

M

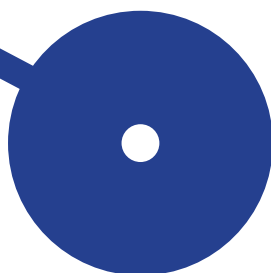
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Aprendizagem colaborativa na promoção da autorregulação comportamental e da atenção sustentada no ensino do inglês no 1.º CEB

Alexandra Custódio Correia

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Alexandra Custódio Correia

**Aprendizagem colaborativa na promoção da autorregulação
comportamental e da atenção sustentada no ensino do inglês no 1.º
CEB**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha

Porto, Maio de 2026

AGRADECIMENTOS

A realização do presente Relatório de Estágio representa o culminar de um percurso exigente, marcado por desafios, aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. A sua concretização só foi possível graças ao apoio, à colaboração e ao incentivo de diversas pessoas, às quais desejo expressar o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor Manuel Bernardo Queiroz Canha, orientador deste trabalho, pela disponibilidade, acompanhamento e orientação ao longo de todo o processo. O seu rigor científico, as suas sugestões e o seu apoio foram fundamentais para o desenvolvimento e consolidação deste estudo.

À Professora Alcina Viana, professora cooperante, agradeço profundamente a disponibilidade, a partilha de conhecimentos e a orientação pedagógica ao longo da prática de ensino supervisionada. O seu apoio e experiência contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento profissional.

Aos alunos que participaram neste estudo, pela sua colaboração, entusiasmo e envolvimento nas atividades desenvolvidas. A sua participação foi essencial para a concretização deste trabalho.

À minha colega de estágio e aos meus colegas de mestrado, pela entreaajuda, partilha e apoio ao longo deste percurso, tornando esta experiência mais enriquecedora e significativa.

Em especial, à minha família, pelo apoio incondicional, compreensão e incentivo constantes, especialmente nos momentos de maior exigência. O seu suporte foi essencial para a concretização deste objetivo.

Por fim, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico, numa escola que dispõe de apenas uma turma por ano de escolaridade. A intervenção pedagógica incidiu sobretudo nas turmas do 3.º e do 4.º ano. Neste contexto, o estudo teve como principal objetivo analisar de que forma a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a promoção da autorregulação comportamental e da atenção dos alunos nas aulas de inglês.

A promoção da autorregulação do comportamento e da atenção constitui um dos principais desafios no ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente em contextos marcados por níveis elevados de energia, distração e heterogeneidade dos alunos. Neste cenário, o papel do professor assume um carácter central na criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e significativo, que favoreça não apenas o desenvolvimento das competências linguísticas, mas também a construção de competências sociais e autorregulatórias. A aprendizagem colaborativa surge, assim, como uma estratégia pedagógica relevante, ao incentivar a participação ativa, a colaboração entre pares e a responsabilização dos alunos pelo seu comportamento e pela sua atenção durante as tarefas, contribuindo para um envolvimento mais consciente e regulado no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa; autorregulação comportamental; atenção sustentada; ensino do inglês; 1.º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

This study was developed within the framework of Supervised Teaching Practice in the context of English teaching in primary education, in a school that has only one class per grade level. The pedagogical intervention focused mainly on 3rd and 4th grade classes, although English lessons were also taught to 1st and 2nd grade students during the internship period. In this context, the main objective of the study was to analyse how collaborative learning may contribute to the promotion of behavioural self-regulation and students' attention in English classes.

Promoting self-regulation of behaviour and attention is one of the main challenges in teaching English in the first cycle of basic education, particularly in contexts marked by high levels of energy, distraction and heterogeneity among students. In this scenario, the role of the teacher is central to creating a structured and meaningful learning environment that fosters not only the development of language skills, but also the construction of social and self-regulatory skills. Collaborative learning thus emerges as a relevant pedagogical strategy, encouraging active participation, peer collaboration and student accountability for their behaviour and attention during tasks, contributing to a more conscious and regulated involvement in the learning process.

Keywords: collaborative learning; behavioural self-regulation; sustained attention; English teaching; primary education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - AFIRMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO E RESPETIVAS DIMENSÕES ANALISADAS	30
TABELA 2 - AFIRMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DOS COLEGAS E RESPETIVAS DIMENSÕES ANALISADAS	31
TABELA 3 - RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	31
TABELA 4 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS COLEGAS.....	32
TABELA 5 - SÍNTESE DOS RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO (4.º ANO)	35
TABELA 6 - SÍNTESE DOS RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO (3.º ANO)	39

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. FUNDAMENTO TEÓRICO.....	3
A AUTORREGULAÇÃO E A ATENÇÃO COMO DESAFIOS NO 1.º CEB.....	3
1.1. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	5
1.2. CO-REGULAÇÃO E REGULAÇÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM.....	8
1.3. REGULAÇÃO COMPORTAMENTAL E ATENÇÃO SUSTENTADA	11
1.4. APRENDIZAGEM COLABORATIVA VS. APRENDIZAGEM COOPERATIVA	13
1.5. O PAPEL DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO	16
1.6. O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA COLABORAÇÃO E DA AUTORREGULAÇÃO	18
1.7. ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	19
2. ESTUDO EMPÍRICO	23
2.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	23
2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	23
2.3. RECOLHA DE DADOS.....	25
2.4. CONTEXTO EDUCATIVO	28
3. ANÁLISE DE DADOS	30
3.1. QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO.....	30
3.2. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	34
3.2.1. GRELHA DO 4º ANO	35
3.2.2. GRELHA DO 3º ANO	39
3.2.3. COMPARAÇÃO ENTRE TURMAS	42
3.3. NOTAS DE CAMPO E ANÁLISE DOCUMENTAL	44
3.4. TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
SUGESTÕES FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	54

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
APÊNDICES	59

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. O estudo desenvolvido centra-se na análise do contributo da aprendizagem colaborativa para a promoção da autorregulação comportamental e da atenção sustentada dos alunos, em contexto de ensino do inglês no 1.º ciclo.

A escolha desta temática emerge da experiência vivenciada ao longo do estágio pedagógico, onde se tornou particularmente evidente que, para além da aquisição de conteúdos linguísticos, um dos principais desafios em sala de aula reside na gestão do comportamento, da atenção e da participação dos alunos. Neste contexto, a necessidade de promover ambientes de aprendizagem que favoreçam o envolvimento ativo e a regulação do comportamento revelou-se central na prática docente.

Tal como referem Hadwin, Järvelä e Miller (2017), “regulation is socially situated involving dynamic interplay between learners, tasks, teachers, peers, parents, context, and cultures” (p.5), evidenciando que a regulação não se desenvolve exclusivamente ao nível individual, sendo profundamente influenciada pelas interações sociais e pelas dinâmicas de grupo. Em contexto educativo, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas interações assumem um papel determinante no desenvolvimento da autorregulação comportamental e da atenção, competências essenciais para o envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem. Foi neste enquadramento que surgiu o interesse em explorar de que forma a aprendizagem colaborativa pode contribuir para a promoção destas competências nas aulas de inglês.

Paralelamente, a experiência em sala de aula evidenciou que a aprendizagem colaborativa constitui um contexto particularmente rico, mas simultaneamente exigente. Se, por um lado, o trabalho em grupo promove a interação, a motivação e a partilha de ideias, por outro, exige dos alunos competências de autorregulação ainda em desenvolvimento, como o controlo do comportamento, o respeito por regras e a manutenção do foco na tarefa.

Face a um contexto educativo em constante transformação, torna-se cada vez mais necessário adotar práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade e a autorregulação. Neste sentido, a aprendizagem colaborativa surge como uma abordagem pedagógica relevante, capaz de potenciar simultaneamente o desenvolvimento académico, social e comportamental dos alunos.

O relatório encontra-se estruturado em três partes principais. Numa primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico, no qual se exploram os conceitos de autorregulação, atenção sustentada, co-regulação e aprendizagem colaborativa, bem como o papel do professor na promoção destas competências. Seguidamente, desenvolve-se o estudo empírico, incluindo a definição das questões e objetivos de investigação, a abordagem metodológica, os instrumentos de recolha de dados e a caracterização do contexto educativo. Por fim, procede-se à análise e interpretação dos dados recolhidos, articulando-os com o enquadramento teórico e refletindo sobre os resultados obtidos, culminando nas considerações finais, onde se sintetizam as principais conclusões do estudo e as suas implicações para a prática pedagógica.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo reúne o enquadramento teórico que sustenta o estudo empírico desenvolvido no âmbito do estágio, centrado no contributo da aprendizagem colaborativa para a promoção da autorregulação comportamental e da atenção sustentada dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em aulas de inglês. Partindo do conceito de autorregulação e das suas dimensões, clarifica-se a relevância da autorregulação comportamental nesta faixa etária e explora-se a sua relação com a atenção sustentada. Em seguida, analisam-se os conceitos de aprendizagem colaborativa e cooperativa, bem como o papel do professor na criação de condições pedagógicas que favoreçam a colaboração, a co-regulação e, progressivamente, o desenvolvimento da autorregulação individual.

A AUTORREGULAÇÃO E A ATENÇÃO COMO DESAFIOS NO 1.º CEB

No contexto do 1.º ciclo do ensino básico, a autorregulação e a atenção assumem um papel central no processo de aprendizagem, constituindo simultaneamente um dos principais desafios para o professor. A literatura evidencia que a autorregulação, entendida como a capacidade de gerir o comportamento, a atenção e as emoções em função das exigências das tarefas, é fundamental para o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e para a sua adaptação ao contexto educativo (Blair & Raver, 2015).

Neste nível de ensino, os alunos encontram-se ainda em processo de desenvolvimento destas competências, o que se traduz frequentemente em dificuldades na manutenção da atenção, no cumprimento de regras e na gestão do comportamento em sala de aula. Neste sentido, Blair e Raver (2015) referem que:

Children are ready to start school when they have reached a point in development at which they are sufficiently able to manage stimulation and attention in ways that begin to allow for the regulation of emotion and attention that enables sustained engagement with learning activities. [...] In the language of

the kindergarten teachers who were asked to describe the characteristics important for readiness, this would be when children are able to be enthusiastic and curious in approaching new activities, to pay attention and follow directions, to not be disruptive, and to be sensitive to other children's feelings. (p. 715)

Esta perspectiva evidencia que a capacidade de focar a atenção, seguir instruções e participar de forma adequada nas atividades constitui um elemento central da prontidão escolar, sendo determinante para o envolvimento em tarefas de aprendizagem. De forma complementar, Blair e Razza (2007) sublinham que a autorregulação é central para compreender os processos através dos quais as crianças se adaptam e aprendem em contextos formais de ensino, demonstrando ainda que diferentes dimensões desta competência explicam variância significativa no desempenho acadêmico inicial, independentemente da inteligência geral.

Neste quadro, as funções executivas assumem um papel estruturante, uma vez que sustentam os processos de controlo da atenção, da inibição comportamental e da adaptação a diferentes tarefas. De acordo com Adele Diamond (2013), o controlo inibitório, uma das componentes nucleares das funções executivas, corresponde à capacidade de controlar a atenção, o comportamento e as emoções, permitindo ao indivíduo resistir a impulsos, distrações e respostas automáticas, de forma a agir de modo mais adequado às exigências da situação. Como refere a autora, sem esta capacidade, o comportamento estaria fortemente condicionado por estímulos externos ou hábitos previamente adquiridos, dificultando a adaptação a novos contextos e a regulação voluntária da ação.

Neste sentido, o controlo inibitório revela-se particularmente relevante em contexto escolar, uma vez que permite aos alunos selecionar estímulos relevantes, ignorar distrações e manter o foco nas tarefas, sendo essencial para a atenção sustentada e para a participação eficaz nas atividades de aprendizagem.

Para além disso, a investigação recente tem vindo a demonstrar que a autorregulação não é uma competência estável, podendo variar significativamente em função das situações e das características das tarefas propostas em sala de aula (Eberhart et al., 2024). Ao longo do dia escolar, os alunos são confrontados com diferentes tipos de atividades mais ou menos

estruturadas, mais ou menos exigentes do ponto de vista cognitivo e comportamental, sendo necessário ajustar continuamente o seu comportamento, a sua atenção e as suas respostas emocionais às exigências do contexto.

Neste sentido, a autorregulação revela-se particularmente exigente no 1.º ciclo, uma vez que depende de competências cognitivas ainda em desenvolvimento, nomeadamente das funções executivas, responsáveis pelo controlo da atenção, da inibição de respostas impulsivas e da adaptação a diferentes tarefas (Eberhart et al., 2024). Como refere Diamond (2013), o desenvolvimento do controlo inibitório é progressivo e particularmente desafiante nas idades iniciais, sendo comum a presença de respostas impulsivas, dificuldades em esperar pela vez e tendência para distração face a estímulos salientes. Esta realidade contribui para a existência de comportamentos de dispersão, dificuldades em manter o foco nas tarefas e necessidade frequente de orientação por parte do professor.

No caso específico do ensino do inglês, estas exigências tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que este envolve frequentemente atividades dinâmicas, interativas e comunicativas, que requerem níveis elevados de atenção sustentada e de regulação do comportamento. Assim, o professor enfrenta o desafio de promover ambientes de aprendizagem motivadores, assegurando simultaneamente condições que favoreçam a concentração, o cumprimento de regras e a participação adequada dos alunos.

Face a este enquadramento, torna-se pertinente refletir sobre estratégias pedagógicas que possam apoiar o desenvolvimento da autorregulação e da atenção em contexto de sala de aula, contribuindo para um envolvimento mais eficaz dos alunos no processo de aprendizagem.

1.1. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem tem sido amplamente reconhecida como um fator determinante para o sucesso educativo, particularmente nos primeiros anos de escolaridade, período em que os alunos começam a desenvolver competências de autonomia, responsabilidade e gestão do próprio processo de aprendizagem. No âmbito da perspetiva sociocognitiva,

Zimmerman (2002, 2005) define a autorregulação como um processo ativo e intencional através do qual os alunos mobilizam pensamentos, emoções e comportamentos orientados para a concretização de objetivos de aprendizagem. Neste sentido, o autor salienta que a autorregulação envolve a capacidade de os alunos gerarem pensamentos, sentimentos e ações orientados para objetivos, assumindo um papel ativo e proativo no seu processo de aprendizagem (Zimmerman, 2002). Assim, a aprendizagem deixa de ser entendida como um fenómeno passivo resultante apenas do ensino e passa a ser encarada como um processo dinâmico em que o aluno assume um papel ativo na gestão do seu desempenho.

Segundo este autor, a autorregulação não constitui uma capacidade mental fixa nem uma competência académica isolada, mas sim um processo autodirigido que permite aos alunos transformar as suas capacidades cognitivas em competências efetivas, através da definição de objetivos, da escolha de estratégias adequadas, da monitorização contínua do desempenho e da reflexão sobre os resultados obtidos. Este processo implica níveis significativos de autoconsciência, motivação e controlo comportamental, elementos que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz e autónoma.

Zimmerman (2005) conceptualiza a autorregulação como um processo cíclico estruturado em três fases interdependentes. A fase de antecipação envolve a análise da tarefa, o estabelecimento de objetivos e o planeamento estratégico, sendo fortemente influenciada por crenças motivacionais, expectativas de sucesso e perceção de autoeficácia. A fase de desempenho caracteriza-se pela implementação de estratégias, controlo da atenção, auto registo do comportamento e ajustamentos em tempo real face às exigências da tarefa. Por fim, a fase de autorreflexão corresponde à avaliação do desempenho, à interpretação dos resultados e à adaptação futura das estratégias, permitindo a melhoria contínua do processo de aprendizagem.

Neste sentido, o autor destaca explicitamente o carácter dinâmico e recursivo da autorregulação:

Self-regulation is described as cyclical because the feedback from prior performance is used to make adjustments during current efforts. Such adjustments are necessary because personal, behavioral, and environmental factors are constantly changing during the course of learning and performance, and must

be observed or monitored using three self-oriented feedback loops [...] Thus, self-regulation involves triadic processes that are proactively as well as reactively adapted for the attainment of personal goals. (Zimmerman, 2005, p.14)

Para além deste carácter cíclico, o autor destaca a natureza triádica da autorregulação, resultante da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Os alunos não regulam apenas os seus processos cognitivos e emocionais, mas também ajustam comportamentos e, sempre que possível, modificam condições do ambiente de aprendizagem para favorecer o sucesso. Esta interação contínua reforça a ideia de que a autorregulação se constrói progressivamente através da experiência, da reflexão e da interação social.

A literatura distingue geralmente três dimensões principais da autorregulação: a autorregulação cognitiva, relacionada com o uso de estratégias de aprendizagem e monitorização do desempenho; a autorregulação motivacional e emocional, associada à gestão do esforço, persistência e emoções; e a autorregulação comportamental, que envolve o controlo de impulsos, o respeito por regras, a gestão da atenção e a adaptação do comportamento às exigências do contexto educativo.

Neste domínio, as funções executivas assumem um papel central. De acordo com Adele Diamond (2013), o controlo inibitório, uma das componentes nucleares destas funções, permite ao indivíduo controlar a atenção, o comportamento e as emoções, sendo essencial para resistir a impulsos, ignorar distrações e agir de forma adequada às exigências da tarefa. Como refere a autora, sem esta capacidade, o comportamento seria fortemente condicionado por estímulos externos e respostas automáticas, dificultando a adaptação a novas situações e a regulação voluntária da ação. Neste sentido, a atenção seletiva e o controlo inibitório constituem mecanismos fundamentais para a aprendizagem, permitindo aos alunos focar-se nos estímulos relevantes e suprimir interferências.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a autorregulação comportamental assume particular relevância, uma vez que os alunos se encontram numa fase inicial de desenvolvimento da autonomia e necessitam frequentemente de apoio explícito para gerir o comportamento, a

atenção e a participação nas atividades. De acordo com Blair e Raver (2015), a autorregulação desenvolve-se progressivamente ao longo da infância, estando associada ao desenvolvimento das funções executivas, como o controlo inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Estas competências são fundamentais para a regulação da atenção e do comportamento, sendo ainda incipientes em alunos do 1.º ciclo, o que ajuda a explicar as dificuldades frequentemente observadas em contexto de sala de aula.

Em contexto de aprendizagem colaborativa, esta dimensão torna-se ainda mais central, pois a interação entre pares exige competências como escuta ativa, respeito pelos turnos de fala, gestão de conflitos e manutenção do foco na tarefa comum. A participação em atividades de grupo implica não só a regulação do próprio comportamento, mas também a adaptação contínua às dinâmicas sociais, exigindo níveis acrescidos de controlo atencional e comportamental.

Assim, o presente estudo centra-se sobretudo na autorregulação comportamental e na atenção sustentada, por serem dimensões diretamente observáveis em sala de aula e particularmente relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira no 1.º ciclo, onde a comunicação oral, a interação social e a gestão do comportamento influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

1.2. CO-REGULAÇÃO E REGULAÇÃO SOCIAL DA APRENDIZAGEM

A investigação recente tem vindo a destacar a importância da co-regulação da aprendizagem, entendida como o processo através do qual os alunos regulam o seu comportamento, cognição e motivação em interação com os outros, particularmente em contextos de aprendizagem colaborativa (Hadwin, Järvelä & Miller, 2017). Nesta perspetiva, a regulação da aprendizagem é concebida como um processo complexo, cíclico e simultaneamente metacognitivo e social, no qual pensamento, emoção, motivação e comportamento se influenciam mutuamente.

De acordo com estes autores, a regulação não se limita à dimensão cognitiva, envolvendo igualmente a gestão da motivação, das emoções e do comportamento. Estes diferentes aspetos não atuam de forma isolada, mas interagem continuamente durante o processo de aprendizagem, sendo influenciados pelo contexto social e pelas dinâmicas de grupo. Assim, em situações de trabalho colaborativo, os alunos não regulam apenas a sua própria aprendizagem, mas também contribuem para a regulação da aprendizagem dos colegas, através de apoio mútuo, feedback, negociação de significados e partilha de estratégias.

A co-regulação assume, deste modo, um papel mediador no desenvolvimento progressivo da autorregulação individual. A interação com os pares pode favorecer a tomada de consciência sobre estratégias, dificuldades e objetivos de aprendizagem, funcionando como um suporte transitório que, gradualmente, é internalizado pelo aluno. Este processo está associado ao conceito de agência humana, também destacado por Hadwin, Järvelä e Miller (2017), segundo o qual os alunos são agentes ativos capazes de tomar decisões, definir objetivos e ajustar comportamentos em função das exigências das tarefas e do contexto social.

Neste sentido, a investigação empírica tem vindo a demonstrar a co-regulação pode assumir diferentes formas, variando entre situações em que um aluno com maior domínio de estratégias de aprendizagem apoia a regulação de um colega, e contextos em que a responsabilidade pela regulação é partilhada entre os membros do grupo, através de processos conjuntos de monitorização, planeamento e avaliação (DiDonato, 2012).

Para além disso, a literatura tem vindo a destacar a importância de considerar a regulação da aprendizagem não apenas ao nível individual, mas também ao nível social e coletivo. Como refere Chan (2012), em contextos de aprendizagem colaborativa, os processos regulatórios podem incidir tanto sobre a tarefa como sobre a dinâmica do grupo, envolvendo a monitorização das interações, a construção de objetivos partilhados e a coordenação das ações entre os membros. Neste sentido, a co-regulação emerge como um processo distribuído, que não pertence exclusivamente a um indivíduo, mas resulta da interação e da construção conjunta entre os elementos do grupo.

Neste enquadramento teórico, a aprendizagem colaborativa constitui um contexto particularmente favorável ao desenvolvimento da co-regulação, uma vez que exige comunicação, negociação, responsabilidade partilhada e adaptação contínua ao grupo. Consequentemente, a co-regulação pode ser entendida como uma ponte entre a regulação social e a autorregulação individual, contribuindo para o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade e gestão do comportamento, aspetos especialmente relevantes nos primeiros anos de escolaridade.

No âmbito da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, sendo posteriormente internalizado pelo indivíduo. Neste sentido, a regulação da aprendizagem assume, numa fase inicial, uma natureza partilhada, emergindo da interação com os outros. Assim, a aprendizagem colaborativa constitui um contexto privilegiado para a emergência de processos de co-regulação, nos quais os alunos monitorizam não apenas o próprio comportamento, mas também o comportamento dos colegas, ajustando a sua participação em função da dinâmica do grupo.

No entanto, importa salientar que a qualidade destes processos não é automaticamente garantida pela simples organização dos alunos em grupo, dependendo da natureza das tarefas propostas, da estrutura da atividade e da mediação pedagógica do professor (DiDonato, 2012). Assim, a aprendizagem colaborativa não deve ser entendida como uma estratégia que, por si só, assegura o desenvolvimento da regulação, mas antes como um contexto potencialmente facilitador, cuja eficácia depende da intencionalidade pedagógica subjacente.

No presente estudo, a co-regulação manifesta-se, por exemplo, na ajuda mútua entre pares, na partilha de responsabilidades e na observação crítica do comportamento dos colegas, evidenciada nas reflexões realizadas pelos alunos após as atividades colaborativas.

1.3. REGULAÇÃO COMPORTAMENTAL E ATENÇÃO SUSTENTADA

A regulação comportamental pode ser entendida como a capacidade de inibir impulsos e ajustar o comportamento às regras, expectativas e exigências do contexto, sendo definida como a “habilidade de manejar ou controlar seu próprio comportamento, que inclui: obedecer às demandas e direções dos adultos; controlar respostas impulsivas; adiar engajar-se em atividades específicas.” (Linhares & Martins, 2015, p.285).

Este processo integra-se numa perspectiva mais ampla da autorregulação, concebida como um sistema multidimensional que envolve a articulação de processos cognitivos, motivacionais e comportamentais (Pintrich, 2000). Neste sentido, a autorregulação resulta da “integração de processos regulatórios dos seguintes tipos: regulação cognitiva, regulação emocional e regulação comportamental” (Linhares & Martins, 2015, p.283).

No contexto escolar, a regulação comportamental manifesta-se em comportamentos observáveis, como a capacidade de permanecer na tarefa, controlar o tom de voz, aguardar a vez e seguir instruções. Contudo, a autorregulação comportamental vai além do simples cumprimento de regras externas, envolvendo processos internos de automonitorização, autoavaliação e ajustamento intencional do comportamento em função dos objetivos e do contexto. Neste sentido, implica que o aluno seja capaz de reconhecer o seu próprio comportamento, antecipar as consequências das suas ações e regular voluntariamente a sua conduta, mesmo na ausência de supervisão direta do adulto (Zimmerman, 2005). Estes processos, embora possam manifestar-se em comportamentos aparentemente simples, implicam mecanismos complexos de controlo inibitório e autorregulação voluntária, sendo fundamentais para a participação em atividades de aprendizagem, particularmente em contextos colaborativos, onde a interação com os pares exige coordenação comportamental e respeito por normas sociais partilhadas.

A atenção sustentada, por sua vez, refere-se à capacidade de manter o foco numa tarefa ao longo do tempo, resistindo a estímulos distratores e assegurando a continuidade do processamento

cognitivo. Do ponto de vista neuro cognitivo, a atenção corresponde a um sistema funcional específico, constituído por diferentes subsistemas responsáveis pela orientação para estímulos, pela deteção de sinais relevantes e pela manutenção de um estado de vigiância ou alerta necessário ao desempenho eficaz (Posner & Petersen, 1990). Este sistema não atua isoladamente, mas em articulação com outros processos cognitivos e comportamentais, sendo essencial para a execução de tarefas em contexto educativo. Importa, contudo, distinguir a atenção sustentada de conceitos com os quais pode ser confundida, nomeadamente a participação, a motivação e o interesse. A participação refere-se ao envolvimento comportamental observável do aluno na tarefa (responder, interagir e contribuir), podendo ocorrer sem que exista necessariamente atenção sustentada. A motivação diz respeito à disposição interna para se envolver numa atividade, influenciando o grau de esforço e persistência, mas não garantindo por si só a manutenção do foco cognitivo. O interesse, por sua vez, corresponde a uma orientação afetiva face a determinado conteúdo ou tarefa, podendo favorecer a atenção sem a determinar. Assim, um aluno pode mostrar interesse e participar ativamente numa atividade sem conseguir manter a atenção sustentada ao longo do tempo, ou, inversamente, manter-se atento sem revelar interesse aparente (Posner & Petersen, 1990; Zimmerman, 2005).

A relação entre regulação comportamental e atenção sustentada é particularmente estreita, uma vez que ambas dependem de mecanismos de controlo executivo, como a inibição de respostas impulsivas, a monitorização do comportamento e a capacidade de manter o foco face a múltiplos estímulos concorrentes. De acordo com Linhares e Martins (2015), a atenção constitui um dos mecanismos centrais da regulação cognitiva, estando diretamente associada à capacidade de auto monitorização, resolução de problemas e adaptação às exigências do contexto.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas competências assumem especial relevância, dado que os alunos se encontram numa fase inicial de desenvolvimento da autorregulação e ainda dependem, em grande medida, de suporte externo para gerir o comportamento e a atenção. A presença de ambientes com elevada estimulação, níveis de ruído ou instabilidade pode comprometer estes processos, dificultando a manutenção do foco e o controlo comportamental.

No ensino de línguas estrangeiras, estas exigências tornam-se ainda mais evidentes. As atividades frequentemente envolvem interação oral, trabalho em grupo e tarefas dinâmicas, que, embora promovam o envolvimento e a motivação, aumentam simultaneamente as exigências ao nível da autorregulação comportamental e da atenção sustentada. Assim, a aprendizagem colaborativa pode funcionar como um contexto potenciador do desenvolvimento destas competências, mas também como um desafio, exigindo dos alunos a capacidade de gerir o comportamento, manter o foco e regular a participação em função dos objetivos da tarefa.

1.4. APRENDIZAGEM COLABORATIVA VS. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Embora os conceitos de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa sejam frequentemente utilizados como sinónimos na literatura educacional, diversos autores sublinham que existem distinções conceptuais relevantes entre ambos. A aprendizagem cooperativa refere-se a um conjunto de métodos de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos com o objetivo de ajudar os colegas a aprender conteúdos académicos específicos (Slavin, 2014). Neste tipo de abordagem, o professor desempenha um papel mais estruturador, organizando explicitamente os objetivos, as tarefas e, em alguns casos, os papéis dos alunos dentro do grupo. Um dos princípios fundamentais da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, sendo frequentemente definidos objetivos comuns ou incentivos coletivos que promovem o apoio mútuo entre os alunos durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Slavin (2014), a eficácia da aprendizagem cooperativa pode ser explicada através de diferentes perspetivas teóricas. A perspetiva motivacional defende que a existência de objetivos partilhados aumenta a motivação dos alunos para aprender e para ajudar os colegas a alcançar os mesmos objetivos. A perspetiva da coesão social sugere que o sentimento de pertença ao grupo promove comportamentos de apoio mútuo e colaboração entre os membros. Por sua vez, as abordagens cognitivas destacam que as interações entre pares, como a explicação de conteúdos, o questionamento ou a discussão de ideias, favorecem processos de elaboração cognitiva que contribuem para uma aprendizagem mais profunda.

Complementarmente, a aprendizagem colaborativa apresenta uma natureza menos estruturada e mais centrada na construção conjunta do conhecimento. Segundo Laal e Ghodsi (2012), a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de interação em que os participantes assumem responsabilidade pelas suas ações e reconhecem o valor das contribuições dos outros membros do grupo. Neste contexto, o conhecimento emerge através do diálogo, da negociação de significados e da partilha de responsabilidades entre os participantes. O professor assume sobretudo um papel de facilitador, criando condições para que os alunos participem ativamente no processo de aprendizagem e desenvolvam autonomia na construção do conhecimento.

Importa, contudo, salientar que estas abordagens não devem ser entendidas como mutuamente exclusivas, podendo coexistir na prática pedagógica e complementar-se na promoção de aprendizagens significativas. Esta perspetiva é reforçada por Panitz (1999), ao defender que a cooperação e a colaboração devem ser entendidas ao longo de um continuum, em que diferentes graus de estruturação podem apoiar formas progressivamente mais autónomas de interação e construção conjunta do conhecimento.

A investigação tem evidenciado diversos benefícios associados à aprendizagem colaborativa, incluindo níveis mais elevados de realização académica, relações interpessoais mais positivas e o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas (Laal & Ghodsi, 2012). Ao envolver os alunos em processos de interação e tomada de decisão conjunta, esta abordagem promove também o desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva, bem como a capacidade de trabalhar em grupo.

Apesar das diferenças conceptuais entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, no contexto da prática pedagógica em sala de aula é possível identificar pontos de contacto entre ambas as abordagens. Nesse sentido, pode considerar-se que determinadas estratégias associadas à aprendizagem cooperativa, como a organização do trabalho em pequenos grupos, a definição de objetivos comuns ou a atribuição de responsabilidades dentro do grupo, podem contribuir para criar condições favoráveis ao desenvolvimento de dinâmicas de aprendizagem colaborativa.

No contexto do presente estudo, esta articulação revelou-se particularmente relevante, uma vez que algumas das estratégias utilizadas nas aulas procuraram estruturar o trabalho em grupo de forma a facilitar a interação entre os alunos, a partilha de ideias e a responsabilização conjunta pelas tarefas. Assim, determinados elementos da aprendizagem cooperativa foram utilizados como forma de orientar e apoiar o trabalho em grupo, criando condições para que os alunos pudessem desenvolver práticas de colaboração mais autónomas ao longo das atividades.

No contexto das escolas do século XXI, a colaboração assume-se cada vez mais como um elemento central das práticas educativas. Para autores como Alfredo Calvo (2016), a escola contemporânea deve promover ambientes de aprendizagem que valorizem a construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos alunos, ultrapassando modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos. Neste enquadramento, colaborar não significa apenas trabalhar em conjunto, mas implica envolver-se num processo de coautoria, negociação e responsabilidade partilhada.

Esta visão converge com a perspetiva de Canha (2013), que descreve a colaboração como um conceito complexo que ultrapassa a ideia de mera ajuda ou simples divisão de tarefas. Para o autor, colaborar implica uma cultura de diálogo, complementaridade e corresponsabilidade entre os participantes, distinguindo-se de outras formas de interação, como a cooptação ou a cooperação. A colaboração ocorre apenas quando existe partilha efetiva de decisões e de objetivos comuns, com contributos diferenciados, mas interdependentes.

Neste sentido, o autor sublinha ainda que estas relações se constroem “entre elementos de uma equipa que se reúnem em torno de interesses comuns e que põem o seu conhecimento e experiência ao serviço do seu desenvolvimento” (Canha, 2013, p. 63). Esta perspetiva reforça a ideia de que a colaboração implica uma construção coletiva do conhecimento, baseada na articulação de contributos individuais ao serviço de um objetivo comum, o que pressupõe não apenas participação, mas também envolvimento ativo e responsabilidade partilhada.

Nesta linha de pensamento, Canha e Alarcão (2004) definem colaboração como uma “relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com

benefícios mútuos". Esta definição destaca o carácter relacional e intencional da colaboração, sublinhando que os contributos individuais não precisam de ser idênticos, mas devem complementar-se no desenvolvimento de um objetivo comum.

Aplicada ao contexto educativo, esta conceção reforça a ideia de que a aprendizagem colaborativa não se limita à execução conjunta de tarefas, mas envolve processos de diálogo, negociação e construção partilhada de conhecimento. Ao promover a interação entre os alunos e a corresponsabilização pelas atividades desenvolvidas, esta abordagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a aprendizagem e para a participação ativa na vida escolar.

1.5. O PAPEL DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO

A investigação sugere que contextos de aprendizagem colaborativa podem criar condições propícias ao desenvolvimento da autorregulação, uma vez que os alunos são confrontados com a necessidade de gerir o seu comportamento, regular emoções durante a interação e manter o foco na tarefa partilhada. Para além disso, as dinâmicas colaborativas potenciam processos de co-regulação e regulação partilhada, nos quais os pares se apoiam mutuamente, monitorizam comportamentos e ajustam estratégias, criando oportunidades para o desenvolvimento progressivo da autorregulação individual (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2017).

A investigação mais recente tem reforçado a ideia de que a autorregulação da aprendizagem não deve ser entendida apenas como um processo individual, mas também como um processo influenciado pelo contexto social e pelas interações entre pares. Neste sentido, Panadero e Järvelä (2015) destacam que, em contextos colaborativos, os alunos não regulam apenas a sua própria aprendizagem, sendo igualmente chamados a construir objetivos partilhados, a monitorizar o progresso coletivo e a regular conjuntamente a cognição, a motivação e o comportamento. Os autores distinguem ainda entre co-regulação, quando um ou mais elementos apoiam a regulação da atividade de outro colega, e regulação socialmente partilhada, quando o

grupo regula em conjunto a tarefa e o seu desenvolvimento. Esta perspetiva reforça a ideia de que a aprendizagem colaborativa pode constituir um contexto relevante para o desenvolvimento progressivo da autorregulação, embora os seus efeitos dependam da qualidade das interações, da natureza das tarefas e da intencionalidade pedagógica que sustenta o trabalho em grupo.

Esta perspetiva encontra fundamento na abordagem socioconstrutivista de Lev Vygotsky (1978), que destaca o papel da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, incluindo a autorregulação. Como refere o autor, estas funções emergem inicialmente no plano social, “first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)” (Vygotsky, 1978, p. 57). Através da interação com os outros, os alunos internalizam progressivamente estratégias de controlo comportamental e cognitivo, passando de uma regulação externa para uma regulação autónoma.

Adicionalmente, a investigação evidencia que contextos de aprendizagem colaborativa promovem o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento de competências de responsabilidade e autorregulação, na medida em que os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento e na gestão da tarefa em grupo (Slavin, 2014). Neste sentido, a participação em atividades colaborativas implica não apenas contributos individuais, mas também a monitorização do próprio comportamento em função do grupo, reforçando processos autorregulatórios. Panitz (1999) sublinha que a aprendizagem colaborativa assenta em processos de interação e consenso entre os membros do grupo, o que implica responsabilidade partilhada e envolvimento ativo na construção da compreensão.

Neste âmbito, estudos empíricos têm demonstrado que os processos de co-regulação que emergem em contextos colaborativos podem contribuir para o desenvolvimento progressivo da autorregulação, ao possibilitar a aquisição e o aperfeiçoamento de estratégias regulatórias através da interação entre pares. Como refere DiDonato (2012), “when group members co-regulated, it may have supported their acquisition and refinement of self-regulated learning skills and contributed to increases in their self-regulation learning”.

Importa, contudo, sublinhar que estes benefícios não decorrem automaticamente do simples facto de os alunos trabalharem em conjunto. A verdadeira colaboração exige interdependência, negociação e construção conjunta de significado (Dillenbourg, 1999), pelo que a qualidade das interações e a intencionalidade pedagógica que as sustenta são determinantes para que a aprendizagem colaborativa se constitua como um contexto efetivo de desenvolvimento da autorregulação.

1.6. O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA COLABORAÇÃO E DA AUTORREGULAÇÃO

Com base na conceção de colaboração defendida por Calvo (2016) e Canha (2013), o papel do professor assume-se como o de mediador intencional das interações colaborativas, sendo responsável por criar condições pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências de responsabilidade partilhada. Esta perspetiva encontra fundamento na abordagem socio construtivista de Vygotsky (1978), que destaca o papel do adulto na mediação da aprendizagem, através da orientação e do apoio necessários para que os alunos avancem no seu desenvolvimento.

Neste enquadramento, o docente deixa de ocupar uma posição centralizadora da aprendizagem para assumir uma função reguladora do processo, organizando ambientes estruturados que promovam o diálogo, a negociação e a complementaridade de contributos. A investigação tem demonstrado que aprendizagem colaborativa não ocorre de forma espontânea, exigindo uma planificação intencional das interações (Dillenbourg, 1999) e um ensino estruturado e orientado pelo professor (Rosenshine, 2012). Assim, cabe ao docente selecionar estratégias e desenhar tarefas que impliquem interdependência, participação equitativa e objetivos comuns, garantindo que todos os alunos têm oportunidades reais de contribuir para a realização da tarefa.

Esta mediação pedagógica pode ser compreendida à luz do conceito de scaffolding. De acordo com Azevedo e Hadwin (2005), o scaffolding constitui um elemento fundamental na facilitação da aprendizagem, envolvendo a disponibilização de apoio ajustado às necessidades dos alunos.

Neste sentido, os autores referem que o scaffolding implica “providing assistance to students on an as-needed basis, fading the assistance as learner competence increases” (p. 368). Assim, o professor não apenas orienta e apoia os alunos durante a realização das tarefas, como ajusta esse apoio em função do seu nível de competência, retirando-o progressivamente à medida que estes desenvolvem maior autonomia. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta orientação ajustada revela-se particularmente importante, uma vez que os alunos ainda necessitam de apoio explícito para regular o comportamento, a atenção e a participação em atividades colaborativas.

Paralelamente, o professor desempenha um papel determinante na promoção da autorregulação, funcionando como um agente de suporte que orienta, modela e gradualmente transfere para os alunos a responsabilidade pelo controlo do seu comportamento e da sua participação (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2017). Através da definição de rotinas, da explicitação de expectativas e do feedback contínuo, o docente cria condições para que os alunos desenvolvam competências de autorregulação comportamental e atenção sustentada em contexto colaborativo.

Nesta perspetiva, a colaboração e a autorregulação surgem como processos interdependentes, cuja qualidade depende, em grande medida, da mediação pedagógica do professor. Tal como evidenciado por Hattie (2009), o impacto do professor na aprendizagem está diretamente relacionado com a capacidade de estruturar o processo, orientar os alunos e fornecer feedback eficaz. Assim, mais do que gerir grupos, o docente deve ser capaz de selecionar estratégias e ferramentas adequadas, antecipar dificuldades e apoiar a regulação das interações, promovendo uma cultura de responsabilidade partilhada, participação ativa e desenvolvimento de competências essenciais no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.7. ESTRATÉGIAS PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

A implementação eficaz da aprendizagem colaborativa exige uma planificação intencional por parte do professor, que assume um papel ativo na estruturação das tarefas, na organização das interações e na regulação do processo de aprendizagem. Tal como evidenciado na literatura, a

aprendizagem colaborativa não ocorre de forma espontânea, sendo necessário criar condições pedagógicas que promovam a participação equitativa, a interdependência positiva e a responsabilidade partilhada entre os alunos (Dillenbourg, 1999).

Importa, contudo, reconhecer que a participação em contextos colaborativos constitui um desafio particularmente exigente para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que envolve competências ainda em desenvolvimento, como a escuta ativa, a gestão de turnos, o controlo do comportamento e a capacidade de negociar ideias. De acordo com Gillies (2016), os alunos mais jovens necessitam de apoio explícito para aprender a interagir de forma produtiva em grupo, sendo fundamental a existência de estruturas que orientem a comunicação, a participação e a colaboração entre pares. Neste sentido, a colaboração não deve ser entendida como um processo natural ou imediato, mas como uma competência que se desenvolve progressivamente através da mediação pedagógica e da experiência em contextos estruturados de interação.

Neste enquadramento, a estruturação das tarefas e a definição de regras claras assumem-se como elementos fundamentais. A explicitação do trabalho, critérios de participação e tempos de execução permite criar um ambiente previsível e organizado, facilitando a compreensão das expectativas e contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação comportamental. A existência de rotinas e regras partilhadas favorece a gestão do comportamento e da atenção, reduzindo a dispersão e promovendo o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Importa, igualmente, reconhecer que a aprendizagem colaborativa pode beneficiar de algumas estratégias mais estruturadas, frequentemente associadas à aprendizagem cooperativa. Como refere Dillenbourg (1999), embora cooperação e colaboração se distingam pelo grau de divisão de trabalho entre os participantes, a existência de funções diferenciadas ou de uma distribuição parcial de responsabilidades não exclui necessariamente a colaboração. Mesmo em contextos colaborativos, podem emergir formas de divisão de trabalho mais flexíveis e instáveis, articuladas com processos de monitorização conjunta e ajustamento mútuo. Neste sentido, estratégias como a atribuição de papéis, a definição de objetivos comuns ou a organização da tarefa por etapas podem funcionar como suportes pedagógicos que ajudam os alunos a participar de forma mais equilibrada e produtiva em situações de aprendizagem colaborativa.

Esta perspectiva é também sustentada por autores como David W. Johnson e Roger T. Johnson (2009), que defendem que a estruturação das interações, através de mecanismos como a interdependência positiva e a responsabilização individual, contribui para a qualidade do trabalho em grupo e potencia interações significativas entre os alunos. Assim, estas estratégias não devem ser entendidas como limitadoras da colaboração, mas como andaimes pedagógicos que criam condições para o desenvolvimento de práticas colaborativas mais autónomas.

Paralelamente, a distribuição de papéis no interior dos grupos constitui uma estratégia essencial para garantir a participação ativa de todos os elementos. A atribuição de funções específicas, como *speaker*, *writer* ou *time keeper*, promove a responsabilização individual e a interdependência positiva, uma vez que cada aluno assume um papel necessário à realização da tarefa. Esta organização contribui para evitar situações de passividade ou desigualdade na participação, favorecendo a cooperação e a coordenação entre pares. (Johnson & Johnson, 2009)

Para além destas estratégias estruturais, a aprendizagem colaborativa implica a mobilização de práticas centradas na construção conjunta do conhecimento. Neste sentido, atividades que envolvem a geração de ideias em grupo, a elaboração coletiva de produtos criativos e a resolução conjunta de tarefas constituem estratégias importantes para promover a interação significativa entre os alunos. Panitz (1999) destaca que, em contextos colaborativos, “working together results in a greater understanding than would likely have occurred if one had worked independently” (p.12), sublinhando ainda que as interações orais e escritas contribuem para esse aprofundamento da compreensão. Deste modo, estratégias como o brainstorming, a negociação de ideias, a tomada de decisões em grupo e a construção conjunta de respostas ou produtos favorecem a co-construção do conhecimento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

As estratégias anteriormente mencionadas promovem processos de co-construção do conhecimento e de regulação partilhada da atividade. Estes processos implicam que os alunos articulem diferentes perspetivas, ajustem o seu comportamento e contribuam para um objetivo comum, sendo centrais na aprendizagem colaborativa (Laal & Ghodsi, 2012). Neste contexto, a interação entre pares não se limita à divisão de tarefas, mas envolve a construção conjunta de significados e a participação ativa no desenvolvimento da atividade.

O papel do professor revela-se igualmente determinante ao nível da mediação das interações colaborativas. Através da circulação pela sala, da observação das dinâmicas de grupo e da intervenção ajustada às necessidades dos alunos, o docente regula o processo de aprendizagem, apoiando a resolução de conflitos, reforçando comportamentos adequados e orientando os alunos na realização das tarefas. O feedback imediato e contínuo assume particular relevância neste contexto, permitindo clarificar expectativas, corrigir desvios e promover a melhoria do desempenho dos alunos. Tal como evidenciado por Hattie (2009), o impacto do professor na aprendizagem está diretamente relacionado com a sua capacidade de estruturar o processo, orientar os alunos e fornecer feedback eficaz.

Para além disso, a integração de momentos de autoavaliação e reflexão constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da autorregulação. Através de questionários ou momentos de partilha, os alunos são incentivados a analisar o seu desempenho, a identificar dificuldades e a reconhecer estratégias eficazes, desenvolvendo uma maior consciência do seu processo de aprendizagem. Estes momentos favorecem o desenvolvimento de competências metacognitivas e contribuem para a progressiva transferência da responsabilidade do professor para o aluno.

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar o contributo da aprendizagem colaborativa na promoção da autorregulação do comportamento e da atenção dos alunos no ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico, procurando compreender o papel do professor na implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a colaboração, a participação ativa e a responsabilização dos alunos pelo seu próprio comportamento. Pretende-se ainda analisar diferentes dinâmicas de trabalho colaborativo, refletindo sobre a forma como estas estratégias podem contribuir para a gestão da sala de aula, para o desenvolvimento da atenção sustentada e para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Assim, proponho-me a tentar responder a seguinte questão de investigação:

- De que forma a aprendizagem colaborativa e as práticas pedagógicas a ela associadas contribuem para a promoção da autorregulação comportamental e a atenção sustentada na aprendizagem de inglês no 1º CEB?

2.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com o objetivo de analisar o contributo da aprendizagem colaborativa na promoção da autorregulação do comportamento e da atenção nas aulas de inglês do 1.º ciclo do ensino básico, o presente estudo adota uma abordagem metodológica de natureza mista, combinando instrumentos de recolha de dados quantitativos e qualitativos, de forma a permitir uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo.

Neste âmbito, foram utilizados questionários, grelhas de observação e notas de campo, enquanto instrumentos complementares de recolha de dados. Adicionalmente, recorreu-se à análise

documental de planificações e materiais pedagógicos, como forma de contextualizar e aprofundar a interpretação dos dados recolhidos.

No que respeita aos instrumentos de recolha de dados, os questionários são amplamente utilizados em investigação educacional para recolher informação sobre perceções, atitudes e comportamentos dos participantes, podendo assumir natureza quantitativa, qualitativa ou mista, consoante o tipo de questões incluídas (Cohen, Manion e Morrison, 2018). No presente estudo, a predominância de questões fechadas permitiu identificar tendências gerais e comparar resultados entre grupos.

Relativamente aos instrumentos qualitativos, as notas de campo assumem um papel central na investigação-ação, permitindo registar perceções, interpretações e acontecimentos significativos que emergem durante a prática pedagógica. Neste sentido, a investigação qualitativa valoriza a compreensão dos fenómenos em contexto, privilegiando a interpretação dos significados atribuídos às experiências vividas pelos participantes. Assim, as notas de campo possibilitam captar a complexidade dos contextos educativos, incluindo dimensões dificilmente quantificáveis, como as dinâmicas de grupo, as interações sociais e os aspetos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem.

Por sua vez, as grelhas de observação constituem instrumentos fundamentais para o registo sistemático de comportamentos em contexto de sala de aula, permitindo analisar dimensões como a participação, a interação e a atenção dos alunos. A observação estruturada possibilita a recolha de dados diretamente em contexto natural, contribuindo para uma compreensão mais precisa dos comportamentos dos alunos em situação de aprendizagem (Wragg, E. C., 1999)

Para além disso, recorreu-se a uma análise documental complementar, através da articulação das notas de campo com as planificações das aulas e os materiais pedagógicos utilizados ao longo da intervenção. Esta análise, de natureza não sistemática, permitiu contextualizar os dados recolhidos e estabelecer relações entre as estratégias pedagógicas implementadas e os comportamentos observados, funcionando como um suporte interpretativo à análise dos dados.

Esta opção metodológica justifica-se pela natureza complexa e contextualizada do objeto de investigação, centrado em processos comportamentais, atencionais e interacionais que ocorrem em contexto real de sala de aula. Assim, a investigação privilegia uma abordagem interpretativa e descritiva, orientada para a compreensão dos fenómenos a partir das perspetivas dos participantes e das dinâmicas observadas.

O estudo enquadra-se no paradigma da investigação-ação, uma vez que a investigadora assume simultaneamente o papel de professora e investigadora, intervindo diretamente no contexto educativo com o objetivo de compreender e melhorar a sua prática pedagógica. Tal como referem Kemmis e McTaggart (1988), este tipo de investigação caracteriza-se pela articulação entre ação e reflexão, permitindo ao professor analisar criticamente a sua intervenção e promover mudanças fundamentadas no contexto em que atua.

Neste enquadramento, o conhecimento é construído de forma situada, resultando da interação entre a investigadora, os participantes e o contexto educativo, em linha com uma perspetiva construtivista da investigação (Guba & Lincoln, 2002). A participação ativa do investigador constitui, assim, um elemento central do processo investigativo, não apenas como observador, mas também como agente de mudança.

Adicionalmente, recorre-se ao princípio da triangulação metodológica, com o objetivo de aumentar a consistência e a validade da análise, através da articulação de diferentes fontes de dados e perspetivas sobre o fenómeno em estudo.

2.3. RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados assentou numa abordagem de triangulação metodológica, combinando diferentes fontes de informação com o objetivo de obter uma compreensão mais abrangente dos processos de autorregulação comportamental, atenção sustentada e aprendizagem colaborativa em contexto de ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito da implementação do estudo, a recolha de dados foi operacionalizada através da aplicação de questionários aos alunos, da utilização de grelhas de observação estruturadas e da elaboração de notas de campo pela investigadora.

Os questionários aplicados aos alunos (Apêndice A) permitiram recolher dados de natureza predominantemente quantitativa, baseados em escalas de resposta acessíveis aos alunos do 1.º ciclo, bem como dados relativos às perceções dos alunos sobre o seu comportamento, a sua atenção e a sua participação nas atividades colaborativas. Estes instrumentos foram adaptados à faixa etária dos alunos, recorrendo a linguagem clara, itens curtos e escalas simples, permitindo recolher informação sobre a forma como os próprios alunos percebem os processos de colaboração, atenção e autorregulação durante as atividades.

Complementarmente, foram utilizadas grelhas de observação estruturadas (Apêndice B-C), que permitiram recolher dados qualitativos de natureza descritiva e estruturada relativamente aos comportamentos observados durante as atividades de trabalho colaborativo. Estas grelhas foram preenchidas por uma observadora externa (colega de estágio) e incluíam categorias relacionadas com a autorregulação comportamental, como o respeito pelas regras, a gestão do comportamento e a interação entre pares, bem como aspetos associados à atenção sustentada, como a concentração nas tarefas e a resposta a estímulos distratores. Incluíam ainda indicadores de participação em práticas colaborativas, como a partilha de responsabilidades e a ajuda mútua entre os alunos. Embora as grelhas utilizassem categorias de frequência (por exemplo, “sempre”, “às vezes” e “raramente”), os dados obtidos assumem sobretudo uma natureza qualitativa estruturada. Importa ainda referir que estas grelhas foram preenchidas por apenas uma observadora, o que constitui uma limitação do estudo, uma vez que não foi possível realizar uma comparação entre diferentes observadores.

Foram também consideradas as notas de campo da investigadora (Anexo D), que constituem dados qualitativos de natureza reflexiva e descritiva. Estas notas foram elaboradas ao longo das aulas e permitiram registar perceções, interpretações e reflexões sobre a implementação das atividades colaborativas, as dinâmicas de interação entre os alunos, a gestão da atenção e os comportamentos relacionados com a autorregulação. Estes registos contribuiriam para apoiar e

aprofundar a interpretação dos dados, devendo, no entanto, ser entendidos como uma leitura situada e subjetiva da investigadora, resultante do seu papel de observadora participante no contexto da investigação-ação.

Importa ainda referir que nem todas as atividades implementadas foram acompanhadas por grelhas de observação, tendo sido privilegiada, em alguns momentos, a recolha das perceções dos alunos através do questionário. Esta opção permitiu recolher dados relevantes sobre a forma como os próprios alunos percebem o seu comportamento, a sua atenção e a sua participação nas atividades colaborativas, promovendo simultaneamente momentos de reflexão sobre o seu próprio envolvimento nas tarefas.

A análise dos dados recolhidos centrou-se sobretudo nas perceções dos alunos expressas no questionário, sendo complementada com os registos obtidos através das grelhas de observação e com as notas de campo da investigadora. Deste modo, embora os dados de observação e os registos reflexivos tenham sido utilizados como elementos complementares de análise, o estudo incide principalmente na interpretação das perceções dos alunos e das professoras relativamente às dinâmicas de aprendizagem colaborativa implementadas.

Para além dos instrumentos anteriormente referidos, foram também consideradas as planificações das aulas (Apêndice E-H) e alguns materiais pedagógicos (Apêndice I-K) utilizados durante a intervenção, enquanto fontes documentais complementares. Estes documentos permitiram compreender a intencionalidade pedagógica subjacente às atividades implementadas, nomeadamente no que respeita à organização do trabalho colaborativo, à definição de objetivos e à incorporação de estratégias promotoras de autorregulação e atenção. Embora não tenha sido realizada uma análise documental sistemática, estes materiais contribuíram para contextualizar os dados recolhidos, possibilitando uma melhor articulação entre o planeamento das atividades e os comportamentos observados em sala de aula.

A combinação destes recursos permitiu uma análise cuidada e triangulada, possibilitando uma análise mais consistente do impacto das práticas colaborativas na autorregulação comportamental e na atenção dos alunos.

2.4. CONTEXTO EDUCATIVO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada numa instituição de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada por uma abordagem pedagógica centrada no aluno, valorizando a participação ativa, a cooperação e o desenvolvimento integral das crianças. A escola dispõe, de um modo geral, dos recursos materiais necessários ao funcionamento das atividades letivas, incluindo salas equipadas com projetores, materiais didáticos diversificados e espaços adequados à realização de atividades pedagógicas diferenciadas.

Apesar destas condições, foram identificadas algumas limitações ao nível dos recursos tecnológicos disponíveis. Em particular, verificaram-se falhas no funcionamento de projetores numa das salas utilizadas, o que condicionou pontualmente a implementação de atividades que dependiam de suporte visual ou digital. Esta situação dificultou, em alguns momentos, a diversificação metodológica e a integração de ferramentas tecnológicas no ensino do inglês, exigindo adaptações pedagógicas e a utilização de estratégias alternativas.

A instituição possui apenas uma turma por cada ano de escolaridade do 1.º Ciclo, o que contribui para um contexto educativo relativamente estável e facilitador da criação de relações próximas entre alunos, professores e restante comunidade educativa. Este ambiente favorece a implementação de práticas pedagógicas colaborativas e a promoção de competências sociais, comportamentais e comunicativas, particularmente relevantes no ensino de línguas estrangeiras em idades precoces. Apesar disto, constitui também uma limitação ao nível da investigação, na medida em que restringe a diversidade de contextos e a possibilidade de comparação entre grupos.

Durante o estágio, tive a oportunidade de observar e lecionar aulas de inglês em diferentes anos de escolaridade, incluindo o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. No entanto, a recolha de dados no âmbito do presente estudo incidiu nas turmas do 3.º e 4.º anos, o que permitiu acompanhar de forma mais sistemática a implementação das estratégias de aprendizagem colaborativa e analisar os seus efeitos ao nível da autorregulação comportamental e da atenção sustentada.

A escolha destas turmas prendeu-se com a possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica mais continuada e consistente, bem como com o nível de desenvolvimento dos alunos, que já evidencia maior capacidade de participação em dinâmicas colaborativas, negociação de ideias e envolvimento ativo nas tarefas.

Embora tenham sido observadas outras turmas ao longo do estágio, estas não foram incluídas na recolha sistemática de dados, sendo consideradas apenas como contexto complementar de observação pedagógica. Destaco, em particular, o privilégio de ter ficado responsável pela turma do 2.º ano durante um período significativo da intervenção pedagógica.

Importa ainda referir que o contexto educativo se caracteriza por alguma heterogeneidade ao nível dos ritmos de aprendizagem, das competências linguísticas e das características individuais dos alunos, incluindo situações que exigem diferenciação pedagógica. Este enquadramento reforça a pertinência da utilização de estratégias de aprendizagem colaborativa, capazes de promover a participação ativa, o apoio entre pares e o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação comportamental.

Neste sentido, a implementação de práticas colaborativas revelou-se particularmente relevante, não apenas para a aprendizagem da língua inglesa, mas também para o desenvolvimento de competências transversais, como a atenção sustentada, a gestão do comportamento, a cooperação e a responsabilidade partilhada, aspetos centrais para o sucesso educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO

O questionário de reflexão aplicado à turma do 4.º ano após o pedipaper de Natal (Apêndice A) incluiu afirmações de resposta dicotômica (sim/não), organizadas em duas dimensões principais: autoavaliação dos alunos e avaliação dos colegas. As afirmações incidiram sobre aspectos relacionados com a aprendizagem colaborativa, a autorregulação comportamental e a atenção sustentada. As respostas foram posteriormente codificadas numericamente e analisadas de forma descritiva, recorrendo a frequências e percentagens.

As afirmações foram organizadas em duas dimensões principais, autoavaliação e avaliação dos colegas, permitindo analisar tanto a percepção individual como a percepção coletiva dos comportamentos em contexto de aprendizagem colaborativa. As tabelas apresentadas de seguida explicitam as afirmações utilizadas no questionário e a respetiva dimensão analítica considerada no estudo, estabelecendo a correspondência entre cada afirmação e os conceitos teóricos analisados, nomeadamente a aprendizagem colaborativa, a autorregulação comportamental, a participação ativa e a atenção sustentada. Esta organização permitiu relacionar as respostas dos alunos com as dimensões teóricas definidas no estudo, facilitando a análise das percepções dos alunos sobre o funcionamento das atividades colaborativas.

Tabela 1 – Afirmações do questionário de autoavaliação e respetivas dimensões analisadas

Afirmação	Dimensão analisada
“Trabalhei bem com o meu grupo.”	Aprendizagem colaborativa
“Consegui prestar atenção durante a atividade.”	Atenção / autorregulação
“Ouvi os meus colegas.”	Autorregulação comportamental / escuta ativa
“Partilhei as minhas ideias.”	Participação ativa / colaboração
“Respeitei as regras durante o trabalho de grupo.”	Autorregulação comportamental

Tabela 2 – Afirmações do questionário de avaliação dos colegas e respectivas dimensões analisadas

Afirmação	Dimensão analisada
“Todos respeitaram as regras.”	Autorregulação comportamental coletiva
“O meu grupo trabalhou bem em conjunto.”	Aprendizagem colaborativa
“Os meus colegas ouviram-me.”	Escuta ativa / respeito mútuo
“Todos colaboraram na tarefa.”	Colaboração / interdependência positiva
“Os meus colegas trabalharam com atenção.”	Atenção sustentada em contexto colaborativo

O questionário de reflexão contou com a participação de 23 alunos, permitindo recolher dados relativos à autoavaliação do comportamento e da atenção dos alunos, bem como à avaliação do comportamento dos colegas em contexto de aprendizagem colaborativa.

Tabela 3 – Resultados da autoavaliação dos alunos

Afirmação	Sim	Não
“Trabalhei bem com o meu grupo.”	23	0
“Consegui prestar atenção durante a atividade.”	23	0
“Ouvi os meus colegas.”	23	0
“Partilhei as minhas ideias.”	22	1
“Respeitei as regras durante o trabalho de grupo.”	20	3

No que respeita à autoavaliação, os resultados evidenciam perceções muito positivas relativamente ao comportamento autorregulado e à participação dos alunos durante a atividade colaborativa. A totalidade dos alunos (23/23) indicou que trabalhou bem com o seu grupo e que conseguiu prestar atenção durante a atividade, o que sugere elevados níveis de envolvimento e atenção sustentada no decorrer da tarefa.

De igual modo, 23 alunos referiram ter respeitado as regras do trabalho de grupo, evidenciando consciência das normas estabelecidas e capacidade de autorregulação comportamental. Relativamente à escuta ativa, 22 alunos afirmaram ter ouvido os colegas, enquanto apenas um aluno indicou o contrário, o que revela uma perceção globalmente positiva das interações em grupo. A partilha de ideias, embora igualmente avaliada de forma favorável, apresentou valores

ligeiramente inferiores, com 20 alunos a referirem que partilharam as suas ideias, o que poderá indicar diferentes níveis de participação oral ou alguma insegurança por parte de alguns alunos.

O facto de a maioria dos alunos referir que ouviu os colegas e partilhou as suas ideias reforça a importância da interação social no desenvolvimento de competências autorregulatórias. De acordo com Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre inicialmente num plano social, sendo posteriormente internalizada pelo indivíduo. Assim, a escuta ativa e a partilha de ideias em contexto de grupo constituem momentos privilegiados de co-construção do conhecimento e de desenvolvimento de mecanismos de autorregulação mediados pela interação com os pares.

Ainda que a partilha de ideias apresente valores ligeiramente inferiores aos restantes indicadores, este dado pode ser interpretado à luz das diferenças individuais dos alunos, nomeadamente ao nível da confiança, da competência linguística ou da personalidade, aspetos particularmente relevantes no ensino de uma língua estrangeira no 1.º ciclo. Tal reforça a necessidade de o professor criar um ambiente seguro e encorajador, que promova a participação gradual de todos os alunos.

De um modo geral, os dados da autoavaliação sugerem que os alunos percecionam o trabalho colaborativo como um contexto facilitador da atenção, do cumprimento de regras e da cooperação, aspetos centrais no desenvolvimento da autorregulação.

Tabela 4 – Resultados da avaliação do comportamento dos colegas

Afirmação	Sim	Não
"Todos respeitaram as regras."	10	13
"O meu grupo trabalhou bem em conjunto."	20	3
"Os meus colegas ouviram-me."	18	5
"Todos colaboraram na tarefa."	22	1
"Os meus colegas trabalharam com atenção."	14	9

Relativamente à avaliação do comportamento dos colegas, os resultados revelam uma perceção mais diferenciada e crítica, quando comparada com a autoavaliação. Embora 20 alunos considerem que o grupo trabalhou bem em conjunto e 22 indiquem que todos colaboraram na

tarefa, apenas 10 alunos referiram que todos respeitaram as regras, sendo esta a afirmação com maior número de respostas negativas (13).

De forma semelhante, apenas 14 alunos consideraram que os colegas trabalharam com atenção, enquanto 9 indicaram o contrário, sugerindo que, apesar do elevado envolvimento individual percebido, os alunos reconhecem dificuldades na manutenção da atenção e no cumprimento consistente das regras por parte de todo o grupo. No que respeita à escuta, 18 alunos referiram que os colegas os ouviram, o que, embora maioritariamente positivo, evidencia novamente alguma variabilidade nas dinâmicas de grupo.

Esta diferença entre a autoavaliação e a avaliação dos colegas poderá indicar uma tendência para uma percepção mais positiva do próprio comportamento, bem como o desenvolvimento de uma maior consciência crítica relativamente ao comportamento coletivo. Tal evidência aponta para a emergência de processos de co-regulação, nos quais os alunos não só regulam o seu próprio comportamento, como também observam e avaliam o comportamento dos pares.

Globalmente, os resultados sugerem que as estratégias de aprendizagem colaborativa implementadas contribuíram para níveis elevados de atenção e autorregulação comportamental ao nível individual, ainda que persistam desafios ao nível da autorregulação coletiva e da atenção sustentada de todo o grupo. A discrepância entre a autoavaliação e a avaliação dos colegas reforça a importância do papel do professor na mediação das interações, no reforço das regras e na promoção de práticas que favoreçam a responsabilidade partilhada.

No entanto, esta diferença pode também ser interpretada como um indicador do desenvolvimento da consciência social e da co-regulação, entendida como a capacidade de monitorizar e avaliar o comportamento dos outros em contextos de aprendizagem partilhada (Hadwin, Järvelä & Miller, 2011). Ao reconhecerem dificuldades ao nível da atenção e do cumprimento de regras por parte de alguns colegas, os alunos demonstram uma leitura mais crítica das dinâmicas de grupo, o que constitui um passo importante para o desenvolvimento de competências autorregulatórias mais avançadas.

Estes resultados sugerem que, embora a aprendizagem colaborativa favoreça a autorregulação individual, a autorregulação coletiva exige um acompanhamento pedagógico intencional, nomeadamente através da definição clara de regras, da atribuição de papéis e da mediação constante por parte do professor. Tal vai ao encontro de autores como Dillenbourg (1999), que sublinha que a colaboração eficaz não ocorre de forma espontânea, devendo ser cuidadosamente estruturada.

Importa referir que os dados apresentados resultam exclusivamente das perceções dos alunos, recolhidas através de questionários de autoavaliação e avaliação dos colegas, não tendo sido utilizada uma grelha de observação nesta aula específica. Apesar desta limitação, os resultados permitem aceder à forma como os alunos percecionam o seu próprio comportamento e o comportamento dos pares em contexto de aprendizagem colaborativa, constituindo um contributo relevante para a compreensão dos processos de autorregulação e atenção.

A recolha das perceções dos alunos assume particular relevância no 1.º ciclo do ensino básico, na medida em que promove a reflexão sobre o comportamento, a consciência social e o desenvolvimento de competências de autorregulação e co-regulação.

3.2. GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Antes da apresentação e interpretação dos dados, importa clarificar que as grelhas de observação foram preenchidas com base na perceção global do comportamento dos grupos durante as atividades colaborativas, conforme definido nas instruções do instrumento. Em cada indicador foi selecionada a opção que melhor representava o comportamento predominante da turma (“Sempre”, “Às vezes” ou “Raramente”), tendo em consideração a maioria dos grupos observados.

Esta opção metodológica permitiu obter uma visão global das dinâmicas de aprendizagem colaborativa em sala de aula. No entanto, importa salientar que a utilização de categorias qualitativas amplas e a existência de apenas uma observadora implicam que os dados recolhidos refletem, em grande medida, a perceção dessa observadora sobre os comportamentos dos alunos, não correspondendo a uma medição objetiva ou quantitativa rigorosa.

Ainda assim, sempre que ocorreram comportamentos individuais ou situações pontuais relevantes para a compreensão do funcionamento das atividades colaborativas, estes foram registados nas notas de campo da investigadora, permitindo complementar a análise e enriquecer a interpretação dos dados observados.

3.2.1. GRELHA DO 4.º ANO

A análise da grelha de observação (Apêndice C) relativa à aula sobre *School Routines*, na qual os alunos do 4.º ano realizaram uma atividade de criação de uma *comic strip* em grupo, permitiu recolher informação relevante sobre o comportamento dos alunos em contexto de aprendizagem colaborativa, nomeadamente ao nível da participação, interação entre pares, autorregulação comportamental, atenção sustentada e utilização da língua inglesa.

Tabela 5 – Síntese dos resultados da grelha de observação (4.º ano)

Dimensão	Indicador observado	Resultado
Participação e envolvimento	A maioria dos alunos participa ativamente nas tarefas de grupo.	Às vezes
	A maioria dos alunos mantém-se focada na tarefa.	Às vezes
	A maioria dos alunos demonstra interesse na atividade.	Sempre
Interação e colaboração	Os membros do grupo ouvem-se durante as tarefas.	Às vezes
	Os alunos respeitam a vez de falar.	Às vezes
	Os alunos ajudam ou incentivam os colegas.	Sempre
Comportamento e autorregulação	Os alunos seguem as regras do trabalho de grupo.	Às vezes
	Os alunos controlam o ruído e os movimentos.	Às vezes
	Os alunos gerem frustrações ou desacordos com calma.	Às vezes

Uso do inglês	Os alunos tentam usar palavras ou expressões em inglês.	Às vezes
	Os grupos respondem adequadamente entre si.	Sempre
Colaboração geral	Os grupos trabalham juntos para completar a tarefa.	Às vezes

Participação e envolvimento

Os dados indicam que a maioria dos alunos participou ativamente nas tarefas em grupo, embora nem sempre de forma consistente, tendo sido assinalada a opção “Às vezes” neste indicador. Os comentários registados referem que os alunos tendem a dividir tarefas e que cada elemento contribui de alguma forma para o trabalho, o que sugere um nível positivo de responsabilidade partilhada. No entanto, foi também observado que alguns alunos se dispersam ou se focam em aspetos paralelos à tarefa (“some get lost in their own world”), evidenciando oscilações na atenção sustentada.

Apesar destas flutuações, o interesse pela atividade foi assinalado como elevado (“Sempre”), sendo referido que os alunos demonstraram entusiasmo e discutiram ideias entre si. Este dado reforça o potencial motivador das atividades colaborativas e criativas, como a produção de banda desenhada, na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Interação e colaboração

No que respeita à interação entre pares, os dados indicam que os alunos escutam os colegas apenas algumas vezes, sendo referida a presença de “strong personalities” na turma. Este aspeto pode influenciar a dinâmica dos grupos, levando alguns alunos a assumir maior protagonismo na interação.

A tomada de turnos na comunicação também foi assinalada como ocorrendo apenas ocasionalmente, sendo observado que os alunos por vezes falam em simultâneo, embora

consigam chegar a consensos. Este padrão é consistente com a literatura sobre aprendizagem colaborativa em idades mais precoces, onde a negociação social ainda se encontra em desenvolvimento.

Por outro lado, a ajuda entre pares foi assinalada como frequente (“Sempre”), evidenciando comportamentos de cooperação e apoio mútuo. Este dado é particularmente relevante, pois sugere a emergência de processos de co-regulação, nos quais os alunos contribuem para a regulação do comportamento e aprendizagem dos colegas.

Autorregulação comportamental

Ao nível da autorregulação comportamental, observou-se que os alunos seguem as regras do trabalho de grupo apenas algumas vezes, sendo referido que alguns ficam muito entusiasmados durante a atividade. Este entusiasmo pode estar associado ao carácter criativo e interativo da tarefa, que, embora motivador, exige competências autorregulatórias ainda em desenvolvimento.

A gestão do ruído e do movimento foi avaliada positivamente, sendo referido que pelo menos um elemento do grupo tende a assumir um papel regulador (“at least one is controlling”), o que pode ser interpretado como um indicador de co-regulação entre pares.

Por outro lado, a gestão de conflitos ou frustração foi assinalada como ocorrendo apenas ocasionalmente, sendo referido que os alunos podem discutir. Este aspeto é expectável em contextos colaborativos e evidencia a necessidade de mediação pedagógica contínua para promover competências socioemocionais e autorregulatórias.

Uso da língua inglesa

Relativamente à utilização do inglês durante o trabalho em grupo, observou-se que os alunos tentam usar vocabulário em inglês apenas algumas vezes, recorrendo sobretudo a palavras relacionadas com o tema trabalhado. Este dado é consistente com o nível de proficiência

linguística esperado nesta faixa etária e com o facto de a interação espontânea entre pares tender frequentemente a ocorrer na língua materna.

No entanto, os grupos responderam adequadamente uns aos outros, sugerindo que, mesmo quando a comunicação ocorre parcialmente em português, existe colaboração efetiva na realização da tarefa.

Colaboração global

A colaboração global foi avaliada como ocorrendo “Às vezes”, sendo referido que alguns grupos apresentam dificuldades em terminar a tarefa dentro do tempo previsto. Este dado pode estar relacionado com a gestão do tempo, a divisão de tarefas ou a necessidade de maior apoio na organização do trabalho colaborativo.

Globalmente, os dados da grelha de observação sugerem que a aprendizagem colaborativa, nesta turma do 4.º ano, promove elevados níveis de interesse, participação e interação social, favorecendo também comportamentos de ajuda mútua e co-regulação entre pares. Contudo, persistem desafios ao nível da autorregulação comportamental, da atenção sustentada e da gestão das dinâmicas de grupo, nomeadamente no controlo do entusiasmo, na escuta ativa e na gestão do tempo.

Estes resultados corroboram a literatura que defende que a aprendizagem colaborativa pode potenciar o desenvolvimento da autorregulação, mas não de forma automática, exigindo estruturação pedagógica, definição clara de regras e mediação contínua por parte do professor. Ao mesmo tempo, evidenciam que a interação social constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento progressivo de competências autorregulatórias e socioemocionais nos alunos do 1.º ciclo.

3.2.2. GRELHA DO 3.º ANO

A análise da grelha de observação relativa à turma do 3.º ano (Apêndice B), aplicada durante uma atividade de aprendizagem colaborativa centrada no tema *Prepositions of Place*, permitiu recolher informação relevante sobre o comportamento dos alunos ao nível da participação, interação social, autorregulação comportamental, atenção sustentada e utilização da língua inglesa.

Tabela 6 – Síntese dos resultados da grelha de observação (3.º ano)

Dimensão	Indicador observado	Resultado
Participação e envolvimento	A maioria dos alunos participa ativamente nas tarefas de grupo.	Sempre
	A maioria dos alunos mantém-se focada na tarefa.	Às vezes
	A maioria dos alunos demonstra interesse na atividade.	Sempre
Interação e colaboração	Os membros do grupo ouvem-se durante as tarefas.	Às vezes
	Os alunos respeitam a vez de falar.	Às vezes
	Os alunos ajudam ou incentivam os colegas.	Sempre
Comportamento e autorregulação	Os alunos seguem as regras do trabalho de grupo.	Sempre
	Os alunos controlam o ruído e os movimentos.	Raramente
	Os alunos gerem frustrações ou desacordos com calma.	Às vezes
Uso do inglês	Os alunos tentam usar palavras ou expressões em inglês.	Às vezes
	Os grupos respondem adequadamente entre si.	Às vezes
Colaboração geral	Os grupos trabalham juntos para completar a tarefa.	Às vezes

Participação e envolvimento

Os dados indicam níveis elevados de participação ativa e interesse nas atividades colaborativas, tendo sido assinalada a opção “Sempre” nestes indicadores. Os comentários registados referem que os alunos demonstraram entusiasmo e vontade de participar, sendo também referido que todos os alunos estiveram envolvidos em algum momento da atividade. Estes dados sugerem que as dinâmicas colaborativas funcionam como fator motivador nesta faixa etária, promovendo envolvimento e participação.

No entanto, relativamente à manutenção do foco na tarefa, a opção selecionada foi “Às vezes” sendo referido que, embora a maioria dos alunos consiga realizar as tarefas propostas, alguns tendem a dispersar-se em conversas paralelas ou a distrair outros colegas. Este aspeto evidencia oscilações na atenção sustentada, expectáveis em alunos do 1.º ciclo e particularmente relevantes em contextos de trabalho colaborativo.

Interação e colaboração

Ao nível da interação entre pares, os dados indicam que a escuta ativa ocorre apenas algumas vezes, sendo referido que existem alunos com personalidades mais dominantes que tendem a assumir liderança nos grupos, o que pode gerar momentos de tensão ou desacordo. A tomada de turnos na comunicação foi igualmente assinalada como ocorrendo “Às vezes”, sendo observado que os alunos por vezes falam em simultâneo, embora sem gerar necessariamente conflitos graves.

Por outro lado, a ajuda entre pares foi assinalada como ocorrendo “Sempre” sendo referido que os alunos tendem a apoiar-se mutuamente durante a realização das tarefas. Este dado constitui um indicador relevante de colaboração e sugere a presença de processos de co-regulação, nos quais os alunos contribuem para a regulação do comportamento e aprendizagem dos colegas.

Autorregulação comportamental

No domínio da autorregulação comportamental, observou-se que a maioria dos alunos segue as regras do trabalho de grupo “Sempre”, sendo referido que os alunos demonstram consciência das normas estabelecidas, ainda que nem sempre consigam aplicá-las de forma consistente.

Contudo, a gestão do ruído e do movimento foi avaliada como ocorrendo “Raramente”, sendo descrita a turma como um grupo ativo e dinâmico, no qual é difícil controlar o volume sonoro e a movimentação durante as atividades. Este aspeto evidencia desafios ao nível da autorregulação comportamental coletiva, especialmente em atividades colaborativas que envolvem interação constante.

Relativamente à gestão de conflitos ou frustração, foi assinalada a opção “Às vezes” sendo referido que, em alguns casos, pode ser necessária a intervenção do professor para mediar discussões, particularmente quando existem alunos com personalidades mais assertivas ou dominantes. Este dado reforça a importância da mediação docente na promoção de competências socioemocionais e autorregulatórias.

Uso da língua inglesa

No que respeita à utilização do inglês durante o trabalho colaborativo, verificou-se que os alunos tentam usar vocabulário em inglês apenas algumas vezes (“Às vezes”), sendo referido que esta utilização ocorre sobretudo quando diretamente relacionada com a tarefa e não durante conversas informais entre colegas. Este padrão é consistente com o nível linguístico dos alunos e com a tendência natural para recorrer à língua materna em interações espontâneas.

A resposta adequada entre grupos também foi avaliada como ocorrendo “Às vezes” sendo referido que alguns grupos apresentam maiores dificuldades do que outros, o que evidencia heterogeneidade ao nível das competências linguísticas e sociais.

Colaboração global

A colaboração global foi avaliada como ocorrendo “Às vezes” sendo referido que alguns grupos apresentam elementos mais desafiantes, o que pode influenciar o funcionamento do grupo. Apesar disso, os comentários gerais indicam que, embora a turma apresente desafios comportamentais, os alunos demonstram entusiasmo e envolvimento nas atividades propostas.

De forma global, os dados da grelha de observação do 3.º ano sugerem que a aprendizagem colaborativa promove elevados níveis de motivação, participação e ajuda entre pares, favorecendo a emergência de processos de co-regulação. Contudo, evidenciam também desafios ao nível da autorregulação comportamental, particularmente na gestão do ruído, da atenção sustentada e da gestão de conflitos.

Estes resultados confirmam a importância da mediação pedagógica contínua na implementação de práticas colaborativas no 1.º ciclo, bem como a necessidade de estratégias estruturadas que apoiem o desenvolvimento progressivo da autorregulação comportamental e da atenção. Apesar dos desafios identificados, os dados sugerem que a aprendizagem colaborativa constitui um contexto pedagógico favorável ao desenvolvimento social, emocional e académico dos alunos, quando acompanhada por orientação docente consistente.

3.2.3. COMPARAÇÃO ENTRE TURMAS

A análise comparativa das grelhas de observação preenchidas durante atividades de aprendizagem colaborativa nas turmas do 3.º e do 4.º ano permite identificar semelhanças e diferenças relevantes ao nível da participação, interação, autorregulação comportamental, atenção e colaboração global. Em cada indicador, foi selecionada a opção que melhor descrevia o comportamento predominante na maioria dos grupos observados, utilizando a escala “Sempre” (Always), “Às vezes” (Sometimes) e “Raramente” (Rarely).

Relativamente à participação e envolvimento, ambas as turmas demonstraram níveis elevados de interesse nas atividades, tendo sido assinalado Sempre no indicador “most pupils show

interest in the activity". Contudo, no 3.º ano verificou-se uma participação ativa mais consistente ("Sempre"), enquanto no 4.º ano a participação foi classificada como "Às vezes", sugerindo alguma variabilidade no envolvimento dos alunos durante o trabalho de grupo. No que respeita à manutenção do foco na tarefa, em ambas as turmas foi assinalada a opção "Às vezes", indicando dificuldades ocasionais na atenção sustentada, frequentemente associadas ao entusiasmo nas atividades colaborativas.

Ao nível da interação e colaboração, observou-se que a ajuda mútua entre pares ocorreu de forma consistente nas duas turmas ("Sempre"), o que constitui um indicador positivo de colaboração e co-regulação entre alunos. No entanto, a escuta ativa e o respeito pelos turnos de fala foram classificados como "Às vezes" em ambas as turmas, refletindo a presença de personalidades mais dominantes e alguma tendência para sobreposição de falas, aspetos comuns em contextos de trabalho colaborativo nesta faixa etária.

No domínio da autorregulação comportamental, emergem diferenças mais marcadas entre as turmas. No 4.º ano, o cumprimento das regras de trabalho de grupo foi avaliado como ocorrendo "Às vezes", sendo referido que alguns alunos demonstravam níveis elevados de agitação. Já no 3.º ano, este indicador foi classificado como "Sempre", embora com a ressalva de que, por vezes, os alunos necessitam de apoio para manter esse comportamento. A gestão do ruído e do movimento revelou-se mais desafiante no 3.º ano ("Raramente"), enquanto no 4.º ano foi considerada mais eficaz ("Sempre"), possivelmente devido à presença de elementos reguladores dentro dos grupos. Em ambas as turmas, a gestão de frustrações ou desacordos foi classificada como "Às vezes", evidenciando a necessidade de mediação docente em situações de conflito ou divergência de opiniões.

Relativamente ao uso da língua inglesa durante o trabalho colaborativo, nas duas turmas foi assinalada a opção "Às vezes", indicando que os alunos recorrem ao inglês sobretudo em momentos mais estruturados da tarefa, mas tendem a utilizar a língua materna em interações espontâneas ou informais. Apesar disso, a resposta adequada entre membros do grupo foi avaliada como "Sempre" no 4.º ano e "Às vezes" no 3.º ano, sugerindo níveis ligeiramente superiores de maturidade comunicativa nos alunos mais velhos.

No que concerne à colaboração global na realização das tarefas, nas duas turmas foi assinalada a opção “Às vezes”, refletindo dificuldades ocasionais na gestão do tempo, na organização do trabalho ou na heterogeneidade dos grupos. No 3.º ano, foi ainda referido que alguns grupos apresentavam mais desafios comportamentais, enquanto no 4.º ano se destacou a dificuldade de alguns alunos em concluir as tarefas dentro do tempo previsto.

Importa ainda considerar que as diferenças observadas entre as duas turmas poderão não refletir exclusivamente o nível de desenvolvimento ou de maturidade dos alunos, mas também o contexto específico em que cada grupo se insere. Fatores como a cultura de sala de aula, as rotinas e regras estabelecidas pela professora titular, ou os modos de trabalho predominantes em cada turma podem condicionar os comportamentos observados durante as atividades colaborativas. Esta hipótese é consistente com a perspetiva de que a autorregulação resulta da interação dinâmica entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais, não constituindo uma competência estável nem invariável (Zimmerman, 2005). Assim, as diferenças identificadas devem ser interpretadas com cautela, sendo possível que os mesmos alunos apresentem comportamentos distintos em contextos com dinâmicas e estruturas diferentes, o que reforça a relevância do ambiente pedagógico na promoção da autorregulação.

De forma geral, os dados sugerem que ambas as turmas beneficiam das estratégias de aprendizagem colaborativa, demonstrando interesse, participação e ajuda mútua. Contudo, persistem desafios ao nível da autorregulação comportamental coletiva, da atenção sustentada e da gestão das interações, aspetos particularmente evidentes no 3.º ano, onde o nível de maturidade e autonomia ainda se encontra em desenvolvimento. Estes resultados reforçam a importância do papel do professor na estruturação das tarefas, na definição de regras claras e na mediação das interações, promovendo gradualmente a autorregulação e a co-regulação entre os alunos.

3.3. NOTAS DE CAMPO E ANÁLISE DOCUMENTAL

As notas de campo recolhidas ao longo das aulas (Apêndice D) constituem um conjunto relevante de dados qualitativos que permitem compreender, de forma contextualizada, as perceções e

interpretações da investigadora relativamente às dinâmicas de aprendizagem colaborativa, bem como aos comportamentos de atenção e autorregulação observados no contexto da sala de aula. Estas notas resultam de observação participante realizada no âmbito da investigação-ação, possibilitando o registo não apenas de comportamentos observáveis, mas também de dinâmicas de grupo, fatores contextuais e reações emocionais dos alunos que dificilmente seriam captados apenas através de questionários ou grelhas de observação estruturadas.

A análise destas notas é enriquecida pela articulação com as planificações das aulas (Apêndice E–H) e com os materiais pedagógicos utilizados durante a intervenção (Apêndice I–K), assumindo-se esta articulação como uma forma de análise documental complementar de natureza não sistemática.

De forma geral, de acordo com as perceções registadas nas notas de campo, as atividades colaborativas tendem a promover níveis elevados de envolvimento, motivação e participação ativa dos alunos. Em várias aulas, nomeadamente nas atividades *Five Senses*, *School Places*, *School Routines* e no *Christmas Challenge*, foi possível identificar que o trabalho em grupo favorece a entreajuda, a partilha de ideias e a responsabilização conjunta pela tarefa. Por exemplo, na atividade *Five Senses* (Apêndice E), estruturada com base em trabalho em pequenos grupos e tarefas de brainstorming orientado, foi registado que ocorreu uma “distribuição espontânea de tarefas, com alguns alunos a sugerirem ideias, outros a escreverem e outros a confirmarem vocabulário” (Notas de campo, 08/10/2025), o que facilitou a participação de alunos com diferentes níveis de proficiência.

A articulação entre os dados observados e os materiais utilizados permite evidenciar que estas dinâmicas colaborativas estão fortemente associadas à estrutura pedagógica das tarefas. No *Christmas Challenge* (Apêndice F), por exemplo, a utilização de *rules and challenges cards* (Anexo I) contribuiu para a organização do trabalho em grupo, clarificando regras, objetivos e etapas da atividade. Esta estrutura favoreceu a divisão de tarefas, a coordenação entre os elementos do grupo e a responsabilização coletiva, aspetos evidenciados nas notas de campo através de registos como “divisão de tarefas, verificação conjunta de respostas e incentivo entre pares” (10/12/2025). Estes dados apontam para a presença de processos de co-regulação, entendidos

como mecanismos de regulação partilhada que contribuem para o desenvolvimento progressivo da autorregulação individual.

Importa salientar que estas dinâmicas não surgem de forma espontânea, estando associadas à estruturação intencional das tarefas, nomeadamente à definição de objetivos claros, à organização por etapas e à atribuição de papéis dentro dos grupos, tal como evidenciado nas planificações das atividades (Apêndice E–H). Neste sentido, os dados sugerem que a qualidade da interação colaborativa está diretamente relacionada com o grau de estrutura pedagógica subjacente às tarefas propostas.

No entanto, os registos também mostram que a aprendizagem colaborativa coloca exigências acrescidas ao nível da autorregulação comportamental, sobretudo em turmas com níveis elevados de energia e excitação. Em algumas aulas, particularmente quando existiam elementos motivacionais fortes, como desafios com componente competitiva (*Christmas Challenge*, Anexo F), observaram-se momentos de aumento do ruído, dispersão da atenção ou dificuldades na gestão de conflitos. Por exemplo, foram registados “sinais de entusiasmo elevado e aumento do ruído durante a competição” (Notas de campo, 03/11/2025). Estes episódios confirmam que a colaboração não elimina automaticamente dificuldades comportamentais, exigindo uma mediação pedagógica consistente, regras claras e acompanhamento contínuo.

Relativamente à atenção sustentada, as notas de campo indicam que atividades significativas, contextualizadas e com componente lúdica tendem a favorecer períodos mais prolongados de concentração. A utilização de tarefas com suporte visual, manipulação de materiais e objetivos concretos, como na atividade *School Places* (Anexo G), que integrou uma *group mission* com pistas e um mapa (Anexo J), promoveu elevados níveis de envolvimento e comunicação em língua inglesa (Notas de campo, 07/01/2026) e permitiu criar uma tarefa orientada por objetivos concretos e interdependentes, exigindo dos alunos colaboração na interpretação das pistas, negociação de hipóteses e tomada de decisões em grupo.

De forma semelhante, atividades que articulam produção escrita e componente visual, como a criação de *comic strips* (Apêndice K) na aula *School Routines* (Apêndice H), contribuíram para a organização do pensamento e manutenção do foco ao longo da tarefa. A estrutura sequencial

deste suporte evidenciou o papel dos suportes visuais e da organização da tarefa na promoção da atenção sustentada.

Estes exemplos sugerem que a qualidade da interação colaborativa não depende apenas da organização dos alunos em grupo, mas está diretamente relacionada com o grau de estrutura pedagógica subjacente às tarefas e com os recursos utilizados. A existência de objetivos claros, etapas definidas, suportes visuais e regras explícitas revelou-se determinante para promover comportamentos de colaboração, participação e co-regulação.

Um aspeto particularmente relevante observado em várias sessões foi o desenvolvimento gradual de competências de escuta ativa e respeito pelos colegas. Mesmo em turmas mais agitadas, verificou-se evolução na capacidade de dar a vez para falar, ouvir apresentações e aceitar contributos dos pares, sobretudo quando as atividades incluíam momentos explícitos de partilha e reflexão. Numa das aulas foi registado que “a maioria dos alunos demonstrou atenção e respeito pelos colegas durante as apresentações, aguardando a sua vez e ouvindo os grupos que estavam a partilhar” (Notas de campo, 14/01/2026). Estes comportamentos sugerem que a aprendizagem colaborativa pode contribuir não apenas para a autorregulação individual, mas também para a construção de normas coletivas de funcionamento.

As notas de campo evidenciam ainda a importância do papel do professor enquanto mediador das interações colaborativas. A definição prévia de regras de trabalho, a atribuição de papéis dentro dos grupos, o feedback imediato e a circulação constante pela sala revelaram-se estratégias fundamentais para apoiar a autorregulação e manter a atenção dos alunos, tal como operacionalizado nas diferentes aulas analisadas (Apêndice E–H). Da mesma forma, a flexibilidade na gestão da aula e a capacidade de adaptação a imprevistos, nomeadamente através da reformulação de instruções ou do redireccionamento do comportamento dos alunos, mostraram-se essenciais para preservar o clima de aprendizagem.

Para além das estratégias pedagógicas implementadas, as notas de campo permitem igualmente refletir sobre o papel da professora-investigadora na promoção das competências socioemocionais e da atenção sustentada ao longo da intervenção. No que respeita à dimensão socioemocional, as opções pedagógicas adotadas, nomeadamente a criação de momentos de

partilha e exposição dos trabalhos, a entrega de certificados de participação, a construção de um livro coletivo e a valorização explícita dos contributos individuais, revelam uma preocupação intencional com o desenvolvimento do sentimento de pertença, da autoestima e da motivação intrínseca dos alunos. A circulação constante pela sala, o feedback imediato e o encorajamento em momentos de dificuldade, registados em várias notas de campo, nomeadamente na aula School Places onde se procurou evitar a desistência e manter um clima positivo através de expressões como "try again" (Notas de campo, 07/01/2026), evidenciam uma postura pedagógica orientada para o suporte emocional e para a construção de um ambiente seguro e favorável à aprendizagem.

Relativamente à promoção da atenção sustentada, as notas de campo evidenciam que as escolhas pedagógicas da professora-investigadora foram sistematicamente orientadas para a manutenção do foco e a gestão do comportamento atencional dos alunos. A alternância intencional entre diferentes modalidades de trabalho, plenário, trabalho individual e pares, foi identificada como uma estratégia eficaz para reduzir comportamentos disruptivos e manter o envolvimento, tal como registado na aula Colours and Shapes, onde se concluiu que "a alternância de modalidades contribui para manter o foco e reduzir comportamentos disruptivos" (Notas de campo, 13/10/2025). A utilização de brain breaks, de time-limits explícitos e de closing routines estruturadas, como a rotina final de contagem de números para organizar a saída da sala (Notas de campo, 03/11/2025), revelou uma preocupação com a criação de momentos de regulação intercalados ao longo das sessões. Da mesma forma, a utilização de suportes visuais, materiais concretos e tarefas com objetivos claros e progressivos constituiu uma escolha deliberada para prolongar os períodos de concentração e dar sentido à tarefa, contribuindo para que os alunos mantivessem o foco mesmo em contextos de maior agitação.

Importa ainda salientar que a capacidade de adaptação a contextos imprevistos, como os constrangimentos técnicos registados na aula Let's Count (Notas de campo, 03/11/2025) ou a agitação gerada pela chegada da tartaruga (Notas de campo, 14/01/2026), permitiu preservar, sempre que possível, o clima de aprendizagem e identificar, mesmo nesses momentos, indicadores positivos de autorregulação e colaboração entre os alunos. Estas características da

prática pedagógica, embora de difícil quantificação, são reconhecidas como determinantes para a promoção de competências socioemocionais e atencionais em contexto de sala de aula.

Globalmente, a análise das notas de campo, articulada com as planificações das aulas e os materiais pedagógicos, reforça os dados obtidos através das grelhas de observação e dos questionários, evidenciando a consistência dos resultados. Os dados sugerem um contributo positivo da aprendizagem colaborativa na promoção da regulação do comportamento, da responsabilidade partilhada e da atenção dos alunos. Simultaneamente, evidenciam que o desenvolvimento destas competências não ocorre de forma automática, exigindo continuidade, intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático por parte do professor, confirmando a importância de uma intervenção estruturada e reflexiva no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.4. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

A análise conjunta dos dados provenientes dos questionários, das grelhas de observação e das notas de campo permite uma compreensão mais abrangente das perceções e dos comportamentos associados à aprendizagem colaborativa no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Embora cada instrumento tenha natureza e alcance distintos, o seu cruzamento possibilita identificar convergências relevantes, bem como algumas diferenças entre a perceção dos alunos, a observação externa e as interpretações registadas pela investigadora. A esta articulação acresce ainda a análise documental complementar das planificações das aulas e dos materiais pedagógicos utilizados, que permitiu reforçar a interpretação dos dados à luz da intencionalidade pedagógica subjacente às atividades implementadas.

De forma geral, os questionários aplicados à turma do 4.º ano evidenciam perceções bastante positivas por parte dos alunos relativamente ao seu comportamento durante a atividade colaborativa. Todos os alunos referiram ter trabalhado bem com o grupo e conseguido manter a atenção durante a atividade, enquanto a maioria indicou ter ouvido os colegas, partilhado ideias e respeitado as regras estabelecidas. Estes dados sugerem que os alunos percecionam o trabalho colaborativo como um contexto favorável à participação, à atenção e à cooperação.

Contudo, quando estes resultados são colocados em diálogo com os dados das grelhas de observação, obtém-se uma leitura mais equilibrada e detalhada. Embora as observações confirmem níveis elevados de interesse, ajuda entre pares e envolvimento nas tarefas, evidenciam também desafios ao nível da autorregulação comportamental, nomeadamente oscilações na atenção sustentada, aumento do ruído em atividades mais dinâmicas e dificuldades ocasionais na gestão dos turnos de fala ou na resolução de desacordos. Assim, enquanto os questionários revelam uma perceção globalmente positiva dos alunos sobre o seu desempenho, as grelhas permitem identificar nuances e dificuldades que nem sempre são plenamente reconhecidas pelos próprios.

As notas de campo contribuem para aprofundar esta leitura, ao contextualizar os dados recolhidos nos outros instrumentos. De acordo com os registos da investigadora, as atividades colaborativas tenderam a promover elevados níveis de motivação, participação e responsabilização conjunta, mas também exigiram uma mediação pedagógica constante, sobretudo em momentos de maior excitação, competição ou imprevisibilidade. Deste modo, as notas de campo reforçam a ideia de que a aprendizagem colaborativa pode constituir um contexto pedagogicamente rico, embora desafiante ao nível da atenção e da autorregulação comportamental.

Por outro lado, os questionários de avaliação dos colegas revelam uma perceção mais crítica relativamente ao comportamento coletivo, particularmente no respeito pelas regras e na manutenção da atenção. Esta tendência converge com os dados observacionais, que mostram que a colaboração entre pares coexistiu com dificuldades ocasionais na gestão do ruído, da vez de falar e da concentração. Esta aproximação entre a avaliação dos colegas e a observação externa sugere a emergência de processos de co-regulação, nos quais os alunos não só monitorizam o próprio comportamento, mas também observam e avaliam o comportamento dos pares em contexto de aprendizagem partilhada.

Em conjunto, os diferentes instrumentos apontam para perceções e indícios consistentes de que a aprendizagem colaborativa favorece a motivação, a participação e a interação social, criando condições propícias ao desenvolvimento gradual da autorregulação comportamental e da

atenção sustentada. No entanto, os dados também mostram que estes processos não ocorrem de forma automática, dependendo da estruturação das tarefas, da definição clara de regras, da atribuição de papéis e da mediação contínua do professor.

A análise comparativa das turmas do 3.º e do 4.º ano evidencia igualmente diferenças relevantes ao nível da dinâmica colaborativa e da autorregulação comportamental, embora essas diferenças não sejam lineares nem se manifestem da mesma forma em todas as dimensões. De forma geral, a turma do 4.º ano revelou maior autonomia na organização das tarefas, na divisão de responsabilidades e na construção conjunta do produto final, particularmente em atividades mais complexas e criativas, como a elaboração de *comic strips* ou desafios por estações. Os alunos demonstraram maior capacidade de negociação, partilha de ideias e responsabilização coletiva, ainda que acompanhada, por vezes, por níveis elevados de entusiasmo e ruído.

Por sua vez, a turma do 3.º ano evidenciou comportamentos mais consistentes no que respeita à regulação do turno de fala e à capacidade de esperar pela vez em determinados contextos, sobretudo em atividades em pares ou em momentos mais estruturados. As grelhas de observação e as notas de campo sugerem que estes alunos tendem, em várias situações, a respeitar mais a vez de participação dos colegas e a escutar o outro antes de intervir, revelando maior controlo interpessoal neste aspeto específico. Em contrapartida, no 4.º ano surgiram com maior frequência situações associadas a personalidades mais dominantes e a interrupções na comunicação, exigindo intervenção docente para equilibrar a participação.

Estes resultados sugerem, assim, que a autorregulação não deve ser entendida como uma competência única e homogénea, mas como um conjunto de dimensões que podem evoluir de forma diferenciada. Enquanto o 4.º ano parece revelar maior maturidade ao nível da organização cognitiva e da gestão de tarefas mais complexas, o 3.º ano evidencia, em certos momentos, maior consistência na regulação interpessoal básica, nomeadamente na gestão do turno de fala e na escuta ativa. Em ambas as turmas, a aprendizagem colaborativa revelou-se pedagogicamente pertinente, ainda que os seus efeitos e desafios se manifestem de modo distinto em função das características do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, pretendi responder à seguinte questão de investigação: *De que forma a aprendizagem colaborativa e as práticas pedagógicas a ela associadas contribuem para a promoção da autorregulação comportamental e da atenção sustentada na aprendizagem de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Com base nos resultados obtidos, é possível sugerir que a aprendizagem colaborativa, quando sustentada por práticas pedagógicas intencionais e estruturadas, é percebida como um contexto favorável ao desenvolvimento da autorregulação comportamental e da atenção sustentada dos alunos. Esta percepção manifesta-se, sobretudo, ao nível do aumento da participação ativa, do envolvimento nas tarefas, da responsabilização individual e coletiva e da melhoria das interações entre pares.

Os dados evidenciam que, em contextos colaborativos, os alunos tendem a perceber-se como mais envolvidos nas atividades, mais predispostos a partilhar ideias, a ajudar os colegas e a assumir um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Na perspetiva da investigadora e da observadora, estas dinâmicas parecem favorecer o desenvolvimento de competências autorregulatórias, nomeadamente a capacidade de seguir regras, respeitar os outros, ajustar o comportamento ao contexto e manter o foco na tarefa. A interação entre pares revelou-se particularmente relevante, parecendo promover processos de co-regulação através dos quais os alunos apoiam, orientam e monitorizam o comportamento uns dos outros.

No entanto, os resultados evidenciam igualmente que esta relação não é automática. A aprendizagem colaborativa, por si só, não garante o desenvolvimento da autorregulação nem da atenção sustentada. Pelo contrário, pode também intensificar desafios ao nível da gestão do comportamento, do ruído, da dispersão da atenção e da gestão de conflitos, especialmente em turmas mais dinâmicas ou em atividades com elevado nível de excitação.

Neste sentido, as percepções recolhidas apontam para que o contributo da aprendizagem colaborativa dependa, em grande medida, das práticas pedagógicas que a sustentam. Esta ideia encontra apoio na perspetiva de De Corte (2011/2012), ao salientar que:

The concept of learning as an active, constructive, self-regulated process does not imply that students' construction of their knowledge and skills cannot and should not be guided and mediated through appropriate modelling, coaching, feedback, examples, and scaffolding by teachers, peers, and educational media (p. 36).

A estruturação das tarefas, a definição de regras claras, a atribuição de papéis dentro dos grupos, a existência de objetivos bem definidos e a mediação constante por parte do professor revelaram-se, na perspetiva dos participantes, fatores determinantes para o sucesso das dinâmicas colaborativas. O professor assume, assim, um papel central enquanto mediador, regulador e facilitador do processo de aprendizagem, sendo responsável por criar condições que favoreçam simultaneamente a colaboração e o desenvolvimento da autorregulação.

A análise dos dados permitiu ainda identificar que o desenvolvimento destas competências é percecionado como ocorrendo de forma gradual e diferenciada, variando em função das características dos alunos e das turmas. Enquanto alguns grupos evidenciam, na perspetiva da observadora, maior capacidade de organização e autonomia, outros revelam maior necessidade de apoio ao nível da regulação comportamental e da atenção, o que reforça a importância de práticas pedagógicas ajustadas ao contexto.

A triangulação dos dados recolhidos contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Enquanto os questionários evidenciaram percepções muito positivas por parte dos alunos relativamente ao seu comportamento e atenção, as grelhas de observação e as notas de campo permitiram identificar desafios e nuances que enriquecem a interpretação dos resultados, evidenciando a complexidade dos processos de autorregulação em contexto colaborativo.

Apesar dos contributos do estudo, importa reconhecer algumas limitações, nomeadamente o período reduzido de intervenção, a realização do estudo num único contexto educativo e a

utilização de apenas uma observadora nas grelhas de observação. Estes fatores condicionam a generalização dos resultados e apontam para a necessidade de investigações futuras que explorem estas dinâmicas em contextos mais diversificados e ao longo de períodos mais prolongados.

Conclui-se que a aprendizagem colaborativa constitui uma abordagem pedagógica que, na perspectiva dos participantes e da investigadora, se revelou favorável à promoção da autorregulação comportamental e da atenção sustentada no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde que acompanhada por práticas pedagógicas estruturadas, intencionais e ajustadas às características dos alunos. A sua potencialidade reside não apenas na organização do trabalho em grupo, mas na qualidade da mediação pedagógica e na forma como são criadas condições para que os alunos aprendam a regular o seu comportamento, a sua atenção e a sua participação no processo de aprendizagem.

SUGESTÕES FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Os resultados alcançados neste estudo evidenciam a relevância da aprendizagem colaborativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrindo, simultaneamente, espaço para o desenvolvimento de novas linhas de investigação que permitam aprofundar e consolidar o conhecimento nesta área.

Desde logo, considera-se pertinente a realização de estudos de natureza longitudinal, que possibilitem acompanhar de forma mais continuada o desenvolvimento da autorregulação comportamental e da atenção sustentada, ultrapassando as limitações inerentes a intervenções de curta duração. Este tipo de abordagem permitirá compreender com maior rigor a evolução destas competências ao longo do tempo e a estabilidade dos efeitos observados.

Paralelamente, o alargamento da investigação a diferentes contextos educativos e a uma maior diversidade de turmas poderá contribuir para uma análise mais abrangente do fenómeno, permitindo identificar de que modo variáveis como o nível etário, as características dos alunos ou o contexto escolar influenciam a eficácia das práticas colaborativas.

Outra linha de aprofundamento prende-se com o estudo mais detalhado dos processos de co-regulação e regulação partilhada, nomeadamente no que respeita às dinâmicas através das quais os alunos monitorizam, orientam e ajustam o comportamento uns dos outros. A compreensão destes processos poderá clarificar de que forma a interação entre pares contribui para o desenvolvimento progressivo da autorregulação individual.

Adicionalmente, revela-se pertinente aprofundar a investigação sobre a implementação de diferentes estratégias de aprendizagem colaborativa que não foram exploradas no presente estudo, nomeadamente aquelas que privilegiam a co-construção do conhecimento através do diálogo, a resolução conjunta de problemas abertos e a produção coletiva de artefactos. Estas abordagens implicam processos de negociação de significados, tomada de decisão partilhada e interdependência entre os participantes, sendo apontadas como centrais na aprendizagem colaborativa (Dillenbourg, 1999).

Paralelamente, considera-se relevante continuar a explorar a utilização de estratégias tradicionalmente associadas à aprendizagem cooperativa como forma de apoiar o desenvolvimento de dinâmicas colaborativas. Um exemplo deste tipo de abordagem é o método *Think-Pair-Share*, que, embora frequentemente associado à aprendizagem cooperativa, pode, quando aplicado em tarefas abertas e centradas na negociação de ideias, promover processos de construção conjunta do conhecimento (Guenther & Abbott, 2024).

Por fim, futuras investigações poderão também explorar a articulação entre a aprendizagem colaborativa e outras dimensões do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente ao nível das competências socioemocionais, da motivação e da autonomia, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do impacto destas práticas no contexto educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, *33*(5–6), 367–379. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B., & Alarcão, I. (2004). *Relações de colaboração: Complementaridade na prossecução de finalidades comuns*. Universidade de Aveiro.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- De Corte, E. (2012). Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education*, *192*(2–3), 33–52.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, *64*, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.

- Eberhart, J., Bryce, D., & Baker, S. T. (2024). Staying self-regulated in the classroom: The role of children's executive functions and situational factors. *British Journal of Educational Psychology, 94*(3), 995–1010. <https://doi.org/10.1111/bjep.12700>
- Guenther, A. R., & Abbott, C. M. (2024). *Think-pair-share: Promoting equitable participation and in-depth discussion*. Primer, 8, 7.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernando Calvo, A. (2016). *Viagem à escola do século XXI: Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefónica.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). Autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *32*(2), 281–293.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, *13*, 25–42. <https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, *36*(1), 12–19, 39.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, *30*(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation* (2nd ed.). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS

4º ANO

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO

OSMOPE
CENTRO DE OSMOSE DE INVESTIGAÇÃO

Reflexão

Nome

Data

1 Autoavaliação

Sim Não

- "Trabalhei bem com o meu grupo."
- "Consegui prestar atenção durante a atividade."
- "Ouvi os meus colegas."
- "Partilhei as minhas ideias."
- "Respeitei as regras durante o trabalho de grupo."

2 Avaliação dos colegas

Sim Não

- "Todos respeitaram as regras."
- "O meu grupo trabalhou bem em conjunto."
- "Os meus colegas ouviram-me."
- "Todos colaboraram na tarefa."
- "Os meus colegas trabalharam com atenção."

APÊNDICE B – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 3º ANO

Observation Grid – Collaborative Work (3rd Year)

Class: 3^a year

Lesson topic: Prepositions of place

Date: _____

Observer: _____

Teacher: Alexandra Correia

Type of work observed: Group work

Observation focus: General behaviour and interaction of groups during collaborative work.

Note: This grid reflects overall patterns observed across the class.

Instructions for the observer

Tick the option that best describes the general behaviour of the pupils during group work. Base your answers on most groups observed, not on individual pupils.

1. Participation and engagement

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils participate actively in group tasks.				
Most pupils remain focused on the task.				
Most pupils show interest in the activity.				

2. Interaction and collaboration

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Group members listen to each other during the tasks.				
Pupils take turns when speaking within the group.				
Pupils help or encourage each other.				

3. Behaviour and self-regulation

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils follow group-				

work rules.				
Most pupils control noise and movement within the group.				
Most pupils manage frustration or disagreement calmly.				

4. Use of English during pair work

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils attempt to use English words or expressions.				
Groups respond appropriately to each other.				

5. Overall collaboration

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Groups work together to complete the task.				

General comments (optional)

APÊNDICE C – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 4º ANO

Observation Grid – Collaborative Work (4th Year)

Class: 4th year

Lesson topic: School routines

Date: _____

Observer: _____

Teacher: Alexandra Correia

Type of work observed: Group work

Observation focus: General behaviour and interaction of groups during collaborative work.

Note: This grid reflects overall patterns observed across the class.

Instructions for the observer

Tick the option that best describes the general behaviour of the pupils during group work. Base your answers on most groups observed, not on individual pupils.

1. Participation and engagement

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils participate actively in group tasks.				
Most pupils remain focused on the task.				
Most pupils show interest in the activity.				

2. Interaction and collaboration

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Group members listen to each other during the tasks.				
Pupils take turns when speaking within the group.				
Pupils help or encourage each other.				

3. Behaviour and self-regulation

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils follow group-				

work rules.				
Most pupils control noise and movement within the group.				
Most pupils manage frustration or disagreement calmly.				

4. Use of English during pair work

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Most pupils attempt to use English words or expressions.				
Groups respond appropriately to each other.				

5. Overall collaboration

Indicator	Always	Sometimes	Rarely	Comments/Examples
Groups work together to complete the task.				

General comments (optional)

APÊNDICE D – NOTAS DE CAMPO

08/10/2025 – Lesson Plan 1: 5 Senses (4.º ano)

Os alunos trabalharam em **cinco grupos**, ficando cada grupo responsável por um sentido. De forma geral, mostraram-se **muito motivados e empenhados**, mantendo um bom nível de atenção durante a construção das frases (“With my eyes I can see...”). Observou-se uma **distribuição espontânea de tarefas** (uns sugeriam ideias, outros escreviam, outros confirmavam vocabulário), o que facilitou a participação de alunos com diferentes níveis.

Em termos de autorregulação, a maioria dos grupos conseguiu **organizar-se autonomamente**, com poucos pedidos de ajuda. Verificou-se, contudo, que alguns alunos tentaram assumir um papel mais dominante; quando isso aconteceu, houve necessidade de reforçar a ideia de **turn-taking** e de “todos devem participar”. Apesar disso, os grupos conseguiram reajustar-se e manter o foco na tarefa.

A exposição do trabalho na sala teve impacto positivo na motivação: vários alunos mostraram orgulho e compararam frases entre grupos, pedindo para reler e corrigir pequenas partes. A aula confirmou que tarefas colaborativas curtas e concretas favorecem a atenção e o envolvimento, mas também evidenciou a necessidade de **gestão de tempo**, uma vez que a parte final (história/reflexão) ficou reduzida.

13/10/2025 – Lesson Plan 2: Colours and Shapes (3.º ano)

A aula foi estruturada em momentos de plenário, trabalho individual e interação em pares. A clarificação das frases-modelo em grande grupo antes da produção escrita revelou-se crucial: após este momento, os alunos mostraram maior segurança e necessitaram de menos apoio para escrever.

O trabalho em pares foi particularmente eficaz. Em geral, os alunos demonstraram melhor autorregulação em pares: **ouviram mais o colega**, esperaram pela vez e corrigiram-se

mutuamente, sobretudo na nomeação de cores e formas. Notou-se também que a oralidade foi mais fluida em pares do que em plenário, com menos distrações.

Em termos de atenção, a atividade de desenho + escrita manteve a turma envolvida, embora alguns alunos apresentassem ritmos diferentes e necessitassem de apoio pontual. A aula reforçou que a alternância de modalidades (plenary/individual/pairs) contribui para manter o foco e reduzir comportamentos disruptivos.

03/11/2025 – Lesson Plan 3: Let's Count 1–50 (3.º ano)

A aula iniciou com algum atraso devido a constrangimentos técnicos (projektor), o que influenciou o ritmo inicial. A discussão “Where do we see numbers?” com objetos reais foi um momento forte: aumentou a motivação e captou a atenção de vários alunos, sobretudo quando puderam observar objetos.

Foi realizado um *brain break* curto com alongamentos para recuperar a atenção; resultou momentaneamente, mas a turma voltou a dispersar pouco depois. A introdução das **teamwork rules** e dos **group roles** foi bem recebida, mas na prática alguns alunos ainda não conseguiram aplicar consistentemente as regras durante a atividade de competição.

Durante a competição, observaram-se sinais de entusiasmo elevado e ruído. Para evitar conflitos, foi necessário **atribuir papéis de forma mais diretiva** do que o previsto. Apesar disso, a tarefa gerou envolvimento e contribuiu para a colaboração: em alguns grupos houve apoio entre pares para recordar números e manter o ritmo. A *closing routine* funcionou bem (dizer números para ir para a fila), ajudando a retomar estrutura e autorregulação no fim da aula.

10/12/2025 – Lesson Plan 6: Christmas Challenge / Pedipaper (4.º ano)

A atividade decorreu em formato de “estações” com objetivos claros e recurso a cartões com regras/desafios, o que aumentou a autonomia dos grupos. Os alunos mostraram-se altamente

envolvidos, com forte espírito de equipa e motivação para completar tarefas e recolher as peças do puzzle.

Observou-se colaboração genuína: divisão de tarefas, verificação conjunta de respostas e incentivo entre pares. Em alguns grupos, surgiram dificuldades em cumprir regras de silêncio/tempo, mas os papéis atribuídos (ex.: “controlador do silêncio”) ajudaram a recentrar o grupo. O **co-teaching** com a colega de estágio foi decisivo para manter disciplina, sobretudo quando um elemento saía momentaneamente da sala.

A gestão do tempo foi mais fácil do que o previsto; existiu tempo “extra”, o que reforçou a necessidade de prever atividades de extensão para evitar momentos de dispersão. A entrega de certificados garantiu inclusão e reduziu frustrações associadas a vencer/perder.

07/01/2026 – Lesson Plan 9: School Places (4.º ano)

A introdução do vocabulário com mapa e repetição em grande grupo permitiu consolidar pronúncia e confiança antes da prática mais autónoma. O *group mission* com pistas e mapa foi o momento mais forte: promoveu raciocínio, tomada de decisão e comunicação em inglês, com elevado envolvimento.

Alguns grupos revelaram dificuldades na interpretação das pistas e na formulação correta das respostas. A circulação pela sala e o feedback imediato foram essenciais para evitar desistência e manter um clima positivo (“try again”). No entanto, notou-se que as transições entre trabalho de grupo e plenário podiam ser mais claras: alguns alunos mantiveram conversas paralelas quando já era necessário recentrar a atenção na professora.

Globalmente, a aula confirmou que tarefas colaborativas com objetivos claros e materiais de apoio aumentam motivação e participação, mas exigem rotinas fortes de transição para manter a atenção coletiva.

14/01/2026 – Lesson Plan 10: Prepositions of Place (3.º ano) [revisto]

A aula foi significativamente condicionada por fatores externos: iniciou com cerca de 20 minutos de atraso e os alunos apresentavam níveis elevados de excitação devido à expectativa em torno da chegada de um animal de estimação da turma (uma tartaruga). Apesar de a planificação estar estruturada de forma progressiva, estes constrangimentos dificultaram a criação de um ambiente estável desde o início e tiveram impacto na atenção sustentada e na autorregulação comportamental ao longo da sessão.

Ainda assim, a atividade inicial *draw and write* revelou-se bem-sucedida. Durante este momento, os alunos mostraram-se envolvidos e colaborativos, discutindo ideias em grupo e apoiando-se na construção de frases e desenhos para representar as preposições. Foi possível observar que, mesmo num contexto de maior agitação, a turma demonstrou capacidade para colaborar e, de forma geral, dar a vez aos colegas para falarem, com menos interrupções do que noutras situações de trabalho colaborativo, o que constitui um indicador relevante de autorregulação em interação.

A partir do momento em que os alunos se aperceberam de que a tartaruga se encontrava na sala ao lado, aumentaram as distrações e os pedidos para sair, comprometendo progressivamente o foco na tarefa. A interrupção da aula foi reforçada pela entrada de funcionárias com o aquário ainda durante o tempo letivo, o que contribuiu para a desorganização do final da sessão e impossibilitou a realização de etapas previstas, como a apresentação dos trabalhos e o momento de reflexão.

Na aula seguinte, em que foi possível retomar a apresentação dos trabalhos de grupo, verificou-se um aspeto particularmente positivo: apesar de existirem algumas conversas paralelas pontuais, a maioria dos alunos demonstrou atenção e respeito pelos colegas durante as apresentações, aguardando a sua vez e ouvindo os grupos que estavam a partilhar. Este momento permitiu confirmar que, mesmo sendo uma turma ativa e por vezes dispersa, existe potencial para desenvolver rotinas de escuta e respeito mútuo em contexto de partilha oral, desde que o ambiente esteja mais controlado e as transições sejam bem sinalizadas.

21/01/2026 – Lesson Plan 11: School Routines / Comic Strip (4.º ano)

O *recall* com gestos foi eficaz para ativar conhecimentos prévios e envolver toda a turma. A exploração de rotinas escolares em diferentes países gerou curiosidade e participação; vários alunos quiseram comentar e comparar, o que aumentou a motivação e o uso significativo da língua.

Na criação das *comic strips*, observou-se melhoria clara na colaboração: os grupos distribuíram tarefas (desenho/escrita/ideias), ouviram-se mutuamente e ajudaram colegas com o vocabulário. A atenção foi relativamente consistente, embora o entusiasmo tenha aumentado o ruído em alguns momentos. A definição de um tempo-limite ajudou a organizar o trabalho e a recentrar o foco.

A construção de um “livro” coletivo com os trabalhos deles e a exposição na sala reforçaram orgulho e sentimento de pertença. A aula evidenciou impacto positivo das estratégias colaborativas na participação e na autorregulação, apesar de se manterem desafios na gestão do ruído e na transição entre momentos de trabalho.

APÊNDICE E – Lesson plan: Five Senses (08/10/2025)

3. DETAILED LESSON OUTLINE

CLASS: 4th year

LEVEL: A1

TEACHER: Alexandra Correia

DATE: 08/10/2025

MANUAL: Easy-Peasy English 4

OVERALL OBJECTIVES: by the end of the lesson, pupils identify and recall the five senses and their respective body parts (eyes, ears, nose, tongue, hands). Use simple sentence structures to describe the senses (e.g. *"With my eyes I can see colours."*). Work collaboratively to brainstorm ideas and construct simple sentences. Express basic opinions and feelings about the story and its moral. Develop empathy and respect for diversity through guided discussion.

Time	Focus	Resources
60 min.	<p>Linguistic focus: recognise vocabulary related to the five senses and body parts. Structure: "With my _ I can_."</p> <p>Communicative focus: follow simple oral and written instructions in English, sharing ideas and opinions orally.</p> <p>Cognitive focus: develop observation and reasoning skills. Recall and association. Comprehension and interpretation of a story.</p> <p>Social and emotional focus: work in groups, taking turns and regulating behaviour to achieve a common goal. Awareness and acceptance of differences.</p>	<p>Computer and projector</p> <p>PowerPoint presentation (five senses + guiding questions)</p> <p>A4 worksheets (one sense per group)</p> <p>Video: <i>Hair Love</i></p> <p>Story comprehension worksheets</p> <p>Board and markers</p>

3.1. OBSTACLES AND SOLUTIONS

Obstacles	Solutions
Pupils may struggle to form sentences.	Use visual support and oral examples
Noise or disorder during the challenges.	Stop and re-model briefly if the class gets too loud or off-task. Use a digital resource for noise management.
Time management: some pupils might take too long to finish the activity.	Walk around the classroom and provide aid.
Pupils may feel shy expressing opinions.	Accept short answers and model responses.
Distraction during the video	Set clear listening goals before watching

3.2. LESSON PROCEDURES

Learning activity	Social forms	Skills	Time	Teacher activity
Step 1 – The five senses Pupils recall the five senses by observing images on the board. They match each sense with the correct body parts. Pupils learn sentence structure such as "With my ears I can hear music.".	Plenary work (whole class).	Listening Attention control	10 min	Provides visual aid for better understanding. Models sentences.
Step 2 – Group brainstorming activity Pupils work in fixed groups (e.g., 4–5 pupils). Each group receives one A4 worksheet with one sense and an image. Together they must brainstorm what to write in the sentence previously learned according to their sense.	Group work.	Speaking Collaboration Participation Writing	20 min	Gives instructions clearly. Walks around the classroom, supporting sentence construction.
Step 3 – Story introduction: Hair Love Pupils discuss briefly how people can be different. Then they watch the story Hair Love and observe how everyone has different experiences.	Plenary work.	Attention Reflection Listening	10 min	Circulates and helps with any doubts that the pupils may have.
Step 4 – Discussion and comprehension Pupils share what they understood from the story. Discuss the moral of the story and express agreement or different opinions. Then they complete a short worksheet with comprehension questions related to the story.	Plenary work and individual work.	Speaking Listening Reflection	15 min	Guides the discussion with simple questions. Supports pupils in completing the worksheet.
Step 5 – Closure Pupils tidy up their materials and write down their homework assignment. Then they get ready for the next class.	Individual work.	Organisation Attention	5 min	Ensures pupils help each other.

4. ASSESSMENT

Assessment is continuous and formative, based on:

- Pupils' participation during the review of the five senses.
- Correct use of the structure "With my ___ I can ___."
- Engagement and collaboration during group work.
- Oral contributions during the discussion of the story.
- Completion of the story comprehension worksheet.

Teacher observation and pupils' oral and written responses provide evidence of learning, language development, and social and emotional awareness.

APÊNDICE F – Lesson plan: Christmas Challenge (10/12/2025)

3. DETAILED LESSON OUTLINE

CLASS: 4th year

LEVEL: A1

TEACHER: Alexandra Correia

DATE: 10/12/2025

MANUAL: Easy-Peasy English 4

OVERALL OBJECTIVES: by the end of the lesson, pupils will be able to collaborate and communicate in English by negotiating, sharing roles, and supporting one another during all tasks. They will show understanding of familiar words through recognition, matching, and simple decoding activities. Pupils will be able to identify and recognise basic Christmas vocabulary. They will also demonstrate an emerging understanding of new school-related vocabulary (*library, gymnasium, hall, workshop* and *classroom*) by recognising and interpreting these words in meaningful contexts.

Pupils already know parts of the body, the 5 senses, how to tell time and dates.

Time	Focus	Study material	Resources
60 min.	<p>Linguistic focus: recognise Christmas vocabulary, review previously learned words and begin to understand a few new school-place vocabulary introduced for the first time.</p> <p>Communicative focus: follow simple oral and written instructions in English to complete the classroom challenges.</p> <p>Cognitive focus: develop observation, reasoning, and problem-solving skills through decoding, comparing, and puzzle-based tasks.</p> <p>Social and emotional focus: work in groups, taking turns and regulating behaviour to achieve a common goal.</p>	<p>Computer to show a PowerPoint with the challenge, to explain new vocabulary and to explain the rules of the activity.</p> <p>Reindeer puzzle (5 pieces) that the pupils must get to finish the activity.</p> <p>Teamwork rules card for the pupils to recall the rules.</p> <p>Challenges card to help them understand what to do in each challenge and keep track of which challenges they have already completed. Also tells which station/location they have to go to next.</p> <p>Station activity materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Library: Question cards • Hall: Code breaker sheet • Workshop: Wordsearch sheet • Gym: Spot the difference sheet • Classroom: Puzzle pieces <p>Numbered envelopes to organise the order of the challenges.</p> <p>Pencils for them to write their answers.</p> <p>Certificate of participation for all the groups and christmas stickers for the winning group.</p>	<p>Computer</p> <p>Projector</p> <p>PowerPoint</p> <p>Envelopes</p> <p>Puzzle pieces</p> <p>Small cards</p> <p>Worksheets</p> <p>Pencils</p> <p>Certificate</p> <p>Christmas stickers</p>

3.1. OBSTACLES AND SOLUTIONS

Obstacles	Solutions
Pupils may forget the rules.	Remind them of the card with the rules.
Some pupils may feel sad or frustrated because their group is falling behind or is less advanced than others in the challenges.	Shift the focus from competition to personal progress so that each group celebrates its own achievements instead of comparing itself to others.
Noise or disorder during the challenges.	Stop and re-model briefly if the class gets too loud or off-task. Use a digital resource for noise management.
Time management: some pupils might take too long to finish a challenge.	Have a list of clues to help pupils during the challenges.
Incomplete or incorrect information written down.	Walk through the groups and give aid.
It may be impossible for pupils to go to their respective areas of the school due to their use by other pupils and teachers.	Take photographs of the school spaces needed for the activity and scatter them around the classroom with the puzzle pieces underneath.

3.2. LESSON PROCEDURES

Learning activity	Social forms	Skills	Time	Teacher activity
<p>Step 1 – Story Introduction Pupils are introduced to the challenge, they learn what they must do during the activity and the rules, as well as any new vocabulary, using a PowerPoint presentation.</p> <p>Explanation of the Activity: There are 4 challenges, each linked to a different <i>school location/station</i> (Library, Gymnasium, Workshop, Hall), but the <i>tasks happen inside the classroom</i>. When a group finishes a challenge, they check it. If correct, one assigned pupil (rotating per round) goes to the respective station to fetch one puzzle piece. When they have all pieces, each group rearranges their puzzle and say, "We have the reindeer!"</p> <p>Pupils get divided into 4 or 5 groups and the group's Leader/Silence Controller gets 1 card, with:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rules (so they don't forget the rules) • Challenges (to understand what they must do, to know the respective stations and to check when they are done) 	Plenary work (whole class).	Listening Attention control	5-10 min	<p>Provides visual aid for better understanding.</p> <p>"Santa needs HELP! One of his reindeers is missing. His name is Rudolph. Complete all the puzzle pieces. Put the pieces together... and FIND the reindeer! Are you ready?"</p>

<p>Step 2 – Group Collaboration: Stations Pupils work in fixed groups (e.g., 4–5 pupils).</p> <p>Station 1 – Library: Knowledge challenge Task: Answer 4 questions (example set):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Which sense do you use to hear music?" 2. "Circle the shoulders." 3. "What day is it today?" 4. Show clock: "What time is it?" <p>If they answer 3/4 correctly, one pupil gets the Puzzle Piece in the library.</p> <p>Station 2 – Hall: CODE BREAKER (Symbols = Letters) Task: Decode a Christmas message using symbols matching letters.</p> <p>Example code:</p> <p>🌲 = R ⭐ = E ❄️ = I 🦌 = N</p> <p>(gives the word <i>REINDEER</i>) If they answer correctly one of the pupils can go get the Puzzle Piece in the Hall.</p> <p>Station 3 – Gymnasium: Spot the difference Task: Find 7 differences and write the words related to Christmas on the paper provided. (Examples: <i>Santa, presents, bells, sleigh, stockings, ornaments, tree, star</i>) If they answer correctly one pupil gets the Puzzle Piece in the Gym.</p> <p>Station 4 – Workshop: Word search Task: Find 10 out of 12 words from the list of words they already know (<i>Examples: ear, nose, mouth, eyes, taste, smell, winter, snow and tree</i>) If they answer correctly one pupil gets the Puzzle Piece in the Workshop.</p> <p>Puzzle assembling: When a group has all 4 puzzle pieces they come together and assemble the puzzle. The first group to finish raises their hand to say, "We have the reindeer!" and waits for further instructions.</p>	<p>Group work.</p>	<p>Speaking Collaboration Participation Problem-solving</p>	<p>35–38 min</p>	<p>Gives instructions clearly. Circulates and encourage English use. Highlights teamwork rules.</p> <p>Instructions: <u>Station 2:</u> "Match the symbols to the letters. What is the secret sentence?"</p> <p><u>Station 3:</u> "Your group must find 7 differences. And write them on the paper."</p> <p><u>Station 4:</u> "Find at least 10 of the words in the word search. When you finish, show me. Work together."</p>
---	--------------------	---	------------------	--

<p>Step 4 – Group Reflection In their seats, groups complete a short self-assessment and peer-assessment with simple questions. Before ending the lesson, each pupil gets a “Reindeer Helpers” certificate and the winner group gets Christmas stickers. Pupils tidy up their tables and materials quietly.</p>	<p>Individual work and plenary work.</p>	<p>Attention Reflection</p>	<p>5-7 min</p>	<p>Circulates and helps with any doubts that the pupils may have.</p>
---	--	-----------------------------	----------------	---

4. ASSESSMENT

Assessment is ongoing and based on pupils’ participation throughout the Christmas activity. The teacher observes pupils’ ability to:

- Follow the storyline that “Santa needs help” and understand the task they must complete.
- Demonstrate comprehension of the rules of the activity by applying them correctly.
- Use the target Christmas vocabulary (e.g., presents, colours, actions, characters) during the task.
- Work collaboratively and share materials appropriately while completing the challenges.
- Show clear and intelligible pronunciation of the key words.
- Successfully complete at least the required number of tasks to “help Santa”.

Teacher observation and pupils’ oral responses throughout the activity serve as evidence of learning, participation, and engagement with the Christmas theme.

APÊNDICE G – Lesson plan: School Places (07/01/2026)

3. DETAILED LESSON OUTLINE

CLASS: 4th year

LEVEL: A1

TEACHER: Alexandra Correia

DATE: 07/01/2026

MANUAL: Easy-Peasy English 4

OVERALL OBJECTIVES: by the end of the lesson, pupils will be able to recognise and understand vocabulary related to **places at school** (classroom, canteen, gym, playground, toilet, library). Ask and answer simple questions using the structure. Follow simple oral instructions in English to complete a collaborative task. Work in small groups, respecting turns and shared goals.

Pupils already know some school places.

Time	Focus	Study material	Resources
60 min.	<p>Linguistic focus: recognise places at school. Learn question and answer structure: Where's...? /She is in...</p> <p>Communicative focus: asking for and giving information orally and interacting in English within the group.</p> <p>Cognitive focus: develop observation, reasoning, and problem-solving skills through decoding and comparing information.</p> <p>Social and emotional focus: work in groups, taking turns and regulating behaviour to achieve a common goal.</p>	<p>Computer to show the exercises and correct them.</p> <p>Flashcards to present images of places at school.</p> <p>Clue cards with the names of the characters and clues where in the school they are.</p> <p>School map for them to place the characters in the group activity.</p> <p>Pencils for them to write their answers.</p> <p>Coursebook to present the new vocabulary and for them to do exercise 1, 3 and 4 from pages 50 and 51.</p> <p>Workbook for them to do exercise 2 and 3 on page 26. Homework: WB page 26 exercise 1 and SB page 51 exercise 5.</p>	<p>Computer</p> <p>Projector</p> <p>Flashcards / images of school places</p> <p>Mission cards (characters)</p> <p>School map</p> <p>Students book and Workbook</p> <p>Pencils</p>

3.1. OBSTACLES AND SOLUTIONS

Obstacles	Solutions
Some pupils may feel sad or frustrated because their group is falling behind or is less advanced than others in the activity.	Shift the focus from competition to personal progress so that each group celebrates its own achievements instead of comparing itself to others.

Noise or disorder during the challenges.	Stop and re-model briefly if the class gets too loud or off-task. Use a digital resource for noise management.
Time management: some pupils might take too long to finish a task.	Have a list of clues to help pupils during the task.
Unequal participation.	Rotate who asks and who answers within the group.
Pupils struggle with sentence structure.	Provide sentence frames on the board.

3.2. LESSON PROCEDURES

Learning activity	Social forms	Skills	Time	Teacher activity
Step 1 - Vocabulary Introduction Pupils learn different places at school by looking at the flashcards or the school map. Repeat the words. Do an exercise from their Students book related to the new vocabulary.	Plenary work (whole class) and individual work	Listening Attention control	15 min	Provides visual aid for better understanding.
Step 2 – Question and answer Pupils learn a question-and-answer structure related to places at school: "Where's Tom?", "He's in the library." Repeat and change the places with the help of examples: "Tom likes to play football."	Plenary work	Speaking Participation Attention	10 min	Models the target structure. Writes sentence frames on the board.
Step 3 – Group mission In their seats, each member of a group receives a character card with clues: "Tom is not in the canteen.", "Tom likes books.", "Tom can read." and "It is quiet." Each groups gets a school map and take turns asking and answering: "Where's Tom?" "He's in the library.". Then they match each character to the correct place and write on the card the correct answer with the structure learned.	Group work	Attention Collaboration Participation	20 min	Gives instructions clearly. Circulates and helps with any doubts that the pupils may have. Circulates and encourage English use.
Step 4 – Exercises (if there's time) Pupils open their workbooks and listen to an exercise related to the vocabulary and the question-and-answer structure. After they finish, in pairs they may correct the writing exercise with the aid of the Students book.	Individual work and pair work	Writing Listening	10 min	Explains the exercises. Walks around the classroom, providing individual support and feedback.
Step 5 – Closure Pupils listen to one last exercise so they can do their homework and write their homework on their notebooks. Lastly, they tidy up calmly and get ready for the next class.	Individual work	Listening Routine	5 min	Provides visual aid on the board. Collects materials and concludes the lesson.

4. ASSESSMENT

Assessment is continuous and formative, focusing on pupils' participation, language use, and collaborative behaviour throughout the lesson activities.

The teacher assesses pupils' ability to:

- Recognise and understand vocabulary related to places at school (classroom, canteen, gym, playground, toilet, library) through oral identification and matching activities.
- Use the target structure "Where's ___?" / "He's in the ___." in guided and semi-guided oral interaction.
- Participate actively in group work.
- Take turns, listen to peers, and remain focused on the task during the group mission.
- Complete individual written exercises accurately, demonstrating understanding of vocabulary and sentence structure.
- Collaborate in pairs during the correction stage, using the coursebook as a reference to:
 - Check answers together,
 - Discuss differences,
 - Self-correct mistakes when necessary.

APÊNDICE H – Lesson plan: School Routines (21/01/2026)

3. DETAILED LESSON OUTLINE

CLASS: 4th year

LEVEL: A1

TEACHER: Alexandra Correia

DATE: 21/01/2026

MANUAL: Easy-Peasy English 4

OVERALL OBJECTIVES: by the end of the lesson, pupils will be able to recall and use vocabulary related to school routines. Write simple sentences describing a school routine. Recognise different school routines around the world.

Pupils already know the hours, places at school and school routines vocabulary.

Time	Partial objective	Resources
60 min.	<p>Linguistic focus: use vocabulary related to school routines; write short first-person sentences about school routines. Sentence structures: "I wake up at half past seven. Then, I have breakfast and go to school.", "I play in the playground with my friends.", "At school I study, and I have lunch in the canteen.", "I go home at five o'clock and do my homework. I go to bed at nine o'clock."</p> <p>Communicative focus: discuss ideas and negotiate with peers; express opinions about school routines.</p> <p>Cognitive focus: organise ideas sequentially; combine visual (comic) and written information; integrate routines from different countries.</p> <p>Social and emotional focus: apply teamwork rules; regulate behaviour when working in groups; respect others' ideas; take responsibility for shared work.</p>	<p>Student's Book (SB) pg. 5 PowerPoint with different school routines Board and markers Pupils' notebooks Comic strip worksheet (panels for drawing and writing) Drawing materials (pencils, crayons, coloured pens) Vocabulary list of school routines (from previous class)</p>

OBSTACLES AND SOLUTIONS

Obstacles	Solutions
Lack of time to finish comic strip	Comics can be taken home or continued in the next lesson. Set a clear time limit for the activity. Providing a digital clock.
Pupils forget vocabulary	Provide the vocabulary list of school routines. Model examples on the board. Encourage pairs/groups to check it when needed.
Noise / off-task talking	Use a noise controller website or app (like a decibel meter). Set clear expectations for noise level.
Technical issues with PowerPoint / computer	Have a backup plan : printed images or student book pages with routines.

LESSON PROCEDURES

Learning activity	Social forms	Skills	Time	Teacher activity
<p>Step 1 - Recall Pupils recall the school routines learned in the previous English class. There's choral repetition so all pupils speak.</p>	Plenary work (whole class).	Speaking Pronunciation Listening Attention control	10 min	Does gestures related to the routines. Models' pronunciation.

<p>Step 2 – School Routines Around the World Pupils open their Student’s Book to look at different school routines. Pupils then learn routines from the UK, Thailand, and Bangladesh with the help of a Powerpoint. Pupils are asked if they would like to have any of the routines they saw, if yes which ones and if not why.</p>	Plenary work	Speaking Listening Attention	15 min	Does gestures related to the routines. Models’ pronunciation. Highlights cultural differences and interesting routines.
<p>Step 3 – Activity explanation Pupils listen to what they must do in the next activity of creating a school routine for an imaginary character, using ideas from the routines just seen. Grouping depends on class size: in pairs (12 pairs, 1 group of 3), or in groups of five.</p>	Plenary work	Listening	5 min	Explains task clearly. Shows examples on board. Assigns groups. Checks understanding.
<p>Step 4 – Comic Strip Creation Pupils discuss, write, and draw the routine of their imaginary character. They use 4–6 short sentences and include drawings in panels. Roles can be assigned (writer, artist, leader, noise controller). If pupils finish in time, the teacher collects the comics for a class book. If not, pupils can take them home (groups can rotate taking turns).</p>	Pair work or group work	Social interaction Collaboration Peer support	25 min	Checks comprehension. Circulates to monitor, support, and provide scaffolding. Monitors interactions.
<p>Step 5 – Closing routine Pupils write their homework and tidy up their tables and materials quietly.</p>	Plenary work	Attention Organisation	5 min	Ensures all pupils tidy up and have recorded homework.

ASSESSMENT

Assessment is continuous and formative, based on:

- Use of vocabulary related to school routines in oral and written sentences.
- Ability to construct short first-person sentences about school routines.
- Engagement, collaboration, and respect for roles during pair or group work (writer, artist, speaker, checker).
- Completion and creativity of the comic strip, showing logical sequencing of routines and integration of cultural ideas.

Teacher observation and pupils’ oral and written responses provide evidence of learning, language development, and behavioural, attentional and social skills.

APÊNDICE I – Rules and challenges cards

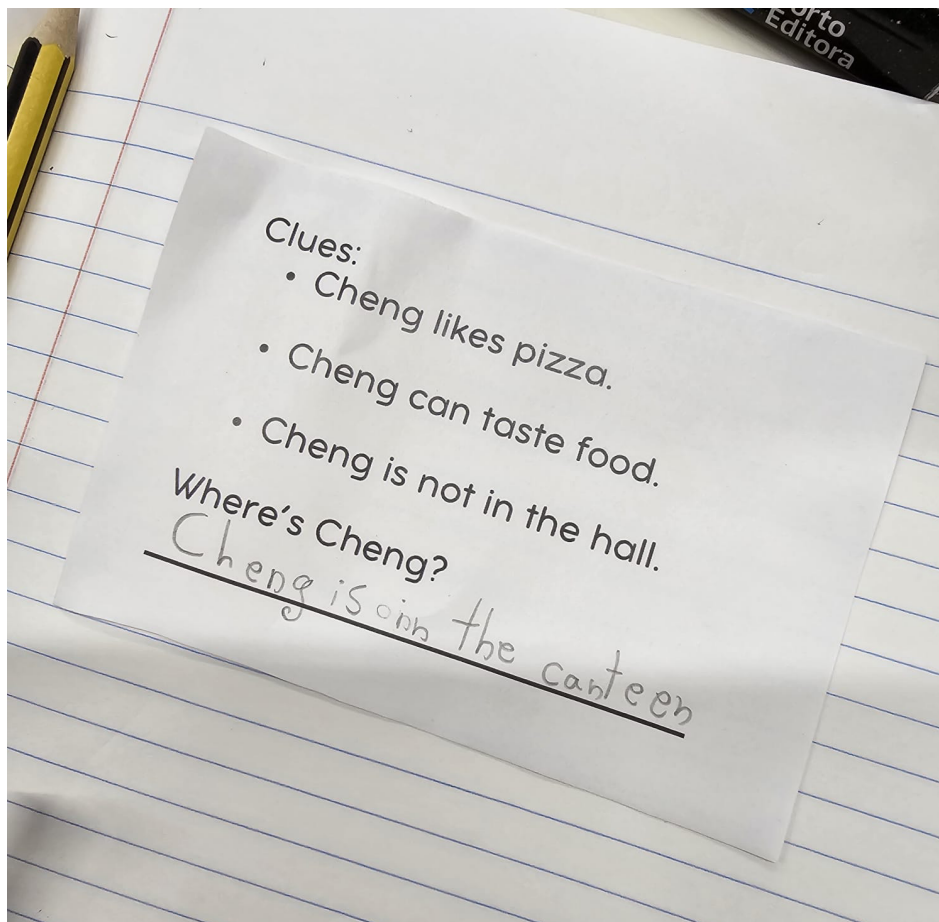
RULES

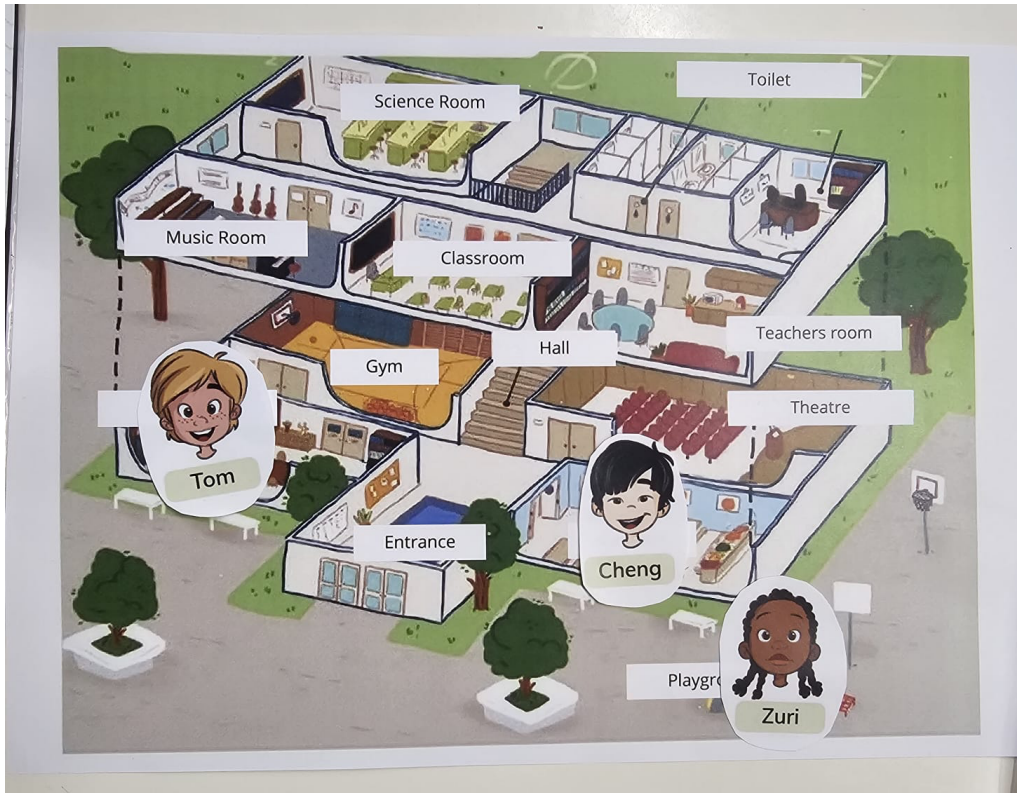
- 01 WORK TOGETHER
- 02 BE QUIET TAKE
- 03 TURNS
- 04 NO RUNNING
- 05 SHOWTHETEACHERTHE ANSWERS

CHALLENGES

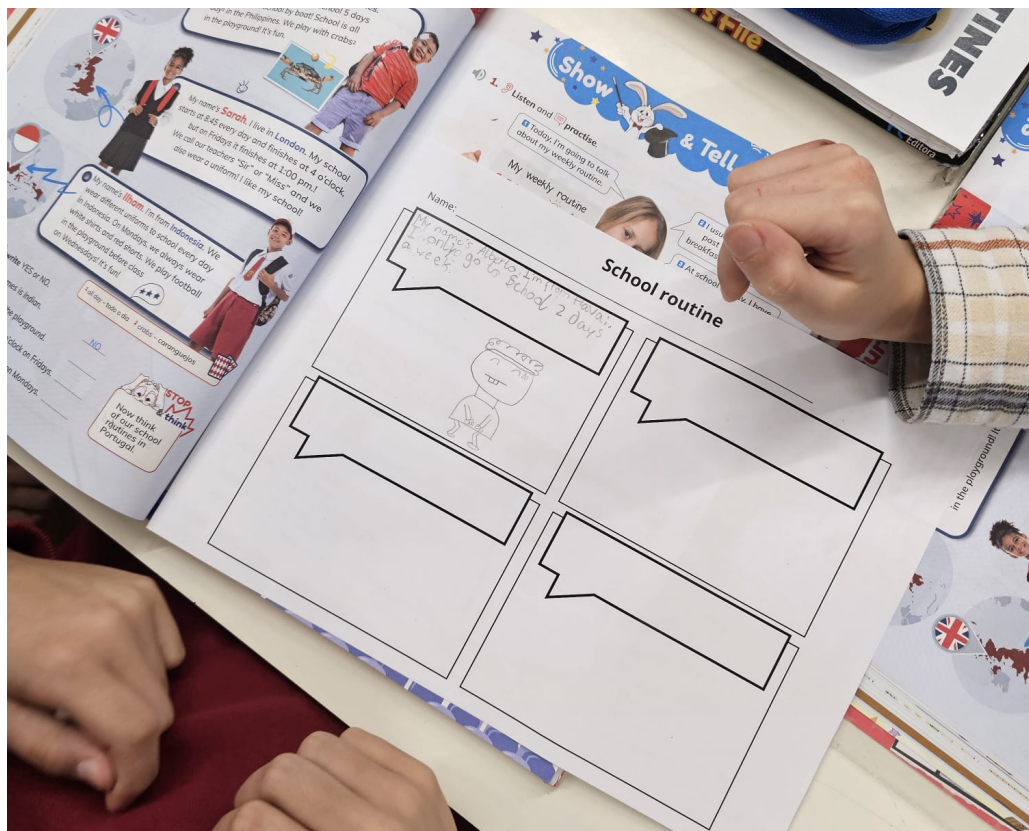
- 01 ANSWER THE 4 QUESTIONS
- LIBRARY
- 02 FIND THE SECRET SENTENCE - ?
- 03 FIND 7 DIFFERENCES AND
WRITE THEM - GYM
- 04 FIND 10 OUT OF 12 WORDS
- WORKSHOP
- 05 DO THE PUZZLE!

APÊNDICE J – Clues cards (characters) and school map





APÊNDICE K – Comic strip



ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**Aprendizagem colaborativa na promoção da
autorregulação comportamental e da atenção
sustentada no ensino do inglês no 1.º CEB**
Alexandra Correia

