tem que pensar rápido e é jogo da memória porque você tem que memorizar na sua cabeça as partes do jogo e conseguir pegar mais cartas do que todo mundo.	Eu acho que não é no chão porque atrapalha o caminho, eu geralmente num jogo muito jogo da memória nem gosto muito, mas geralmente quando eu brinco de jogo da memória eu brinco na mesa, bom na mesa do salão ou do meu quarto que segura o computador, porque não atrapalha ninguém, só que mesmo assim quando uma pessoa vai colocar comida é só você catar as peças e colocar em algum recipiente ou num saco.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 51:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da tarefa específica	[...]é jogo da memória <b>porque</b> você tem que memorizar...	[...] <b>quando</b> eu <b>brinco</b> de jogo da memória eu brinco na mesa...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...]jacho <b>melhor</b> jogar na minha cama, porque eu fico <b>confortável</b> e eu <b>penso</b> mais...	[...]bom na <b>mesa</b> do salão ou do meu quarto que segura o computador, <b>porque</b> não atrapalha <b>ninguém</b> ...
Estabelecimento de objetivos	[...]conseguir <b>pegar</b> mais <b>cartas</b> do que todo mundo.	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.
Estabelecimento de um plano	[...]deve ser na mesa ou na cama, ou qualquer <b>lugar</b> que ninguém tá usando basicamente...	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...]é jogo da memória **porque** você tem que memorizar...: Esse indicador dentro do seu contexto nos apresenta a capacidade do Arthur de identificar a tarefa e também analisá-la de forma bem pontual, ao nos explicitar o que tem que ser feito citando o porquê do nome da referente tarefa (atividade).

Indicadores (depois): [...]**quando** eu **brinco** de jogo da memória eu brinco na mesa...: Os indicadores encontrados aqui, assim como antes da intervenção apresenta uma análise bem pontual por parte do sujeito, pois o mesmo só nos explicita onde executa a tarefa, em contrapartida nos apresenta os motivos da escolha do local, dando a entender assim que faz uma pequena análise, mesmo que simples.

Categoria: Verificar os recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): [...]jacho **melhor** jogar na minha cama, porque eu fico **confortável** e eu **penso** mais...: Os indicadores dentro do seu contexto, sugere que o Arthur é capaz de verificar os recursos ao citar onde prefere realizar a atividade e o que esse local lhe proporciona, dando a entender então que a cama é o recurso ambiental e realizar a atividade na mesma proporciona os recursos pessoais, ou seja, conforto e a possibilidade de pensar.

Indicadores (depois): [...]bom na **mesa** do salão ou do meu quarto que segura o computador, **porque** não atrapalha **ninguém**...: Os indicadores aqui, assim como antes da intervenção, nos apresentam que Arthur é capaz de verificar seus recursos, porém neste momento o mesmo dá uma ênfase maior nos recursos ambientais, pois dentro do contexto não é possível identificar de forma explícita indicadores que sugerem a verificação de recursos pessoais.

Categoria: Estabelecimento de objetivos

Indicadores (antes): [...]conseguir **pegar** mais **cartas** do que todo mundo.: O indicador apresentado aqui, dentro de seu contexto nos mostra o Arthur capaz de estabelecer o objetivos, ao mencionar principalmente o que deve ser feito para ganhar na atividade exemplificada, dando a entender que faria tal ação caso precisasse.

Indicadores (depois): Dentro da resposta depois da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Categoria: Estabelecimento de um plano.

Indicadores (antes): [...]deve ser na mesa ou na cama, ou qualquer **lugar** que ninguém tá usando basicamente...: Aqui o indicador, nos mostra o Arthur capaz de estabelecer um plano para realizar a atividade, pois o mesmo explicita que supostamente escolheria um lugar vazio para jogar, afim de não ser atrapalhado, sendo assim seu plano estabelecido é totalmente satisfatório dados os seus motivos.

Indicadores (depois): Dentro da resposta depois da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

#### Quadro 52: Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Basicamente o pegador é tipo um cara que é do mal que tem que congelar as pessoas e o último a ser congelado é o pegador, é tipo assim, eu vou em zig zag para quando pessoa ficar tonta, eu volto descongelo e volto zig zag de novo para nunca ser pego.	O pegador, tem alguma pessoa que é pegador e também é quase o mesmo esquema, mas dessa vez não tem esse negócio de subir e está salvo, a única coisa que você pode fazer é correr e fazer figas, se o pegador encostar em você está congelado, só quando uma pessoa encostar em você que você já está descongelado, mas quando o pegador que encosta em você, você fica mais congelado ainda, e também pode fazer figas, só que quem criou a brincadeira fala que não vale figas, ai já ferrou.
--	--	---

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 53:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Utilização de estratégias para atingir resultado	[...]eu <b>vou</b> em zig zag...	[...]é <b>correr</b> e fazer <b>figas</b> ...
Auto monitorar-se	[...]o <b>último</b> a ser <b>congelado</b> é o <b>pegador</b> ... [...] <b>zig zag</b> de novo para <b>nunca</b> ser <b>pego</b> .	[...]se o <b>pegador encostar</b> em você está <b>congelado</b> ... [...]uma <b>pessoa encostar</b> em você que você já está <b>descongelado</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): [...]eu **vou** em zig zag...: O indicador encontrado para essa categoria, explicita o que o Arthur utiliza como estratégia para se dar bem na brincadeira em questão, ou seja, utiliza o zig zag como estratégia para ludibriar os colegas e assim atingir seu objetivo que dentro do contexto se trata de uma fuga.

Indicadores (depois): [...]é **correr** e fazer **figas**...: Assim como antes da intervenção, os indicadores aqui indicam o Arthur como capaz de utilizar estratégias para atingir os objetivos dentro da brincadeira, entretanto não foi possível encontrar mais aspectos que esse dentro do contexto.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...]o **último** a ser **congelado** é o **pegador**...; [...]**zig zag** de novo para **nunca** ser **pego**...: Os indicadores apresentados aqui, nos mostram o

Arthur apresentando acontecimentos e ações dentro da brincadeira, que nos dão a entender se tratar de aspectos que o mesmo utiliza para se atentar e não deixar acontecer, no caso de ser o último congelado e de se atentar para executar ações justamente para que não seja pego, dando indícios de que o sujeito é capaz de auto monitorar-se.

Indicadores (depois): [...]se o **pegador encostar** em você está **congelado**...; [...]uma **pessoa encostar** em você que você já está **descongelado**...: Os indicadores encontrados nesse momento e dentro de seus contextos, apresenta a criança mencionando situações que ocorrem dentro da brincadeira e com essas informações se mostra ser capaz de auto monitorar-se, pois as situações citadas devem ser analisadas afim de ser evitadas ou admitidas dentro da brincadeira para não ser pego ou para ser salvo, isso requer que ela se auto monitore.

**Quadro 54:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	Deve se comportar bem e fazer silêncio, eu tenho que fechar a boca pra sempre e só abrir a boca na hora do lanche e na hora do parque.	Deve prestar atenção igual ao morto vivo, não pode sair conversando com os amigos, não pode desconcentrar também, e eu faço isso e também deixo meu ouvido em pé pra quando a professora falar uma coisa eu já ouvir na hora, presto muita atenção, fico de ouvidos em pé, e também eu fico lá sem conversar com meus amigos.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 55:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto.	<b>Deve se comportar</b> bem e <b>fazer silêncio</b> ... [...]eu <b>tenho</b> que <b>fechar</b> a <b>boca</b> ...	<b>Deve</b> prestar <b>atenção</b> ... [...] <b>deixo</b> meu <b>ouvido</b> em pé... [...] <b>ouvir</b> na hora... [...] <b>presto</b> muita <b>atenção</b> ... [...] <b>fico</b> lá <b>sem conversar</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre produto e plano.

Indicadores (antes): **Deve se comportar** bem e **fazer silêncio**...; [...]eu **tenho** que **fechar** a **boca**...: Os indicadores apresentados aqui nos mostra uma relação entre



produto e plano, mesmo considerando que é algo imposto pelo contexto escolar. Fica claro que o Arthur apresenta em sua fala o que deve ser feito e após apresenta o que faz, porém não foi possível identificar uma auto avaliação das suas ações.

Indicadores (depois): **Deve** prestar **atenção...**; [...] **deixo** meu **ouvido** em pé...; [...] **ouvir** na hora...; [...] **presto** muita **atenção...**; [...] **fico** lá **sem conversar...**: Os indicadores encontrados nesse momento, apresenta uma relação entre produto e plano ao deixar explícito por meio da fala da criança o que precisa ser feito e o que o mesmo faz, ainda com esses indicadores é possível observar uma discreta análise, pois ao mencionar o plano “prestar atenção” ele em seguida no contexto apresenta o produto “presto muita atenção”, com isso entendemos que mesmo inconscientemente Arthur fez uma análise sobre a relação entre produto e plano, pois ele analisa o que deve ser feito e apresenta o que faz na determinada ocasião de acordo com o que deveria exatamente.

O sétimo exemplo selecionado é a Emily de 5 anos da educação infantil.

**Quadro 56:** Entrevistas na íntegra, antes e depois da intervenção da aluna Emily.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
EMILY	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mimica? (P)	Eu penso que eu vou fazer umas coisa difícil pra eles tentar adivinhar.	Fazer uma coisa bem difícil.
	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A gente pode ficar morto quando a pessoa fala morto nós tem que ficar agachado. Quando ficar falando só gelatina tem que ficar amolecendo o corpo, tem que ficar agachando e levantando porque senão perde, porque se falar vivo e nós tiver agachado fica fora da brincadeira e tem que esperar acabar, eu penso que quando sou eu que falo morto e vivo eu fico falando morto e quando a pessoa levanta ela ta fora. Prestar atenção, não pode falar enquanto ta brincando senão vai perder.	Eu vou ouvir primeiro e depois fazer. Você tem que prestar atenção.
	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Tem que correr do pegador e achar um lugar alto, senão o pegador vai pegar você.	Ficar no alto, aí quando a pessoa estiver longe você sai correndo pra mais uma coisa alta. O pegador não pode subir no alto.



- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	A gente brincava lá no parquinho, aí se pegar a pessoa ela fica congelada e a outra tem que falar descongelei quando tocar na pessoa.	Se a pessoa te congelar e você tiver sentado, pra pessoa pegar os outros você não pode se mexer sem a pessoa te descongelar. Tipo a pessoa falar descongelado aí você pode sair correndo da pessoa que é o pegador.
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	Tomar banho direitinho, passar perfume quando vai sair pra algum lugar. Eu tomo banho passo sabonete em todo corpo, passo shampoo e creme.	Tomar banho, passar sabonete, enxaguar o sabonete, aí depois elas passam o shampoo, aí elas tira, aí depois ela passam o condicionador, aí elas tiram, aí terminam o banho, colocam a roupa e passam um perfume aí tá cheirosinho. Eu tomo banho eu passo sabonete, aí eu tiro, aí depois minha mãe passa o shampoo ne mim, aí eu tiro, aí depois ela passa o condicionador, aí tiro, aí eu vou me troco, nós vai sair, aí eu passo um perfume, aí ela penteia meu cabelo e a gente sai.
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Muito bem senão pode ficar até de castigo. Muito bem.	Muito bem, quando a professora está falando, não falar junto com ela, ficar quietinho, prestar atenção pra poder saber as coisas. Muito bem, eu fico ouvindo ela, fico prestando atenção.
- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	De não morder, porque se as pessoas morderem vai doer. Não pode gastar água, porque senão a conta de água vai vim muito cara.	Não gritar, não empurrar, não subir em cima da mesa, não jogar lixo no chão, porque senão a natureza morre.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porque? (P)	No tapete com ventilador quando está calor, porque se está calor e não jogar com ventilador e com tapete vai ficar morrendo de calor e não vai querer jogar.	Quando está calor, você pode jogar fora, quando está quente você pode jogar dentro de casa, aí você tem q ter memória pra acertar a pecinhas iguais. Lá fora porque se tiver coisa dentro de casa pode perder a peça, aí você não acha mais, porque a mãe pode varrer e jogar a pecinha no lixo.

Fonte: produzida pelo autor.

Perguntas selecionadas para essa análise: Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P); O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E); Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A).



#### Quadro 57: Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	De não morder, porque se as pessoas morderem vai doer. Não pode gastar água, porque senão a conta de agua vai vim muito cara.	Não gritar, não empurrar, não subir em cima da mesa, não jogar lixo no chão, porque senão a natureza morre.
---	---	---

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 58:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Análise da tarefa específica	De <b>não</b> morder... <b>Não</b> pode gastar...	<b>Não</b> ...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.
Estabelecimento de objetivos	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.
Estabelecimento de um plano	De não <b>morder</b> ... Não pode <b>gastar</b> agua...	Não <b>gritar</b> , não <b>empurrar</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): De **não**...; **Não** pode...: Os indicadores encontrados para essa categoria, sugerem que Emily considera regra aquilo que vem coibir uma pessoas de fazer algo, pois dentro do contexto desses indicadores fica evidente que ela começa sua resposta com algo que não deve ser feito, sendo assim analisa de forma prévia e superficial a tarefa proposta que é criar uma regra para turma e assim nos apresenta ideias que no seu entendimento se configura em proibições de atitudes que ao seu ver é errado.

Indicadores (depois): **Não**...: O indicador aqui selecionado, remete a ideia anterior a intervenção, pois nesse momento Emily também analisa de forma prévia e superficial a tarefa, dentro do contexto do indicador apresenta diversas ideias de

regras que criaria para sua turma, mas não é possível encontrar os motivos e detalhes coerentes do porquê que ela traz esses exemplos de regras para com a sua turma.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): Dentro da resposta depois da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Categoria: Estabelecimento de objetivos.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Indicadores (depois): Dentro da resposta depois da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala do sujeito para essa categoria.

Categoria: Estabelecimento de um plano.

Indicadores (antes): De não **morder...**; Não pode **gastar** água...: Os indicadores encontrados nesse momento dão a ideia de que a Emily estabelece seu plano de forma clara e objetiva, ao mencionar quais regras criaria e por quais motivos, ao que parece ela criaria essas regras por ter vivenciado tais acontecimentos, o primeiro no âmbito escolar e o segundo possivelmente em sua casa. Sendo assim, consegue ser capaz de estabelecer seu plano pautada nas experiências já vividas.

Indicadores (depois): Não **gritar**, não **empurrar...**: Os indicadores encontrados após a intervenção, nos traz claro a ideia do plano estabelecido por Emily, com diversos exemplos de regras que criaria, porém faltou possíveis motivos com coerência que a fez pensar nesses exemplos, entretanto ainda assim se mostra capaz de estabelecer um plano, só que nesse momento com menor riqueza de detalhes do plano em si.

**Quadro 59:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Tem que correr do pegador e achar um lugar alto, senão o pegador vai pegar você.	Ficar no alto, ai quando a pessoa estiver longe você sai correndo para mais uma coisa alta. O pegador não pode subir no alto.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 60:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Utilização de estratégias para atingir resultado	Tem que <b>correr...</b> [...]achar um <b>lugar alto...</b>	Ficar no <b>alto...</b> [...]você sai <b>correndo...</b>
Auto monitorar-se	[...]pegador vai <b>pegar</b> você.	[...]quando a pessoa <b>estiver</b> longe...

Fonte: produzida pelo autor.

Indicadores (antes): Tem que **correr...**; [...]achar um **lugar alto...**: Os indicadores aqui selecionados, deixam evidente a capacidade da Emily de utilizar estratégias para atingir um resultado dentro da brincadeira em questão, pois ela menciona ações que devem ser tomadas pelo participante da brincadeira afim de obter sucesso, ou seja, correr ou subir em algo para não ser pego e assim continuar ganhando na brincadeira.

Indicadores (depois): Ficar no **alto...**; [...]você sai **correndo...**: Os indicadores selecionados nesse momento, confirmam que Emily por meio de sua fala é capaz de fazer uso de estratégias para atingir um resultado, pois ela torna a mencionar ações que vai ao encontro com o que deve ser feito para ganhar na brincadeira em questão, que é o correr do pegador, subir em algo alto, correr para outro lugar alto e assim obter sucesso na brincadeira.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...]pegador vai **pegar** você.: O indicador aqui selecionado dentro de seu contexto, nos mostra que para não ser pego na brincadeira em questão

a criança deve realizar algumas ações como correr e subir em algo alto, a criança deve se atentar e se preparar para realizar as determinadas ações dentro da brincadeira de acordo com o seu andamento, deixando claro assim a necessidade da criança auto monitorar-se.

Indicadores (depois): [...]quando a pessoa **estiver** longe...: O indicador selecionado nesse momento e dentro do seu contexto, nos traz uma menção clara de auto monitoramento, onde Emily explicita que no caso da criança participantes ser um fugitivo, ela deve monitorar e identificar um local para ficar e não ser pega, se atentar para um momento que o pegador se afastar e verificar a possibilidade de correr para outro local que ela não seja pega, portanto esse processo de ações e observações da criança participante se configuram um movimento de auto monitoramento. Dando a entender que a Emily nos trouxe um claro exemplo de auto monitoramento dentro da brincadeira em questão.

**Quadro 61:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A gente pode ficar morto quando a pessoa fala morto nós tem que ficar agachado. Quando ficar falando só gelatina tem que ficar amolecendo o corpo, tem que ficar agachando e levantando porque senão perde, porque se falar vivo e nós tiver agachado fica fora da brincadeira e tem que esperar acabar, eu penso que quando sou eu que falo morto e vivo eu fico falando morto e quando a pessoa levanta ela ta fora. Prestar atenção, não pode falar enquanto ta brincando senão vai perder.	Eu vou ouvir primeiro e depois fazer. Você tem que prestar atenção.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 62:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto	Prestar <b>atenção</b> ... [...]senão vai <b>perder</b> .	Eu vou <b>ouvir</b> primeiro... [...]depois <b>fazer</b> .

Fonte: produzida pelo autor.

Indicadores (antes): Prestar **atenção...**; [...]senão vai **perder**.: Os indicadores selecionados nesse primeiro momento para essa categoria, sugere que Emily faz a relação entre plano e produto ao mencionar que se dever prestar atenção “plano” para que não perca na brincadeira “produto”, entretanto não foi possível encontra uma análise dela para com essa relação.

Indicadores (depois): Eu vou **ouvir** primeiro... [...]depois **fazer**.: Os indicadores selecionados para esse segundo momento, ainda não nos apresenta uma análise propriamente dita, porém apresenta novamente a relação entre plano e produto feita por Emily ao mencionar que ouve primeiro “plano” e depois faz “produto”. Portanto entendemos que Emily é capaz de relacionar plano e produto, mas não se mostrou capaz de realizar uma análise dessa relação.

O oitavo exemplo selecionado é a Lorena de 5 anos da educação infantil.

**Quadro 63:** Entrevistas na integra, antes e depois da intervenção da aluna Lorena.

NOME	PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
LORENA	- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mimica? (P)	Eu penso em imitar cavalo, porque eu faço igual um cavalo.	Eu pensei primeiro em animais, mas eu achei muito difícil, aí depois eu comecei, você tem, eu penso que a gente quer fazer alguma coisa, assim a gente quer imitar alguma coisa e a gente quer fazer alguma coisa tipo passarinho, igual a Minnie, pica pau, pato, então assim a gente quer sentar na roda e fazer tudo e repetir de novo.
	- Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)	A próxima vez eu perco, aí quando fala vivo eu agacho e quando morto eu levanto, é eu faço ao contrário, porque quando a gente estava numa festa minha, no meu aniversário, aí quando a gente foi na festa minha, aí a gente brincou e eu perdi, é eu pensei, eu pensei em fazer certo.	Tem que ficar na frente, aí quando fala morto ai você agacha, ai quando falar vivo você ergue, você tem que fazer o que ela vai falar levantar, agachar, a gente não pode gritar, escutar as pessoas.
	- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	Eu todo dia ninguém me pega, é eu brinco mais ou menos, as vezes eu brinco na minha casa, então assim pra ganhar é preciso subir numa coisa, ai se uma pessoa perdeu ai vai ser o pegador.	Ficar em alguma coisa alta, ou no parque, ou em alguma coisa, você tem que pegar todo mundo e quem for pego por último vai ser o pegador, escutar onde que é pra ir e a brincadeira, eu pensei em ficar na casinha e se o pegador vir eu vou correr, correr, correr.

- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Assim quando uma pessoa inventou a gente brinca, ai tipo casinha mas não é, ai quando a gente brinca, todo mundo brinca, assim quando é pegador, vai pegar o pegador, ai quando a gente, ai esqueci.	A gente tem que correr do pegador, se ele pegar tem que ficar congelado e ai um amigo pode descongelar.
- O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)	Tomar banho, passar perfume, trocar de roupa e pentear o cabelo, passar shampoo, só, ai eu todo dia que venho pra cá, eu chego da escola, tomo banho, lavo a cabeça, que hoje eu vou lavar.	Lavar o cabelo, passar shampoo, enxaguar, passar a bucha no ombro, barriga essas coisas, sabonete e lava o pé, Eu lavo a cabeça, ai enxaguo, eu esfrego meu pé e eu tenho um patinho que eu brinco com ele, eu passo um creme que ele chama menta é muito gostoso.
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)	Bom assim eu presto atenção e não posso falar junto, as outras precisam sentar no lugar, ficar quietinha e fechar a boquinha, ai eu fico quietinha.	Tem que sentar numa cadeira e escutar, ai depois quando a prô da os brinquedos a gente brinca, tem que sentar na roda sem conversar, prestar atenção na roda nas crianças que vão fazer o número, devolver o giz, chamar o nome e tem que escutar a Marcia. Ah mais ou menos, então quando a gente brinca a gente num fala as vezes e é logico que eu gosto de falar.
- Qual regra você criaria para a sua turma? Porquê? (P)	Eu faria, não fazer bagunça porque se fazer bagunça a Marcia briga.	Não correr, porque aqui é muito pequeno, não cabe a mesa e não pode correr aqui, recado, recado assim que o amigo me bateu já é suficiente, o amigo me bateu ai eu conto pra Marcia ai na hora do parque ele vai ficar ali.
- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porquê? (P)	Lá na minha casa, porque um amigo deu um jogo da memória, emprestou ai a gente jogou nós duas, ai eu viro uma peça ai eu errei, ai eu virei duas do lado, ai quando eu virei uma peça era a vez da Milena.	Pode colocar as peças no chão e arrumar direitinho, na mesa, porque se não vai perder uma e a gente vai ficar procurando, ou no meu quarto porque tem uma mesinha de penteadeira, então brinco lá, mas é um pouco pequena, porque assim é um pouco pequeno mas cabe as peças.

Fonte: produzida pelo autor.

Perguntas selecionadas para essa análise: Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Porque? (P); Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E); Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)

#### Quadro 64: Pergunta e respostas do tema Planejamento.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
----------	------------------	-------------------

- Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)	Lá na minha casa, porque um amigo deu um jogo da memória, emprestou aí a gente jogou nós duas, aí eu viro uma peça ai eu errei, ai eu virei duas do lado, ai quando eu virei uma peça era a vez da Milena.	Pode colocar as peças no chão e arrumar direitinho, na mesa, porque se não vai perder uma e a gente vai ficar procurando, ou no meu quarto porque tem uma mesinha de penteadeira, então brinco lá, mas é um pouco pequena, porque assim é um pouco pequeno mas cabe as peças.
--	--	---

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 65:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento.

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>	↓	↓
Análise da tarefa específica	[...]um jogo da <b>memória</b> ...	<b>Pode</b> ...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...] <b>casa</b> ... [...] <b>nós</b> duas...	[...]mas é um pouco <b>pequena</b> ... [...]mas <b>cabe</b> as peças.
Estabelecimento de objetivos	[...] <b>viro</b> uma peça...	[...] <b>arrumar</b> direitinho...
Estabelecimento de um plano	Lá na minha <b>casa</b> ...	[...]no <b>chão</b> ... [...]na <b>mesa</b> ... [...]no meu <b>quarto</b> ...

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...]um jogo da **memória**...: O indicador aqui selecionado sugere que a Lorena, conhece a brincadeira discutida ao mencioná-lo e assim inferimos que ela faz uma análise prévia dessa brincadeira para organizar sua resposta para entrevista.

Indicadores (depois): **Pode**...: O indicador selecionado nesse momento, reforça o movimento de análise prévia feita por Lorena para com a brincadeira em questão, pois ela novamente organiza sua resposta de acordo com o que foi perguntado, mostrando assim ser capaz de realizar uma análise do referido assunto.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.



Indicadores (antes): [...] **casa**...; [...] **nós** duas...: Os indicadores aqui selecionados, nos apresenta dentro de seus contextos, a ligeira verificação de Lorena para com os recursos ambientais quando menciona sua casa como lugar ideal para realizar a atividade em questão e a verificação de recursos pessoais ao citar que realiza a atividade com uma amiga, dando a entender que se atenta a verificação dos referidos recursos.

Indicadores (depois): [...]mas é um pouco **pequena**...; [...]mas **cabe** as peças.: Os indicadores selecionados nesse segundo momento, confirma a ideia de que Lorena verifica os recursos ambientais ao citar exemplos de lugares que seriam ideais para realizar a atividade proposta, ela ainda enriquece essa verificação ao apontar detalhes desses lugares e suas particularidades como ser “um pouco pequeno”. Entretanto nesse momento Lorena não apresentou ideias de verificação de recursos pessoais.

Categoria: Estabelecimento de objetivos.

Indicadores (antes): [...] **viro** uma peça...: Com esse indicador selecionado dentro de seu contexto, entendemos ser o objetivo de Lorena na presente atividade, pois ela utiliza a ação de virar a peça para acertar o par e ganhar, mesmo que em sua fala ela menciona ter errado na ocasião. Portanto seria esse o objetivo de Lorena ao nosso ver.

Indicadores (depois): [...] **arrumar** direitinho...: O indicador selecionado nesse momento nos mostra um objetivo que difere do mencionado no momento anterior, pois agora Lorena traz a ideia do objetivo para a organização da atividade, algo que antecede o início da atividade e não durante a realização da atividade como foi apresentado anteriormente.

Categoria: Estabelecimento de um plano.

Indicadores (antes): Lá na minha **casa**...: O indicador aqui selecionado explicita o plano de Lorena, pois ela dá início a sua resposta para a entrevista já com seu plano bem estabelecido e dentro do contexto do indicador selecionado ela dá explicações do por que estabeleceu determinado plano mencionando que ganhou o jogo de um

amigo e até mesmo apresenta como ocorre a realização da atividade de acordo com seu plano ao citar como realiza e com quem realiza a atividade em questão.



Indicadores (depois): [...]no **chão**...; [...]na **mesa**...; [...]no meu **quarto**...: Esses diversos indicadores vêm reforçar a ideia de que Lorena é capaz de estabelecer um plano, pois ela aumenta o repertório de lugares que acha ideal para realizar a atividade proposta, tornando esses lugares seu plano estabelecido.

**Quadro 66:** Pergunta e respostas do tema Execução.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Explique como se brinca de pega-pega gelo? (E)	Assim quando uma pessoa inventou a gente brinca, aí tipo casinha, mas não é, aí quando a gente brinca, todo mundo brinca, assim quando é pegador, vai pegar o pegador, aí quando a gente, aí esqueci.	A gente tem que correr do pegador, se ele pegar tem que ficar congelado e aí um amigo pode descongelar.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 67:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
<b>CATEGORIAS</b>		
Utilização de estratégias para atingir resultado	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	[...]tem que <b>correr</b> do pegador...
Auto monitorar-se	Não foi possível identificar indicadores para essa categoria.	[...]tem que <b>ficar</b> congelado... [...]um amigo pode <b>descongelar</b> .

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala da Lorena para essa categoria.

Indicadores (depois): [...] tem que **correr**...: O indicador aqui selecionado, de forma clara e objetiva se refere a uma estratégia que a criança utiliza para atingir um resultado, ou seja, utiliza o correr “estratégia” para fugir do pegador e assim continuar

ganhando na brincadeira “resultado a ser atingido”. Com isso entendemos que por meio de sua fala Lorena foi capaz de apresentar a utilização de uma estratégia para atingir um resultado dentro atividade em questão.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): Dentro da resposta antes da intervenção para a referente pergunta, não foi possível identificar indicadores na fala da criança para essa categoria.

Indicadores (depois): [...]tem que **ficar** congelado...; [...]um amigo pode **descongelar**.: Os indicadores aqui apresentados e dentro de seus contextos, remetem a ideia da necessidade de um auto monitoramento por parte da criança participante da atividade em questão, quando a mesma deve se atentar ao que pode e não pode fazer na atividade levando em consideração as regras, trapaças e seu próprio comportamento, ou seja, ao mencionar que a criança que for pega ficará congelada, dá a entender que um participante dessa atividade deve agir de forma que não seja pego e caso for, deve se comportar de acordo com as regras impostas e saber o que fazer caso for salvo ou descongelado. Portanto, todos esses detalhes, aspectos de como funciona a atividade e as ações e funções dos participantes se configura em um movimento de auto monitoramento por parte dos participantes.

**Quadro 68:** Pergunta e respostas do tema Avaliação.

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	Bom assim eu presto atenção e não posso falar junto, as outras precisam sentar no lugar, ficar quietinha e fechar a boquinha, ai eu fico quietinha.	Tem que sentar numa cadeira e escutar, aí depois quando a prô dá os brinquedos a gente brinca, tem que sentar na roda sem conversar, prestar atenção na roda nas crianças que vão fazer o número, devolver o giz, chamar o nome e tem que escutar a Márcia.  Ah mais ou menos, então quando a gente brinca a gente não fala às vezes, e é logico que eu gosto de falar.

Fonte: produzida pelo autor.

**Quadro 69:** Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
-----------------	---------------------	----------------------

CATEGORIAS	↓	↓
Análise da relação entre plano e produto	[...] <b>eu presto atenção...</b> [...] <b>eu fico quietinha.</b>	[...] <b>tem que sentar na roda sem conversar...</b> [...] <b>a gente não fala às vezes, e é logico que eu gosto de falar.</b>

Fonte: produzida pelo autor.

Categoria: Análise da relação entre plano e produto.

Indicadores (antes): [...]**eu presto atenção...**; [...]**eu fico quietinha.**: Os indicadores aqui selecionados sugerem que Lorena possui um plano claro e objetivo, mas não é possível observar qualquer relação com um produto e nem mesmo qualquer análise desse processo.

Indicadores (depois): [...]**tem que sentar na roda sem conversar...**; [...]**a gente não fala às vezes, e é logico que eu gosto de falar.**: Os indicadores selecionados para esse momento dentro de seus contextos, apresentam uma ligeira relação entre o plano de Lorena “sentar na roda sem conversar” e o produto “eu gosto de falar”; quando Lorena menciona que seu comportamento é “mais ou menos” indica que faz uma avaliação do seu comportamento.