

## UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM ESTÁGIO: APRENDER VOCABULÁRIO DE FORMA LÚDICA E INTERATIVA

### AN ACTION-RESEARCH PROJECT IN THE PRACTICUM: LEARNING VOCABULARY IN A LUDIC AND INTERACTIVE WAY

### UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN PRÁCTICAS: APRENDER VOCABULARIO DE FORMA LÚDICA E INTERACTIVA

Carlos Ferreira<sup>1</sup> [<https://orcid.org/0009-0008-3500-5270>]

<sup>1</sup>Universidade do Minho, Braga, Portugal, [cajoferr@sapo.pt](mailto:cajoferr@sapo.pt)

#### Resumo

Este artigo apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, numa turma do 4.º ano. Teve como propósito promover a aquisição de vocabulário de forma significativa, através de estratégias lúdicas e interativas, paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação da aprendizagem. As estratégias didáticas, concebidas para estimular a curiosidade, a autoconfiança e a participação ativa, favoreceram o uso da língua em contextos comunicativos e a reflexão metacognitiva. A avaliação, baseada na observação, na reflexão sobre a prática e em questionários de autorregulação aplicados aos alunos, demonstrou que esta abordagem potenciou a motivação a par da ampliação e do uso do repertório vocabular, apesar de desafios como a gestão do tempo e ritmos de aprendizagem diferenciados. O projeto afirmou-se como uma estratégia formativa valiosa, articulando a reflexividade profissional com uma prática pedagógica centrada no aluno.

**Palavras-chave:** atividades lúdicas; autorregulação; investigação-ação; interação oral; vocabulário.

#### Abstract

This article presents an action-research project developed in the practicum of the Master's in English Teaching for Primary Education at the University of Minho, involving a 4th-grade class. Its purpose was to promote meaningful vocabulary acquisition through playful and interactive strategies, alongside the development of self-regulated learning skills. The didactic strategies, designed to stimulate curiosity, self-confidence, and active participation, fostered language use in communicative contexts and metacognitive reflection. The evaluation, based on observation, reflection on practice, and self-regulation questionnaires administered to the students, demonstrated that this approach enhanced motivation and the expansion and use of the lexical repertoire, despite challenges such as time management and differentiated learning paces. The project proved to be a valuable formative strategy, articulating professional reflexivity with a student-centered pedagogy.

**Keywords:** playful activities; self-regulation; action research; oral interaction; vocabulary.

#### Resumen

Este artículo presenta un proyecto de investigación-acción desarrollado en el periodo de prácticas del Máster en Enseñanza de Inglés en el Primer Ciclo de Educación Primaria de la Universidad de Minho, con un grupo de 4º curso. Tuvo como propósito promover la adquisición significativa de vocabulario mediante estrategias lúdicas e interactivas, paralelamente al desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje. Las estrategias didácticas, concebidas para estimular la curiosidad, la autoconfianza y la participación activa, favorecieron el uso de la lengua en contextos comunicativos y la reflexión metacognitiva. La evaluación, basada en la observación, la reflexión sobre la práctica y cuestionarios de autorregulación aplicados al alumnado, demostró que este enfoque

potenció la motivación junto con la ampliación y el uso del repertorio léxico, a pesar de desafíos como la gestión del tiempo y los ritmos de aprendizaje diferenciados. El proyecto se consolidó como una valiosa estrategia formativa, articulando la reflexividad profesional con una práctica pedagógica centrada en el alumno.

**Palabras clave:** actividades lúdicas; autorregulación; investigación-acción; interacción oral; vocabulario.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito de um estágio do Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade do Minho, com a orientação da Professora Flávia Vieira, narrado em sede de relatório de estágio (Ferreira, 2025) e parcialmente apresentado em Ferreira & Vieira (2025). O projeto foi implementado numa turma do 4.º ano de um agrupamento de escolas do concelho de Lousada, Portugal, e teve como propósito central promover a aquisição de vocabulário em Inglês de forma significativa, recorrendo a uma abordagem pedagógica assente na ludicidade e na interação oral.

Numa fase inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, as experiências vividas pelos alunos podem influenciar decisivamente a sua motivação, a sua autoconfiança e a sua atitude face à língua. A aprendizagem de vocabulário constitui um pilar fundamental na construção da proficiência em língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, mas é frequentemente associada a exercícios de repetição e memorização, podendo gerar desinteresse e não proporcionando um uso contextualizado e comunicativo do léxico. Assim, o projeto partiu da convicção de que é crucial criar contextos de aprendizagem que sejam simultaneamente eficazes e envolventes. A opção por estratégias lúdicas e interativas, como jogos, dramatizações e canções, justifica-se pela sua capacidade de criar situações comunicativas autênticas, reduzir o “filtro afetivo” (Krashen, 1982) e potenciar a motivação intrínseca dos alunos.

O projeto alinha-se com princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR; Conselho da Europa, 2001), que preconiza uma pedagogia orientada para a ação e para a comunicação, e seguiu uma metodologia de investigação-ação que permitiu ciclos contínuos de planificação, ação, observação e reflexão, envolvendo os alunos não apenas como destinatários, mas como participantes ativos e fontes de informação crucial para o ajuste da prática. Para além do foco lexical e comunicativo, o projeto integrou uma dimensão de autorregulação da aprendizagem, procurando desenvolver nos alunos a competência de “aprender a aprender”.

No presente artigo, após a apresentação do quadro teórico que sustenta a importância da ludicidade, da interação oral e da autorregulação, descreve-se sumariamente o projeto, ilustra-se a abordagem pedagógica explorada através da descrição de algumas atividades e materiais usados nas diferentes sequências didáticas, e apresentam-se os principais resultados obtidos. Por fim, tecem-se algumas considerações finais sobre a relevância do projeto e as suas implicações para a prática letiva, realçando-se o papel formativo do estágio na construção de uma pedagogia reflexiva e centrada no aluno.

## 1 QUADRO TEÓRICO

### 1.1 O Potencial Sinérgico da Ludicidade e da Interação Oral

A introdução formal do Inglês no 1.º CEB em Portugal, a partir de 2015, reflete uma adesão a políticas linguísticas europeias que privilegiam uma pedagogia centrada na ação e na comunicação, conforme preconizado pelo QECR (Conselho da Europa, 2001). Neste contexto, a ludicidade e a interação oral emergem como vetores essenciais para uma aprendizagem significativa e eficaz, especialmente junto dos aprendizes mais jovens, e é na sua articulação sinérgica que se revela um potencial mais expressivo e eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A ludicidade, associada ao jogo, à brincadeira, à espontaneidade e ao prazer, desempenha um papel catalisador na aprendizagem de línguas (Miletic, 2017). Ao criar ambientes de baixa pressão e elevado envolvimento, contribui para a redução da ansiedade linguística e do chamado “filtro afetivo” (Krashen, 1982), diminuindo o medo de errar e incentivando a experimentação. A motivação intrínseca inerente às atividades lúdicas é um pilar crucial para a eficácia da aprendizagem (Dörnyei, 2001). Atividades como jogos, dramatizações e canções, para além de serem motivadoras, propiciam a prática de diversas dimensões da língua, desde o vocabulário e a pronúncia até às

competências de compreensão e produção (Bento et al., 2005). Essas atividades favorecem, ainda, a retenção lexical através de uma repetição natural e contextualizada, que ocorre de forma implícita e não forçada (Dörnyei, 2001).

Paralelamente, a interação oral assume-se como um motor do desenvolvimento linguístico (Lightbown & Spada, 2013). Esta visão alinha-se com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que atribui à troca social um papel mediador na internalização de conhecimentos. Quando as crianças usam a língua para um propósito comunicativo real – perguntar, descrever, negociar significados –, consolidam estruturas linguísticas e desenvolvem fluência e confiança. A aquisição de vocabulário é particularmente impulsionada pela frequência e riqueza dessas interações sociais (Nation, 2001), sendo facilitada quando a apresentação lexical é contextualizada e associada a suportes visuais ou gestuais (Brewster et al., 2002).

A combinação sinérgica da ludicidade e da interação oral apresenta um potencial pedagógico elevado. Em ambientes lúdicos, a interação oral deixa de ser um exercício mecânico para se tornar numa oportunidade de "brincar com verbalizações" (Garvey, 1977, p. 59), onde a língua é utilizada de forma criativa e com um propósito. Esta combinação desvia o foco da aprendizagem formal da língua para a comunicação através da língua, transformando a aprendizagem mecânica em competência comunicativa autêntica (Cameron, 2001; Oxford, 1990). A interação entre pares em tarefas lúdicas permite que as crianças se corrijam mutuamente, negociem sentidos e desenvolvam estratégias de comunicação, como o uso de gestos ou a solicitação de ajuda, elementos fundamentais para a construção da autonomia e da confiança.

Em síntese, a integração estratégica da ludicidade e da interação oral transforma a sala de aula num espaço onde a aprendizagem da língua se aproxima do seu uso natural. Esta abordagem não só cria as condições ideais para uma aquisição contextualizada e memorável do vocabulário, como também estabelece as bases para o desenvolvimento de uma atitude positiva face à língua estrangeira, fomentando a participação ativa e a vontade de comunicar.

## 1.2 Competência de "Aprender a Aprender" e Importância da Autorregulação

A par do desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, o desenvolvimento da competência de "aprender a aprender" constitui um objetivo educativo primordial, consagrado em documentos orientadores nacionais e internacionais. Neste contexto, a autorregulação da aprendizagem emerge como um processo fundamental, entendido como a capacidade do aluno para planejar, monitorizar e avaliar de forma reflexiva o seu próprio percurso de aprendizagem (Zimmerman, 2002, p. 65). Este foco metacognitivo é uma dimensão integrante da aprendizagem das línguas que potencia a autonomia dos alunos e a eficácia da sua aprendizagem a longo prazo.

A autorregulação pode ser conceptualizada como um conjunto de "pensamentos, sentimentos e ações autogerados e orientados para a consecução de objetivos" (Zimmerman, 2002, p. 65). Jiménez Raya et al. (2007) descrevem-na como uma prática que envolve "planeamento ativo, verificação, testagem, monitorização, revisão e reflexão sobre o desempenho" (p. 32). Este processo é tipicamente cíclico, compreendendo fases de (1) planeamento e definição de objetivos, (2) monitorização do desempenho durante a tarefa, e (3) reflexão e avaliação sobre os resultados obtidos, para posterior ajuste de estratégias (Schunk & Greene, 2017, pp. 25-26). O uso consciente de estratégias metacognitivas – como identificar o que já se sabe, planejar os passos para uma tarefa ou autoavaliar a compreensão – permite aos alunos identificar lacunas, ajustar métodos e consolidar conhecimentos de forma progressivamente mais autónoma. Importa sublinhar, como fazem Jiménez Raya et al. (2007), que "a autonomia não é um conceito absoluto, devendo ser concebida como um continuum" (p. 27), no qual a autorregulação atua como alicerce para a transição da dependência do professor para a autogestão da aprendizagem.

No contexto do 1.º CEB, a capacidade de autorregulação das crianças pode e deve ser intencionalmente desenvolvida. Isto implica envolvê-las em processos de tomada de iniciativa, de decisão sobre como abordar uma tarefa, de auto e cocorreção, e de avaliação tanto do seu desempenho como das estratégias de ensino que lhes são proporcionadas. Ferramentas como o diálogo reflexivo e, de forma mais estruturada, questionários de autorregulação simples e adaptados à faixa etária, assumem um papel crucial. Estes instrumentos conduzem as crianças a pensar sobre as atividades realizadas, as aprendizagens que sentem ter concretizado e as dificuldades encontradas. Como refere Luís (2022), a promoção da metacognição em crianças "exige perguntas simples e adaptadas ao universo infantil" (p. 66). Simultaneamente, estes questionários fornecem ao professor-investigador dados qualitativos preciosos sobre a perceção dos alunos, sendo instrumentos de dupla função: promovem a metacognição dos discentes e informam a melhoria das práticas docentes, um aspeto central em projetos de investigação-ação.

A articulação entre autorregulação e ludicidade é particularmente fértil. Atividades lúdicas estruturadas, como jogos colaborativos ou dramatizações, oferecem contextos ideais para exercitar a autorregulação num ambiente de baixa ansiedade e elevada motivação intrínseca. Nestas situações, os alunos podem testar estratégias, cometer erros e ajustar o seu desempenho sem o medo de uma avaliação negativa tradicional. Pinto e Tavares (2010) sublinham o papel da ludicidade neste processo, afirmando que, através do lúdico, “a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer” (p. 231). Este ambiente positivo e envolvente é propício não só para a comunicação, mas também para a ampliação da consciência das crianças sobre os seus próprios processos de aprendizagem. Ao refletirem sobre o que funcionou ou não durante um jogo, começam a construir um repertório pessoal de estratégias eficazes.

Promover a autorregulação visa dotar os alunos de ferramentas de aprendizagem transferíveis. Como defendem Jiménez Raya et al. (2007), “um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes, uma vez que facilita o desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem” (p. 55). Esta abordagem responde ao apelo do QECR para a formação de “atores sociais autónomos e reflexivos” (Conselho da Europa, 2001, p. 29), preparando os alunos não apenas para comunicar em inglês, mas também para se tornarem aprendizes autodirigidos ao longo da vida.

## 2 O PROJETO

### 2.1 Contexto, Objetivos e Estratégias

O projeto foi desenvolvido numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, composta por 13 crianças (7 do sexo masculino e 6 do sexo feminino), com idades entre os 7 e os 9 anos. Os resultados de um questionário inicial anónimo permitiram mapear as suas perceções, dificuldades e preferências em relação à aprendizagem do inglês, revelando que a maioria das crianças gostava de aprender inglês (n=12) e reconhecia a importância da língua (n=10). Embora valorizassem as competências de falar, escrever e ler, sentiam maiores dificuldades na expressão oral e escrita e a observação de aulas permitiu detetar que a maioria participava pouco em inglês nas aulas. As crianças manifestaram, ainda, um claro interesse por atividades lúdicas e uma preferência significativa pelo trabalho em grupo e em pares. Estes dados iniciais mostraram uma boa receptividade à aprendizagem da língua, assim como a adequação de abordagens lúdicas e interativas aos seus interesses e necessidades.

O projeto seguiu uma metodologia de investigação-ação, tal como previsto no modelo de estágio da Universidade do Minho (ver Vieira, 2021), envolvendo ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão após uma fase inicial de análise do contexto e desenho de um plano de intervenção. O quadro 1 apresenta os objetivos do projeto, as respetivas estratégias pedagógico-investigativas e a informação a recolher e analisar para avaliar a concretização de cada objetivo.

O projeto envolveu a planificação e o desenvolvimento de quatro sequências didáticas (SD) que totalizaram 10 horas de aula, lecionadas entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025. As SD abordaram campos lexicais previstos no programa da disciplina, integrando atividades lúdicas e interativas elaboradas pelo professor:

- A primeira SD - “My Daily Life” (2h) - focou-se em vocabulário relativo às horas e às rotinas diárias, incluindo a manipulação de um relógio de cartão, exercícios práticos sobre rotinas pessoais e um jogo interativo visando estimular a interação oral.
- A segunda SD - “My Merry Christmas” (2h) - explorou vocabulário relativo ao Natal, integrando atividades para promover a sua aquisição em contextos lúdicos, como vídeos interativos, interação em pares, uma canção e um jogo colaborativo.
- A terceira SD - “My Fantastic Body” (4h) - abordou vocabulário relativo ao corpo humano, aos cinco sentidos e a problemas de saúde, integrando uma canção, dois jogos e um *role-play* para o uso contextualizado do vocabulário.
- A quarta SD - “Fruits, Vegetables and Food” (2h) - centrou-se em vocabulário relacionado com frutas, vegetais e outros alimentos, incluindo dois jogos, um vídeo educativo sobre curiosidades alimentares, interação em pares e uma canção interativa.

Cada SD representou um breve ciclo de investigação-ação (planeamento, ação, observação e reflexão), integrando o preenchimento de um questionário final de autorregulação da aprendizagem, no qual as crianças refletiam sobre as

atividades realizadas e os seus efeitos. Estes questionários, conjugados com a observação e o diálogo informal, constituíram fontes primordiais para uma reflexão contínua sobre as justificações e consequências das escolhas pedagógicas, permitindo o seu ajuste informado. Este processo de melhoria fundamentada na recolha sistemática de dados junto dos alunos materializa a finalidade última da investigação-ação (Borg, 2017).

De modo a ilustrar a abordagem pedagógica desenvolvida, segue-se uma apresentação sumária de algumas atividades e materiais usados nas diferentes sequências didáticas.

## Quadro 1

*Síntese dos objetivos, estratégias e informação a recolher e analisar.*

Objetivos	Estratégias Pedagógico-investigativas	Informação a recolher e analisar
1. Conhecer as perceções e atitudes iniciais das crianças em relação à aprendizagem de vocabulário através de atividades lúdicas e de interação oral;	Questionário inicial aos alunos (Objetivo 1);	Perceções e atitudes das crianças face à aprendizagem de inglês e às atividades lúdicas e de interação oral;
2. Promover a aquisição de vocabulário através de atividades lúdicas e de interação oral;	Atividades lúdicas e de interação oral para aquisição de vocabulário, com registos de observação e no portefólio. (Objetivo 2, 4);	Envolvimento e aprendizagens evidenciados pelas crianças ao longo do projeto;
3. Desenvolver a competência de aprender a aprender com foco na autorregulação;	Questionários de autorregulação da aprendizagem e diálogo com as crianças sobre o projeto de intervenção (Objetivos 3, 4).	Perceções das crianças sobre as atividades didáticas, as suas aprendizagens e a abordagem desenvolvida.
4. Avaliar o impacto das atividades lúdicas e de interação oral na aquisição de vocabulário.		

## 2.2 Ilustração da Prática: Atividades lúdicas e de interação oral

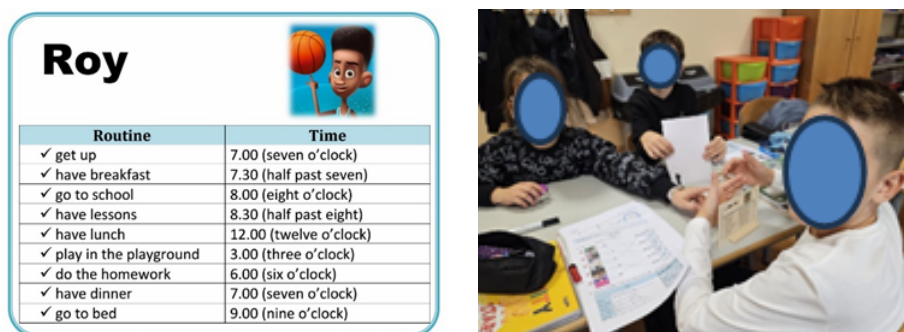
Para ilustrar a operacionalização dos princípios teóricos discutidos, apresentam-se, de forma seletiva, as atividades mais representativas de cada sequência didática, privilegiando aquelas que melhor evidenciam a articulação entre ludicidade e interação oral no contexto da aquisição de vocabulário. Em cada caso, procura-se mostrar não apenas o *que* foi feito, mas *como e porquê*— isto é, de que forma cada atividade criou condições para que os alunos usassem a língua de forma significativa, reduzindo a ansiedade e potenciando a motivação intrínseca (Krashen, 1982; Dörnyei, 2001).

A primeira SD, "My Daily Life", introduziu o vocabulário das rotinas diárias e das horas, seguindo uma lógica de complexidade crescente assente no conceito de *scaffolding* (Wood et al., 1976, p. 90). Partiu-se de atividades de exposição e familiarização com o léxico — exploração de um relógio de cartão, apresentação multimédia com humor e personalização, e uma canção — para uma comunicação progressivamente mais autónoma.

A atividade de maior riqueza pedagógica foi o jogo "Who is who?", inspirado no clássico "Quem é quem?". Em grupos de três, dois alunos recebiam cartões com personagens e as suas rotinas, enquanto um terceiro assumia secretamente a identidade de uma delas. Através de perguntas como "What time do you get up?" ou "Do you have breakfast at 8 o'clock?", os dois primeiros iam eliminando personagens até descobrirem a identidade do colega (Figura 1).

Figura 1

Jogo "Who is who?" – exemplo de cartão e crianças a jogar.



O que torna este jogo particularmente valioso no contexto deste projeto é a forma como funde, de modo indissociável, a dimensão lúdica e a dimensão comunicativa: para vencer, era imperativo formular perguntas com clareza e compreender as respostas — não havia outra forma de jogar. A língua inglesa deixou assim de ser o objeto de estudo para se tornar o instrumento de ação, concretizando o que Cameron (2001) designa como o desenvolvimento de uma competência comunicativa autêntica (p. 21). Os alunos envolveram-se com entusiasmo, usaram a língua de forma espontânea e corrigiram-se mutuamente — comportamentos raramente observados nas aulas anteriores à intervenção. O pedido unânime para repetir o jogo foi, por si só, um indicador expressivo do envolvimento alcançado.

A segunda SD, "My Merry Christmas", aproveitou o contexto festivo do Natal como catalisador natural da motivação, introduzindo vocabulário temático através de vídeos interativos e de uma canção antes de avançar para atividades de interação oral mais exigentes. Das atividades desenvolvidas, destacam-se duas pelo modo como concretizaram a sinergia entre ludicidade e comunicação autêntica.

A primeira foi o jogo de *information gap* "Under my Christmas tree", realizado em pares. Cada aluno recebia uma imagem diferente de uma árvore de Natal com cinco objetos e, através da pergunta "Do you have a/an...?", descobria quais os objetos presentes na árvore do colega (Figura 2). A lógica do *information gap* é pedagogicamente poderosa precisamente porque cria uma necessidade comunicativa genuína: o aluno precisa de perguntar porque genuinamente não sabe, e precisa de compreender porque a resposta tem consequências no jogo. Durante a atividade, observou-se que os alunos corrigiam mutuamente a pronúncia e recorriam espontaneamente aos materiais de apoio disponíveis — um comportamento revelador do desenvolvimento incipiente da competência de *aprender a aprender*.

A segunda atividade, "My shelf / Your shelf", elevou o nível de exigência comunicativa. Os alunos, no papel de ajudantes do Pai Natal, organizavam cartões com brinquedos numa estante ("My shelf") sem que o colega pudesse ver. Através de perguntas como "What is on the first shelf?" e respostas como "On the first shelf, there is a...", cada um reproduzia na sua própria estante ("Your shelf") a disposição descrita pelo colega (Figura 3). Ao contrário de muitas atividades de produção oral, esta não admitia respostas vagas ou incompletas: uma descrição imprecisa resultava numa estante errada, o que tornava a precisão lexical e estrutural funcionalmente necessária. A modelagem prévia e o contexto lúdico garantiram que os alunos mantivessem o uso do inglês ao longo de toda a atividade, mobilizando de forma contextualizada e com um propósito comunicativo o vocabulário anteriormente trabalhado.

Figura 2

Atividade a pares – “Under my Christmas tree”.



Figura 3

Jogo – My shelf / Your shelf.



A terceira SD, “My Fantastic Body”, foi a mais extensa do projeto (4 horas) e a mais ambiciosa em termos de conteúdo lexical, abordando três campos temáticos interligados: as partes do corpo, os cinco sentidos e problemas de saúde. A maior duração permitiu uma progressão mais gradual e a introdução de atividades de maior complexidade comunicativa, culminando num *role-play*. Destacam-se aqui três atividades que ilustram bem essa progressão.

A introdução ao vocabulário recorreu a uma estratégia de quebra-gelo involgar: imagens de modelos humanos com o rosto do professor substituído digitalmente (*teacher's face swap*), que gerou imediatamente humor e descontração na turma. Este momento inicial, aparentemente simples, teve uma função pedagógica importante: ao reduzir a ansiedade e criar um clima de cumplicidade, preparou os alunos para participarem mais livremente nas atividades seguintes – um exemplo concreto de como a gestão do “filtro afetivo” (Krashen, 1982) pode ser trabalhada de forma intencional e criativa.

Seguiu-se o “Description Game” (Figura 4), no qual cada criança assumia secretamente a identidade de um personagem conhecido e os colegas faziam perguntas como “Have you got long hair?” ou “Have you got blue eyes?” até adivinharem o personagem. A atividade combinou de forma natural a prática do vocabulário do corpo com uma interação oral autêntica: as perguntas não eram exercícios de repetição, mas estratégias de descoberta com um propósito claro. O ambiente de baixo risco criado pelo jogo encorajou mesmo os alunos mais reticentes a participar.

A consolidação do vocabulário das partes do corpo deu-se através do “Monster Game” (Figura 5), em pares. Os alunos tinham a mesma folha com um conjunto de monstros com características absurdas, dos quais cada um escolhia secretamente um que tinha de ser identificado pelo colega através de perguntas como “Has he got three legs?” ou “Has he got two heads?”. O caráter deliberadamente *nonsense* dos monstros – com combinações improváveis e humorísticas de características físicas – revelou-se um elemento motivador determinante: os alunos queriam descobrir o monstro do colega, o que manteve o uso do inglês de forma espontânea e gerou uma repetição natural e contextualizada do vocabulário (Nation, 2001).

Figura 4

*Realização do "Description game".*



Figura 5

*Realização do "Monster game".*



O ponto alto da sequência foi o *role-play* "The Crazy Doctor" (Figura 6), realizado em pequenos grupos. A partir de um modelo de diálogo (Figura 7), as crianças criaram as suas próprias versões, incorporando vocabulário dos sentidos e dos problemas de saúde. O elemento de imprevisibilidade — cada grupo recebia um saco com "prescrições malucas" (ex.: "Clap your hands.") que o "médico" sorteava e integrava no diálogo — estimulou a criatividade e a improvisação, exigindo que os alunos mobilizassem de forma integrada todo o vocabulário e estruturas trabalhados ao longo da sequência. Esta atividade ilustra de forma particularmente clara o potencial das atividades lúdico-interativas: colocar os alunos perante situações imprevisíveis dentro de um quadro estruturado obriga-os a usar a língua de forma verdadeiramente comunicativa, e não apenas a reproduzi-la.

A quarta e última SD, "Fruits, Vegetables and Food", centrou-se no vocabulário de frutas, vegetais e alimentos, desenvolvendo a interação oral em torno das estruturas "Have you got...?" e "Do you like...?". Após a apresentação interativa do vocabulário e de um *Memory Game* que promoveu a sua fixação inicial de forma lúdica, o ponto alto da sequência foi o jogo de cartas "Go Fish" (Figura 8).

Figura 6

*Execução do role-play "The crazy doctor".*



Figura 7

Modelo de role-play - "The crazy doctor".



Figura 8

Jogo - "Go fish" (exemplo de cartas).



Em grupos de três ou quatro, cada aluno recebia sete cartas com imagens de frutas e vegetais, sendo o objetivo formar conjuntos de quatro cartas iguais. Para o conseguir, tinha de perguntar aos colegas, por exemplo, "Have you got bananas?"; se o colega não tivesse a carta pedida, respondia "Go fish!", obrigando o jogador a retirar uma carta do monte central. A estrutura do jogo criou uma dinâmica de interação oral contínua e genuinamente motivada: os alunos precisavam de perguntar, ouvir, responder e reagir – tudo em inglês, tudo com um propósito imediato. A competição

saudável entre os elementos do grupo acrescentou um nível de envolvimento emocional que, como sublinham Pinto e Tavares (2010), é precisamente o que confere à ludicidade o seu forte potencial motivacional. O entusiasmo observado foi notório, com os alunos a manterem o uso do inglês de forma espontânea durante toda a atividade.

A sequência encerrou com a introdução da estrutura "Do you like...?", trabalhada primeiro em diálogos em pares e depois através de uma canção participativa: cada aluno, segurando um *flashcard* com uma imagem de um alimento, perguntava "Do you like...?" e a turma respondia cantando "Yes, I do" ou "No, I don't". A dimensão coral e rítmica da canção favoreceu a memorização das estruturas e criou um momento de participação coletiva descontraída, funcionando como fecho natural de um projeto que, desde o início, procurou que aprender inglês fosse simultaneamente eficaz e prazeroso.

As quatro sequências ilustram, em conjunto, a materialização dos princípios teóricos do projeto: a progressão do simples para o complexo, a imersão do vocabulário em contextos comunicativos com propósito real, e a capacidade das atividades lúdico-iterativas para transformar a sala de aula num espaço onde a língua é utilizada – e não apenas estudada.

Todas as sequências didáticas incluíram, no seu momento final, um espaço formal de autorregulação da aprendizagem. As crianças preencheram individualmente um questionário intitulado "A moment of reflection". Apesar de a autorregulação incluir a planificação, monitorização e avaliação da aprendizagem, estes questionários representaram momentos de monitorização e avaliação, nos quais as crianças refletiram sobre as atividades de que mais gostaram, o seu impacto na aprendizagem (ex.: "Ajudou-me a aprender novas palavras?") e as capacidades adquiridas (ex.: "Agora já sou capaz de dizer os nomes das partes do corpo"). A título de exemplo, a Figura 9 apresenta o questionário correspondente à terceira SD. Os dados dos questionários foram analisados, não apenas para monitorizar a perceção e o progresso dos alunos, mas também para fundamentar a reflexão sobre a prática e orientar os ajustes nos ciclos de ensino subsequentes. Os resultados confirmaram o sucesso da abordagem: as atividades lúdicas foram as mais apreciadas e consideradas mais eficazes para a memorização de vocabulário, reforçando que as atividades lúdicas e de interação oral são pilares para o envolvimento e a aquisição lexical.

Figura 9

Exemplo de questionário de autorregulação da aprendizagem (3.ª sequência didática)

*A moment of reflection*

1 Gostaste das aulas sobre o vocabulário do corpo, dos sentidos e dos problemas de saúde?

Sim  Mais ou menos  Não

2 Quais foram as atividades que gostaste mais e menos?

	Gostei mais	Gostei menos	Não gostei
Aprender vocabulário sobre o rosto e o corpo.			
Ouvir e cantar a canção sobre o rosto.			
Fazer a atividade de descobrir os personagens de desenhos animados.			
Fazer a atividade de descrever e descobrir os monstros.			
Aprender o vocabulário sobre os sentidos e problemas de saúde.			
Fazer o teatro do "Crazy doctor".			


Se respondeste "Não gostei", diz porquê:

3 As atividades que fizemos ajudaram-me a...

	Sim	Mais ou menos	Não
...aprender novas palavras.			
...falar mais em inglês.			
...participar de forma ativa na aula.			
...aprender de uma forma divertida.			
...sentir-me feliz na aula.			

4 Agora já sou capaz de...

	Muito bem	Bem	Mais ou menos
...dizer os nomes das partes do rosto.			
...dizer os nomes das partes do corpo.			
...perguntar "Have you got...?" e "Has he got...?"			
...dar informação usando "I have got..." e "He has got..."			
...identificar os sentidos e os órgãos correspondentes.			
...reconhecer palavras relacionadas com problemas de saúde.			

 Teacher Carlos

## 2.3 Resultados do projeto

A avaliação do projeto, baseada na observação das aulas e na análise dos 4 questionários de autorregulação preenchidos pelas crianças no final de cada SD, permitiu identificar um conjunto de resultados positivos, bem como áreas passíveis de aperfeiçoamento. Na globalidade, pode dizer-se que a abordagem lúdica e interativa fomentou a aprendizagem do vocabulário e estimulou a criatividade e a motivação das crianças, o que se traduziu num aumento visível da sua participação e envolvimento nas tarefas propostas.

Os resultados dos questionários são apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3, sendo que o número de crianças que responderam nas quatro SD variou entre 11 e 13 devido a ausências pontuais.

A Tabela 1 apresenta as percepções das crianças sobre os jogos, canções e atividades de interação realizadas nas quatro SD, indicando a frequência de respostas “Gostei Mais”. Observa-se um elevado nível de recetividade às atividades, importando referir que as respostas “Gostei Menos” variam entre 1 e 4 e que houve apenas 1 resposta “Não Gostei”. Estes resultados apontam para um elevado grau de motivação das crianças, o que constitui uma condição essencial para o seu envolvimento na aprendizagem.

**Tabela 1**

*Percepções sobre as atividades lúdicas e interativas nas sequências didáticas*

Atividades	Gostei mais f
Jogo “Who is who?”	13
Jogo dos monstros	12
Jogo da memória (frutas e vegetais)	13
Jogo de cartas (“Go fish” - frutas e vegetais)	13
Canção (rotinas diárias)	13
Canção (ajudantes do Pai Natal)	9
Canção (rosto)	10
Canção (“Do you like...? Yes, I do/No, I don’t”)	12
Atividade interativa (identificar brinquedos na árvore de Natal)	9
Atividade interativa (identificar brinquedos nas prateleiras)	10
Atividade interativa (dar e receber presentes de Natal)	10
Atividade interativa (descobrir personagens de desenhos animados)	11
Atividade interativa (preferências alimentares dos colegas)	11
Atividade interativa (Role-play “Crazy doctor”)	8

A Tabela 2 apresenta as percepções das crianças sobre cinco dimensões do impacto das atividades ao longo das quatro SD. Indica-se a frequência de respostas “Sim” aos itens apresentados para cada SD e a percentagem de respostas “Sim” em relação ao total de respostas obtidas no conjunto dos questionários (n=49).

**Tabela 2**

*Percepções sobre o impacto das atividades das sequências didáticas*

As atividades que fizemos ajudaram-me a...	SD1 (n=13) f	SD2 (n=11) f	SD3 (n=12) f	SD4 (n=13) f	Total (n=49) f	Total (n=49) %
sentir-me mais feliz na aula	13	11	10	12	46	93,9%
aprender de forma divertida	13	10	10	11	44	89,8%
participar de forma ativa na aula	11	9	11	12	43	87,8%
aprender novas palavras	12	10	9	9	40	81,6%
falar mais em inglês	10	6	9	11	36	73,5%

A maioria das crianças considerou que as SD tiveram um impacto muito positivo no seu bem-estar emocional (sentir-se feliz), na percepção de uma aprendizagem divertida e na sua participação ativa, o que confirma efeitos positivos da abordagem ao nível motivacional. No que toca a “aprender palavras novas”, as respostas sugerem a necessidade de maior prática contextualizada do léxico, se bem que não se possa esperar que este seja adquirido em igual grau por todos os alunos. O item “falar mais em inglês” foi aquele que apresentou maior variação de respostas e um menor número de respostas positivas. A produção oral neste nível de aprendizagem é essencial mas difícil de promover, não só pelo domínio linguístico ainda limitado das crianças, mas também pelo receio de exposição e de avaliação negativa. A criação de situações lúdicas e de interação em pares e grupos encorajou o uso do inglês como um desafio e não como uma imposição, o que parece ter contribuído para uma evolução positiva nesta dimensão ao longo do projeto, comparativamente aos níveis de participação oral observados antes da intervenção. Também foi possível observar maior colaboração entre pares, com os mais confiantes a auxiliar os colegas.

Relativamente à autoavaliação das capacidades adquiridas (“Agora já sou capaz de...”), os resultados apresentados na Tabela 3 revelam um elevado nível de autoconfiança por parte dos alunos. A maioria classificou o seu domínio como “Muito Bem” ou “Bem” para a generalidade das capacidades listadas nos questionários de cada SD. Algumas crianças (entre 1 e 4) assinalaram “Mais ou Menos”, sugerindo a necessidade de mais prática, mas nenhuma selecionou “Não”, indicando que todas sentiram ter realizado, em diferentes graus, as aprendizagens visadas. A última coluna apresenta as médias (M) das respostas, de 1 a 3, tendo-se para o efeito convertido a escala usada numa escala numérica: 1 – Mais ou Menos; 2 – Bem; 3 – Muito Bem. Como se pode verificar, os valores médios são elevados (entre 2,2 e 2,8). Estes resultados sugerem uma percepção elevada de autoeficácia na aprendizagem, o que pode reforçar a autoestima e a predisposição para aprender a língua.

Apesar de estes resultados serem importantes na medida em que traduzem um bom nível de confiança linguística das crianças, o que se relaciona com a sua motivação, não se procedeu a uma avaliação formal das suas aquisições linguísticas, o que constitui uma limitação da experiência. Optou-se por privilegiar um clima descontraído e de interajuda, focado na redução da ansiedade e na promoção da participação de todos, o que tornaria uma avaliação formal individual contraproducente. Adicionalmente, o facto de ter sido valorizada a realização das atividades orais em pares ou grupos inviabilizava uma avaliação individual dos desempenhos. Em experiências futuras e mais alongadas no tempo, será importante introduzir momentos de avaliação formativa de forma a cruzar as percepções das crianças com a análise dos seus desempenhos.

**Tabela 3**

*Percepções das aprendizagens linguísticas nas sequências didáticas*

SD	Agora já sou capaz de...	Muito Bem	Bem	Mais ou Menos	(M)
SD1 (n=13)	dizer as horas.	9	3	1	2,6
	dizer e escrever algumas atividades diárias	7	4	2	2,4
	descrever a minha rotina diária	6	5	2	2,3
	perguntar "What time do you...?" e responder	7	4	2	2,4
SD2 (n=11)	reconhecer palavras relacionadas com o Natal	8	2	1	2,6
	dizer os nomes de alguns brinquedos	9	1	1	2,7
	dar informação usando "there is/there are"	9	1	1	2,7
	perguntar "What do you wish for Christmas?" e responder	9	2	0	2,8
SD3 (n=12)	dizer os nomes das partes do rosto	8	4	0	2,7
	dizer os nomes das partes do corpo	6	2	4	2,2
	perguntar "Have you got...?" e "Has he got...?"	7	3	2	2,4
	dar informação usando "I have got..." e "He has got..."	6	4	2	2,3
	identificar os sentidos e os órgãos correspondentes	7	4	1	2,5
SD4 (n=13)	reconhecer palavras relacionadas com problemas de saúde	6	4	2	2,3
	dizer os nomes de frutas e legumes	7	4	2	2,4
	dizer os nomes de outras comidas	5	7	1	2,3
	perguntar "Have you got...?" e responder	7	4	2	2,4
	perguntar "Do you like...?" e responder	12	0	1	2,8

A experiência confirmou o impacto positivo das atividades lúdicas e de interação oral na aquisição e uso de vocabulário, bem como a importância da autorregulação numa pedagogia focada no aluno e em processos de investigação-ação. Contudo, permitiu também identificar desafios relacionados com a heterogeneidade da turma. Foi necessário adaptar continuamente recursos e ritmos para atender a diferentes velocidades de aprendizagem, constatando-se que o tempo disponível nem sempre foi suficiente para que todos consolidassem os conteúdos da mesma forma. O facto de se tratar de um projeto de estágio com um tempo de lecionação limitado coloca desafios à gestão do tempo e das necessidades dos alunos, importando, de futuro, desenvolver soluções pedagógicas inclusivas que garantam a eficácia das aprendizagens para todas as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio profissional constitui um espaço curricular de elevado valor para a compreensão e transformação das práticas pedagógicas, sobretudo quando nele se articulam as atividades de ensinar e investigar através de processos de investigação-ação (Flores, 2018; Vieira, 2021). A experiência aqui relatada permitiu articular de forma consistente a reflexividade profissional com o desenvolvimento de uma abordagem de ensino centrada nos alunos, apresentando traços de inovação face a práticas anteriores através da articulação entre ludicidade e interação oral e da promoção da autorregulação da aprendizagem. Ainda que de pequena escala, este tipo de projeto contribui significativamente para a construção de uma identidade docente reflexiva e aberta à mudança, demonstrando que colocar a investigação ao serviço da ação pedagógica – finalidade última da investigação-ação (Borg, 2017) – é um caminho fundamental para o desenvolvimento profissional e a renovação das práticas.

Os resultados do projeto permitem concluir que a combinação sinérgica entre ludicidade e interação oral se revelou um catalisador poderoso para a motivação, o envolvimento e a aprendizagem significativa. Esta sinergia transformou a sala de aula num espaço onde a comunicação autêntica floresceu, desviando o foco dos alunos da memorização de vocabulário e repetição de estruturas linguísticas para uma utilização ativa e contextualizada da língua, desenvolvendo dessa forma a sua competência comunicativa (Cameron, 2001; Oxford, 1990). As atividades lúdico-interativas não só quebraram rotinas e estimularam a participação, como criaram contextos memoráveis que facilitaram a aquisição e a retenção contextualizada do vocabulário, reduzindo o "filtro afetivo" e potenciando a motivação intrínseca (Dörnyei, 2001; Krashen, 1982).

Paralelamente, o desenvolvimento da competência de "aprender a aprender", através da integração de momentos estruturados de reflexão sobre a aprendizagem, revelou-se crucial. Tal como propõem Jiménez Raya et al. (2007), um enfoque explícito no aprender a aprender ajuda os alunos a desenvolver ferramentas de aprendizagem e a tornarem-se mais eficientes. Os questionários reflexivos permitiram que os alunos se tornassem mais conscientes dos seus processos de aprendizagem, avaliando o seu progresso e identificando necessidades. Simultaneamente, forneceram dados valiosos para monitorizar o impacto da prática e realizar ajustes em tempo real. Esta dupla função sublinha o papel da autorregulação como alicerce para a autonomia progressiva dos alunos – um continuum entre a dependência e a autogestão (Jiménez Raya et al., 2007) – e para uma prática docente informada e reflexiva. Em projetos futuros, a autorregulação poderá incluir a reflexão sobre a planificação das tarefas e as estratégias de aprendizagem usadas, de forma a elevar a consciência metacognitiva dos alunos e a sua capacidade de realizar uma aprendizagem estratégica.

A experiência não deixou de evidenciar desafios, sobretudo os inerentes à heterogeneidade da turma. A necessidade de adaptar continuamente estratégias e recursos para acomodar diferentes ritmos de aprendizagem confirma a complexidade de promover uma educação verdadeiramente inclusiva. A busca de soluções pedagógicas diferenciadoras e a garantia do tempo necessário para a consolidação das aprendizagens são exigências constantes da profissão docente.

À luz desta experiência, e em linha com uma visão de ensino que pretende ser inovadora e centrada no aluno, formula-se um conjunto de recomendações para a prática no 1.º CEB. Sugere-se que os professores: (1) valorizem e integrem a sinergia entre a ludicidade e a interação oral, planeando sequências didáticas que as articulem de forma criativa para gerar envolvimento e comunicação autêntica; (2) desenvolvam estratégias e recursos diversificados que respondam à heterogeneidade da turma, assegurando a inclusão de todos os alunos; (3) fomentem a autorregulação da aprendizagem, criando espaços regulares para a reflexão metacognitiva das crianças sobre o seu percurso, como sugerem Schunk e Greene (2017); e (4) adotem uma postura reflexiva e investigativa, analisando criticamente a sua prática e estando abertos a ajustes fundamentados em evidências, numa lógica contínua de investigação-ação.

Em conclusão, projetos como este ilustram como o estágio pode ser um palco inspirador para reimaginar o ensino do Inglês a crianças, promovendo uma "cultura da relevância das tarefas" e uma "cultura da motivação" (Torres Santomé, 2006). Através da exploração de pedagogias criativas e centradas no aluno, os futuros professores podem contribuir para a renovação das práticas, comprometendo-se com uma educação que não só transmite conhecimentos, mas que também desperta o gosto pela aprendizagem, cultiva a autonomia e prepara os alunos para agirem como comunicadores confiantes e criativos, na linha do perfil do "ator social autónomo e reflexivo" preconizado pelo QECR

(Conselho da Europa, 2001, p. 29) Conforme observado no final do relatório (Ferreira, 2025, p. 61), trata-se de um compromisso com a melhoria contínua e com a criação de um clima de aprendizagem “inclusivo, estimulante e divertido”, onde professor e alunos assumem, em conjunto, o papel de aprendizes perpétuos.

## AGRADECIMENTOS

O autor agradece sinceramente à Professora Doutora Flávia Vieira, sua supervisora de estágio, pelo acompanhamento, orientação científica e pelos valiosos contributos na revisão deste texto. Um agradecimento muito especial é dirigido à Professora Susana Granja, orientadora cooperante, pelo seu apoio fundamental no desenvolvimento do projeto. Por fim, um profundo agradecimento a todas as crianças que participaram com entusiasmo nesta viagem de investigação-ação.

## REFERÊNCIAS

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º CEB: Orientações programáticas. Materiais para o ensino e a aprendizagem*. Ministério da Educação. [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Programa\\_genera\\_ens\\_ingles\\_1ciclo.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Programa_genera_ens_ingles_1ciclo.pdf) (ISBN 978-972-742-208-1)
- Borg, S. (2017). Twelve tips for doing teacher research. *University of Sydney Papers in TESOL*, 12, 163-185. <https://www.tesol.org/media/45kbybjo/borg-2017-twelve-tips-for-doing-teacher-research.pdf>
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (2<sup>nd</sup> Ed.). Pearson. (ISBN 978-0-582-44776-9)
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733109> (ISBN 978-0-521-77434-9)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Ferreira, C. J. S. (2025). *Vocabulário em ação: Aprendendo através de atividades lúdicas e da interação oral*. [Relatório de estágio de mestrado não publicado]. Universidade do Minho.
- Ferreira, C., & Vieira, F. (2025). Aprender vocabulário de forma lúdica e interativa: Um projeto de investigação-ação em estágio. *Estreidiálogos*, 10(1), 3-13. [https://www.estreidiálogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_79026bad22f348ec89faca614c158f6a.pdf](https://www.estreidiálogos.com/_files/ugd/eb8d33_79026bad22f348ec89faca614c158f6a.pdf)
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44, 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Garvey, C. (1977). *Play*. Harvard University Press. (ISBN 978-0-674-67363-2)
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa: Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik. (ISBN 978-1-905275-10-6)
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) (ISBN 978-0-08-028628-3)
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4<sup>th</sup> Ed.). Oxford University Press. (ISBN 978-0-19-454126-8)

- Luís, N. A. do C. (2022). *A autonomia do aluno no Ensino de Inglês do 1ºCiclo do Ensino Básico – aspetos metacognitivos*. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.] <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147131/2/600006.pdf>
- Miletic, E. A. N. (2017). *The role of ludic activities in primary English classrooms – Do they really help children to learn?* [Relatório de estágio, Universidade Nova de Lisboa]. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/21868/1/Final\\_Report\\_2.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/21868/1/Final_Report_2.pdf)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781139524759>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle. (ISBN 978-0-8384-2862-7)
- Pinto, C. L., & Tavares, H. M. (2010). O lúdico na aprendizagem: Apreender e aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. <https://jogoscooperativos.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/lc3badico.pdf>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2017). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2ª Ed.). Routledge. (ISBN 978-1-138-90319-7)
- Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo. (ISBN 978-972-8980-14-6)
- Vieira, F. (2021). A articulação investigação-ensino na formação inicial de professores: O caso dos mestrados em ensino pós-Bolonha da Universidade do Minho. In S. R. Soares, L. M. Q. Sitja, & E. M. Silva (Eds.), *Desenvolvimento de atitudes: Experiências de formação de profissionais na universidade* (pp. 327-361). EDUNEB, Brasil. <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/a254ff4c-0689-4f25-b525-6af96aa34db5/content>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- 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](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)