

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

A Autorregulação da Aprendizagem nas Primeiras Idades

**Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre
em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Diana Soraia Vicente Felizardo

**Orientadora:
Isabel Piscalho**

Santarém, setembro, 2017

Resumo

Este Relatório Final contempla toda a ação educativa desenvolvida no decurso da prática supervisionada ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nos diversos contextos, nomeadamente, creche, jardim de infância e 1.º CEB. O presente Relatório encontra-se organizado em três partes. Numa primeira parte apresenta-se, de forma resumida, todas as práticas supervisionadas, as suas caracterizações, bem como algumas atividades que foram realizadas. No final da primeira parte, consta ainda uma reflexão do desenvolvimento profissional. Na segunda parte deste Relatório, encontra-se o exercício investigativo que se debruça sobre a Autorregulação da Aprendizagem. Neste ponto é onde estará inserida a fundamentação teórica, o motivo da escolha da questão de investigação, as metodologias, a análise e apresentação dos resultados e, por fim, as considerações finais. É de referir que esta investigação contempla dois estudos, no primeiro recorreu-se a um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (*CHILD*)¹, que teve como participantes um total de 83 crianças da valência Creche, do Pré-escolar e do 1.º CEB, enquanto que, no segundo estudo procurou-se analisar e recolher informação, junto de 18 docentes, sobre o tema em questão através de inquéritos por questionário de resposta aberta. A presente investigação, apresenta desta forma, uma amostra de 101 participantes. Na terceira, e última parte, poderá consultar uma Reflexão Final. Com a presente investigação, verificou-se que é essencial que os docentes forneçam às crianças/alunos, desde cedo, estratégias para que consigam controlar as suas ações e a sua aprendizagem.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Primeiras Idades; *CHILD*; Transição Escolar; Papel do Docente; Autonomia.

¹ Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho & Simão, 2014

Abstract

This Final Report addresses all the educational action developed under the supervised practice throughout the Masters Degree *Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, in various contexts, namely, nursery, kindergarten and primary school. The present Report is organised in three main parts. In the first part all the supervised practices, their characterisations, as well as some developed activities are briefly presented. The end of the first part also includes a reflection on the professional development. The second part of this Report consists of the investigative process which relies on Learning Auto-regulation. This is where all the theoretical ground can be found, as well as the reason of the choice of the investigation question, the methodologies used and the analysis of the results and, finally, the final considerations. It should be noted that the present investigation contemplates two studies. For the first study, one resorted to a pedagogical practice tool, *Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)*. This study consisted in a total of 83 children from nursery, kindergarten and primary school. On the other hand, the second study consisted in collecting and analysing information on the subject from 18 teachers, through a survey by questionnaire with open questions. Thus, the present investigation has a total sample of 101 participants. In the third and final part, one can find the Final Reflection. It became apparent that it is essential that all teachers should provide children/students early on with strategies which can be used to control their actions and their learning process.

Key-words: Learning Auto-regulation; Early Age; CHILD; School Transition; Role of the Teacher; Autonomy.

Agradecimentos...

Agora, terminada mais uma caminhada da minha vida, quero agradecer a diversas pessoas que de várias formas e por diversos motivos me ajudaram a tornar possível este grande sonho.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, por toda a força, paciência, carinho e amor que me deram ao longo deste percurso. Agradeço também o esforço que passaram para que conseguisse me formar e ser aquilo pelo qual tanto ambicionei, a vocês ficarei eternamente grata.

Agradeço a toda a minha família, que sempre acreditou em mim, encorajando-me e apoiando-me durante todo o percurso acadêmico.

Ao meu namorado por me dar a mão nos momentos de dificuldades, e me apoiar nos momentos de vitória. Agradeço-lhe ainda toda a coragem que me deu em momentos de insegurança, e por em momento algum ter duvidado que iria conseguir.

Às minhas amigas, àquelas de longa data, bem como as que tive o privilégio de conhecer neste percurso e que levarei para toda a vida. A todas elas um grande obrigado pelas palavras certas, a disponibilidade, o ombro amigo, por me ajudarem a ultrapassar obstáculos, mas acima de tudo pela vossa boa disposição e otimismo.

Agradeço à Professora Isabel Piscalho por me dar a conhecer o meu tema investigativo, pela orientação e encorajamento, pela ajuda e atenção que me dispensou ao longo da elaboração deste relatório. Bem como, a todos os meus professores, tanto da licenciatura como do mestrado, que de alguma forma me fizeram desenvolver enquanto aprendiz de educação.

A todas as instituições nas quais tive o privilégio de desenvolver a prática, pela disponibilidade e acolhimento que me deram enquanto lá estive.

A todas as educadoras e professoras cooperantes, de cada estágio em que participei, pelo acolhimento nas suas salas de aula, pela disponibilidade que revelaram, pela orientação crítica, pela partilha de experiências e pela confiança que demonstraram acreditando nas minhas capacidades.

Por fim, e não menos importante, a todas as crianças com quem tive a oportunidade de me cruzar ao longo deste caminho. Eles foram quem desempenhou o papel central neste processo, pela relação que se desenvolveu, pela partilha dos seus conhecimentos e acima de tudo pela oportunidade que me proporcionaram de crescimento pessoal e de futura profissional.

A todos e todas, o meu muito Obrigada.

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós"²

² Frase retirada da obra "O príncipezinho", escrita por Antoine de Saint-Exupéry.

Índice Geral

Introdução.....	1
Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado	3
1. Caracterizações dos diversos contextos	3
1.1. Caracterização do estágio no contexto de jardim de infância.....	3
1.2.Caracterização do estágio no contexto de 1.º CEB – 1.º Ano	10
1.3.Caracterização do estágio no contexto de Creche	13
1.4.Caracterização do estágio no contexto de 1.º CEB – 4.º ano.....	19
2.Reflexão do Desenvolvimento Profissional	24
Parte II – Exercício Investigativo	27
1.Motivo da escolha da questão de investigação	27
2.Objetivos.....	28
3.Fundamentação Teórica	29
Capítulo I Autorregulação da Aprendizagem.....	29
Capitulo II Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-escolar	31
Capitulo III Autorregulação da Aprendizagem no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	32
Capitulo IV Autorregulação da Aprendizagem nas Transições: o papel do docente.....	33
4.Estudo 1: Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (<i>CHILD</i>)	36
4.1.Metodologia	36
4.1.1.Tipo de estudo	36
4.1.2.Participantes	36
4.1.3.Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	37
4.1.4.Procedimentos	37
4.2. Apresentação e Análise dos Resultados	39
4.2.1.Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto Jardim de Infância – 1.º Estágio	39
4.2.2.Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto 1.º CEB, turma de 1.º ano – 2.º Estágio	46
4.2.3.Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto Creche– 3.º Estágio	48

4.2.4.Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto 1.º CEB – turma de 4.º ano – 4.º estágio.....	51
5. Estudo 2: Inquérito por questionário de resposta aberta	53
5.1. Metodologia	53
5.1.1.Tipo de estudo	53
5.1.2.Participantes	53
5.1.3.Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	54
5.1.4.Procedimentos	55
5.2.Apresentação e Análise de dados – Estudo 2.....	56
6.Considerações Finais do Exercício Investigativo – Estudo 1 e 2.....	64
Parte III Reflexão Final	72
Referências	76
Anexos	80
Anexo I - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (<i>CHILD</i>) (<i>WHITEBREAD et al.</i> , 2009.....	81
Anexo II - Inquérito ao Educador de Infância.....	82
Anexo III. Inquérito ao Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	84
Anexo IV. Análise de conteúdo dos inquéritos realizados: Educadoras de Infância.....	86
Anexo V. Análise de conteúdo dos inquéritos realizados: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	101

Índice de Figuras

Figura 1 - Atividade “Eu sou assim”	9
Figura 2 - Atividade “O meu objeto preferido”	9
Figura 3 - Atividade “A roda das estações do ano”	13
Figura 4 - Atividade “Painel das estações do ano”	13
Figura 5 - Resultado final da atividade “à descoberta do eu... ”	18
Figura 6 - Realização da atividade “à descoberta do eu...”	18
Figura 7 - Atividade “O Natal em diferentes países”	23
Figura 8 - Ciclo autorregulatório da aprendizagem, baseada nas fases cíclicas da autorregulada por Zirmmerman (2000)	30
Figura 9 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade... 40	40
Figura 10 - Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade... 40	40
Figura 11 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade. 41	41
Figura 12 - Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade... 42	42
Figura 13 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade. 43	43
Figura 14 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade. 43	43
Figura 15 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância. 44	44
Figura 16 - Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância..... 44	44
Figura 17 - Gráfico referente ao início do estágio em 1.º CEB – 1.º ano. 46	46
Figura 18 - Gráfico referente ao final do estágio em 1.º CEB – 1.ºano..... 46	46
Figura 19 - Gráfico referente ao início do estágio em creche. 48	48
Figura 20 - Gráfico referente ao final do estágio em creche..... 48	48
Figura 21 - Gráfico referente ao início do estágio em 1.º CEB – 4.º ano. 51	51
Figura 22 - Gráfico referente ao final do estágio em 1.º CEB - 4.º ano..... 51	51
Figura 23 - Caracterização dos docentes..... 54	54

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade	40
Tabela 2 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade	40
Tabela 3 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade	41
Tabela 4 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade..... 42	42
Tabela 5 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade. 43	43
Tabela 6 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade..... 43	43
Tabela 7 - Referente ao início do estágio em jardim de infância. 44	44
Tabela 8 - Referente ao final do estágio em jardim de infância..... 44	44

Tabela 9 - Referente ao início do estágio em 1.º CEB – 1.º ano.	46
Tabela 10 - Referente ao final do estágio em 1.º CEB - 1.º ano.....	46
Tabela 11 - Referente ao início do estágio em creche.	48
Tabela 12 - Referente ao final do estágio em creche.....	48
Tabela 13 - Referente ao início do estágio em 1.º CEB – 4.º ano.	51
Tabela 14 - Referente ao final do estágio em 1.º CEB – 4.º ano.	51

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

CEI – Currículo Específico Individual

AEC – Atividades Enriquecimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PCT – Projeto Curricular de Turma

CHILH – *Checklist of Independent Learning Development*

PIT – Projeto Individual de Turma

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) foi proposta a realização do presente relatório para a obtenção do grau de mestre. Este expõe os aspetos mais relevantes deste percurso de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, apresenta um exercício investigativo que se debruça sobre a *Autorregulação da Aprendizagem* nas primeiras idades. Rosário, Núñez e Pienda (2007) afirmam que “Promover a autonomia e os processos de auto-regulação da aprendizagem é uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida.” (p. 20)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), as crianças desempenham um papel dinâmico no desenvolvimento das suas aprendizagens. Sendo que, desde os primeiros anos de vida são detentoras de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo ao seu redor, são abertas ao que é novo e diferente, com vontade de saber mais e realizarem novas descobertas.

Neste sentido, é importante reconhecer as capacidades das crianças no desenvolvimento das suas aprendizagens e o docente deverá ter um olhar sobre a criança como o sujeito e agente do seu processo educativo. Cabe, assim, ao docente estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, ensinar para que o outro aprenda, criando oportunidades e planificando com intencionalidade educativa, indo ao encontro das necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança.

É importante criar momentos de partilha de opiniões, dar a palavra à criança e fazer com que esta se sinta ouvida, esta deve ser incitada a participar ativamente nas decisões relativas ao processo educativo, deve sentir confiança por parte do adulto, no que diz respeito às suas capacidades para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagens dos outros, fomentando deste modo, aos poucos, a autonomia e o sentido de responsabilidade. Assim, “cada criança aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (OCEPE, 2016, p. 10).

“A participação no seu processo de aprendizagem, em que cada criança se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender”. (OCEPE, 2016, p. 42)

O presente relatório encontra-se organizado em três partes. A Parte I contempla a apresentação, ainda que resumidamente, dos estágios curriculares nos diversos contextos sendo eles, a creche, o jardim de infância e o 1.º CEB (1.º e 4.º ano de escolaridade). Inserido na apresentação dos mesmos, são exibidas: as caracterizações do meio envolvente, do

agrupamento, e da instituição, e ainda, dos grupos de crianças/alunos; o Projeto Curricular de Turma (PCT), bem como o projeto de estágio; e por fim, algumas atividades desenvolvidas.

Por último, ainda nesta primeira parte, encontra-se uma Reflexão do Desenvolvimento Profissional, onde são referidos aspetos do meu percurso académico.

Na Parte II do relatório está presente o exercício investigativo, composto por dois estudos. Primeiramente, consta uma breve explicação de como surgiu a temática de pesquisa “Autorregulação da Aprendizagem”. Seguidamente, as questões que surgiram como orientadoras e às quais se procuram dar resposta e, conseqüentemente, estão os objetivos propostos para a presente investigação. Poderá consultar-se uma fundamentação teórica, organizada em cinco capítulos, realizada através de pesquisas e fundamentada com autores. Segundo Alarcão (2001), “Os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores (...) a aprendizagem marcada pelo espírito de investigação constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa (...)” (p. 12)

Integra-se ainda, nesta segunda parte, as metodologias de ambos os estudos, em que se contempla o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha e análise de dados, como a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (*CHILD*) e o Inquérito por questionário de resposta aberta, os procedimentos, bem como, a análise e apresentação dos dados. Por fim, encontra-se as considerações finais do estudo 1 e 2.

Na Parte III, última do relatório, está presente uma reflexão final baseada em aprendizagens adquiridas e temáticas pertinentes para a futura prática profissional.

Parte I – Práticas de Ensino Supervisionado

1. Caracterizações dos diversos contextos

1.1. Caracterização do estágio no contexto de jardim de infância

O meu primeiro estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizou-se no contexto da Educação Pré-escolar, este foi acompanhado por uma professora supervisora de mestrado, bem como por uma educadora cooperante. O estágio decorreu numa instituição pública, numa vila nos arredores da Santarém.

Relativamente ao agrupamento, este tinha como principal missão, dotar as crianças e os jovens, em sinergia com a comunidade, valorizar o conhecimento, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito criativo e empreendedor e a dimensão colaborativa, promotores de uma cidadania ativa e responsável.

Encontravam-se a frequentar o jardim de infância (JI) quarenta e três crianças, que estavam distribuídas por duas salas, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

No que toca às instalações interiores o JI possuía duas salas de atividade; anexado às salas de atividade, encontrava-se um espaço com cabides e cacifos das crianças, onde estas colocavam as suas mochilas, casacos, objetos pessoais e uma muda de roupa; existia uma casa de banho para adultos; quatro casas de banho para as crianças; duas zonas de lavatórios; um refeitório; duas despensas; uma sala de prolongamento e dois *halls* de entrada.

Relativamente à parte exterior, logo na entrada, encontravam-se barras de proteção, para evitar que as crianças, ao saírem do portão, se dirigissem de imediato para a estrada. É de referir, que o espaço exterior era todo vedado em toda a sua extensão por um muro. À volta da instituição, existia uma área cimentada onde as crianças podiam brincar livremente.

Na parte da frente da instituição encontravam-se diversos canteiros, várias árvores, terra e alguns brinquedos, um túnel, algumas casas de plástico, caixa de areia/água e uma baliza. Já nas traseiras do JI encontrava-se um telheiro, o qual proporcionava sombra para as crianças brincarem. Ainda neste espaço existia um escorrega e um baloiço, rodeado de pneus coloridos. As crianças tinham ao seu dispor uma caixa própria para brincarem com areia, que sempre que não era utilizada, era coberta com um plástico. Relativamente ao material que se encontrava no exterior, observou-se que existiam diversos triciclos, baldes, pás, carros de plástico, jogos, etc. Estes brinquedos eram arrumados em caixas que existiam num espaço coberto e os triciclos eram arrumados na sala do prolongamento.

No que diz respeito à disposição da sala, esta mantém-se normalmente ao longo de todo o ano letivo. Utilizavam-se as paredes como expositores permanentes dos trabalhos das

crianças. Verificou-se ainda que o espaço era suficiente e bastante agradável para a realização das atividades, sendo os equipamentos e os materiais de boa qualidade.

As crianças tinham ao seu dispor várias áreas de interesse tais como: a **área de acolhimento** onde se processava a reunião em grande grupo, se ouviam histórias, músicas e se cantavam canções. Era também nesta área que se fazia o preenchimento do quadro das presenças, do estado do tempo, do dia do mês e das tarefas de cada um; a **área da casinha**, onde as crianças realizavam as atividades do faz-de-conta, onde representam diferentes papéis, ser mãe, pai, avós, tios, irmãos, professor, cabeleireiro, médico, etc. Deste modo, são desenvolvidas diversas competências como a linguagem oral, responsabilidade, autonomia e iniciativa; a **área da garagem** que era composta por um tapete, onde as crianças tinham à sua disposição várias caixas e baldes de legos, ferramentas e carrinhos; a **área da biblioteca**, onde se efetuava a leitura de imagens e grafismos pelas crianças, tendo em conta que existiam diferentes livros com diferentes assuntos abordados; a **área do computador**, onde as crianças podiam jogar jogos educativos, desenvolvendo competências ao nível das áreas de conteúdo, incluindo a responsabilidade, atenção/concentração, autonomia e respeito; a **área da pintura**, era constituída por um cavalete de dupla face com diferentes tons de tintas do tipo guache; a **área da modelagem**, onde as crianças podiam modelar plasticina, e por fim, a **área do quadro magnético**, onde se podiam afixar imagens, letras, números e diferentes formas.

No decorrer do estágio verifiquei que a área mais solicitada pelo grupo era a casinha, pois as crianças gostavam de desempenhar papéis diferentes ao longo das suas brincadeiras, no entanto, denotei que a área menos solicitada era a biblioteca.

Focando-me no grupo de crianças, este era no geral, muito ativo, alegre e afetivo. Era um grupo heterogéneo relativamente às idades, constituído por vinte e uma crianças, catorze rapazes e sete raparigas, entre os três e os seis anos de idade.

De acordo com Katz (1995 citado por Correia, 2016, p. 14):

“num grupo etariamente heterogéneo, as crianças mais novas vêm nas mais velhas alguém com capacidade para as ajudar, por sua vez, as mais velhas vêm nas mais novas, alguém que precisa da sua ajuda. Esta ajuda necessária acaba por ser dada pelas crianças mais velhas, trabalhando, o par, em cooperação, o que é benéfico quer para o grupo, quer para o educador.”

No decorrer deste estágio consegui inúmeras vezes presenciar esta cooperação entre as crianças mais velhas e as mais novas. Posso referir em particular a ajuda prestada por uma criança mais velha a uma criança que estava com dificuldades para construir um puzzle. A criança mais velha, foi colaborando e ajudou a outra a desenvolver o seu trabalho explicando a sua estratégia. Situações de entre ajuda foram observadas inúmeras vezes tanto em atividades como na higiene, na hora das refeições e até mesmo em momentos de brincadeira. Esta situação de cooperação entre o par permite libertar o educador, na medida

em que não foi necessária a sua intervenção. Segundo Ribeiro (2006 citado por Correia, 2016) os grupos heterogêneos possibilitam interações positivas entre as crianças e permitem que as mesmas aprendam umas com as outras, constituindo a sua própria aprendizagem.

Existia no grupo uma criança com três anos de idade, do sexo masculino, com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que apresentava *“Atraso global de desenvolvimento com incidência nas áreas da linguagem/expressão oral com algumas particularidades a nível de contacto/relacionamento social”*. Esta criança era seguida por a Equipa de Intervenção Precoce, beneficiando de apoio de terapia da fala e terapeuta ocupacional. Neste grupo todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, bem como os seus pais.

O clima vivido em geral era de bem-estar, segurança e interajuda. Regra geral, as crianças relacionavam-se bem em grupo, compreendiam e respeitavam as regras estabelecidas. A maioria das crianças era autónoma nas rotinas diárias e na utilização dos materiais, no entanto, com as crianças que ingressaram de novo, foi necessário criar mais oportunidades de iniciativa e de autonomia. O grupo revelou características diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses muito diferenciados.

Verificou-se também que o grupo era bastante participativo e ativo demonstrando sempre disponibilidade para realizar qualquer atividade com interesse. Relativamente aos interesses que o grupo demonstrou apresentar observei que estes gostavam de trabalhar em equipa e brincar ao ar livre.

Relativamente ao Projeto Curricular de Turma (PCT), a educadora cooperante teve como principais preocupações que as crianças se sentissem seguras e felizes, de modo a que fosse possível estimular a curiosidade levando-as a explorar, a questionar, a criar, a criticar no sentido de promover formas de ação refletidas e cada vez mais complexas, respeitando a cultura e os saberes das crianças. Este projeto dava realce ao desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspetiva de educação para a cidadania, o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas e o incremento da participação das famílias no processo educativo, procurando ainda proporcionar às crianças experiências que abrangessem todas as áreas curriculares de forma significativa, diversificada e transversal.

A educadora, em todas as atividades, tinha em consideração a idade, o desenvolvimento e os interesses de cada criança, num processo dinâmico de planear, implementar, observar, registar, avaliar, utilizando como instrumento de fundamentação e de suporte as orientações curriculares. As novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), dão bastante ênfase a este processo de observação, compreensão e conhecimento mais detalhados de cada criança, fazendo registos que mais tarde serão tidos em consideração tanto na fase de planear, bem como na de avaliar.

“Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver”

a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação.” (OCEPE 2016, p.14)

No desenvolvimento das diferentes áreas o projeto procurava privilegiar as diferentes formas de organização de grupo, com a orientação direta ou indireta da educadora. Existiu ainda a preocupação de propor situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegasse a níveis de realização a que não chegaria por si mesma, numa pedagogia de relacionamentos com o enfoque na promoção da autonomia e no trabalho colaborativo entre as crianças. Um dos principais objetivos era que as crianças se sentissem envolvidas no planeamento das atividades, que tivessem oportunidade de escolha e tempo para as realizar.

Normalmente, a educadora logo no primeiro momento da manhã, após a chegada de todas as crianças, e do acolhimento, realizava “a hora do conto”, em que muitas vezes eram as crianças que escolhiam qual a história que gostariam de ouvir naquele dia. A professora apresentava várias possibilidades e aquela que obtivesse maior aprovação seria a que iria ser contada. Deste modo as crianças também participavam ativamente naquele momento, sentindo-se mais motivadas por estarem a ouvir a história por elas escolhidas.

Após este momento e, de ser feita a exploração (ou não da história) a educadora conversava com as crianças sobre o que se iria desenvolver naquele mesmo dia, envolvendo as mesmo desta forma no planeamento do dia. Na hora de brincar também elas, tinham a oportunidade de decidir por que área tinham preferência, ou o que gostariam de fazer.

A educadora cooperante partilhou connosco (estagiárias), uma atividade que não decorreu no período de estágio, mas que surgiu espontaneamente por uma criança ter encontrado um caracol e, em consequência desse acontecimento e pelo questionamento das crianças sobre aquele animal, a educadora sentiu necessidade de explorar com elas o tema “os caracóis”, tema esse que adveio não de uma planificação, mas sim do acaso do dia a dia.

Isto para ilustrar, como eram diversos os momentos em que as crianças participavam e estavam envolvidas no planeamento ou decisões a tomar.

No decorrer deste estágio, surgiu a oportunidade de criar e implementar um projeto com as crianças. Este projeto foi criado em conjunto com a minha colega de estágio, em que o denominamos “Quem sou eu?”. O título deste, surgiu numa reunião com a professora supervisora de estágio, após termos partilhado as nossas ideias de atividades a realizar ao longo do estágio.

Este projeto foi baseado no projeto da sala já definido pela educadora cooperante, tendo-nos então focado na Área da Formação Pessoal e Social, visto ser o tema predominante ao longo de todo o ano. Tivemos ainda em atenção, o Plano Anual de Atividades, bem como a teia.

De acordo com as OCEPE (2016), a área de Formação Pessoal e Social assenta no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia.

Com isto, tivemos como objetivo proporcionar às crianças atividades que lhes permitissem conhecer partes e funções do seu corpo, explorando também os seus sentidos.

Em conversa com a educadora cooperante, acordámos que iríamos começar a trabalhar o tema “Todos iguais, todos diferentes” do projeto “Crescer como cidadãos do mundo”, pelo facto de ser um tema que se enquadra após a adaptação das crianças no JI, tendo sido realizada pela educadora antes da nossa chegada.

Este foi, assim, um projeto abrangente e diversificado que englobava todos os projetos da instituição. Assim, construímos um projeto coerente e flexível tendo em conta as características do grupo, o trabalho já desenvolvido pela educadora cooperante e que ainda respeitasse a rotina implementada pela instituição.

As nossas expectativas iniciais sobre a execução do projeto “Quem sou eu?” recaíram principalmente sobre a Formação Pessoal e Social do grupo de crianças. Deste modo, selecionamos alguns objetivos primordiais, tais como: manifestar curiosidade sobre si própria e pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observam, tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades; demonstrar comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado; reconhecer as suas próprias características e as dos grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades e de género.

Abordámos temas como “Eu sou assim” e “Eu e o Grupo” direccionado ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro (grupo de colegas), ou seja, procurámos que a criança adquirisse competências de autoestima e autoconfiança, bem como competências de cooperação e de sentido crítico.

Para a avaliação das atividades utilizámos muitas vezes grelhas de observação, incidindo sobre o trabalho das crianças, recorrendo também à observação direta, à fotografia e ao diálogo com cada criança.

Para concretizar as aprendizagens pretendidas no projeto “Quem sou eu?”, as crianças realizaram trabalhos individuais e em grande grupo. Passo a descrever uma das atividades que foi realizada na segunda semana de prática, que se intitula “Eu sou assim”: inicialmente teve-se como indutor o livro “Somos todos diferentes”, em que, começou por contar-se a história às crianças em grande grupo. Ao longo da história, através de imagens ia mostrando às crianças como somos diferentes em tantos aspetos, como por exemplo, uns têm a cor dos olhos castanhos outros verdes, uns são altos outros baixos, entre outras diferenças que conseguimos observar diariamente nas pessoas que nos rodeiam.

De seguida, após terem escutado a história, fizemos a sua exploração em grupo, onde chegámos à conclusão que todos somos diferentes e temos características próprias, neste momento, chamei algumas crianças ao meio para em conjunto conseguirmos verificar as características de que falava no livro, fazendo comparações entre colegas. Concluimos ainda que, apesar de sermos diferentes exteriormente, também somos diferentes em tantos outros aspetos, como por exemplo os nossos gostos.

No segundo momento da atividade, tirei fotografias individuais a cada criança, levei-as impressas para a sala e, conseqüentemente, passámos à próxima etapa da atividade. Distribuí uma folha por cada criança juntamente com a sua fotografia e pedi que a colassem com cola branca.

Posto isto, fiz o registo escrito do que cada criança disse sobre si, como por exemplo: o que mais gostava de brincar e onde gostava de o fazer; onde gostava de passear e com quem; as suas comidas preferidas; os seus melhores amigos; o que querem ser quando forem grandes e as coisas de que não gostam, entre outras coisas. Conseqüentemente à exploração física, nesta última parte da atividade procurei explorar com as crianças, os seus gostos e personalidades.

Relativamente a esta atividade verifiquei que as crianças conseguiram distinguir bem as diferenças entre elas, dando até alguns exemplos (o H tem o cabelo loiro e a M tem o cabelo castanho escuro.) No diálogo com as crianças após contar a história, denotei que os mais velhos conseguiram recontar na perfeição todos os pontos da história, sendo que os mais novos captaram o essencial, ou seja, perceberam que cada pessoa tem as suas próprias características e que somos todos diferentes. Observei e constatei ainda que as crianças sentiram dificuldade ao falar sobre si mesmas. Posto isto, fui sentido necessidade de ir ajudando, através de questões, facilitando desta forma, o pensamento da criança tornando-se mais fácil o seu discurso.

Considero que, no geral, esta atividade correu bem, tendo conseguido alcançar os objetivos planificados, apesar de na parte do registo escrito ter sentido necessidade de ir fazendo questões ao longo do diálogo com a criança.

Após a realização da atividade, o trabalho foi exposto na sala e, apesar de as crianças não conseguirem ler o que estava escrito sobre elas, recordavam-se das perguntas que lhes tinham sido feitas, apontavam para a sua fotografia e comentavam entre eles, o que tinham dito ser a comida preferida, o que queriam ser quando fossem grandes, etc.

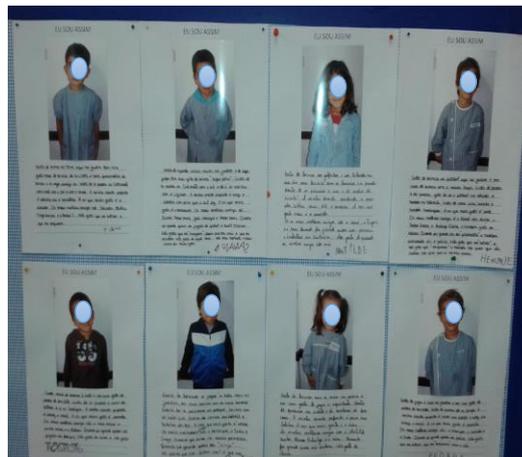


Figura 1 - Atividade “Eu sou assim”.

No que toca à atividade que do meu ponto de vista poderia ter corrido melhor, seleciono a atividade “O meu objeto preferido”, realizada na sexta semana de estágio.

A atividade mencionada realizou-se da seguinte forma: primeiramente pediu-se às crianças para, três a três, irem buscar o seu objeto preferido da sala. De seguida, um a um, foi à frente do grupo explicar as características físicas, os sentimentos transmitidos e o porquê de ser o objeto que mais gostava da sala. Observei que as crianças não escolheram realmente o seu objeto preferido, pois percebi, no decorrer da atividade, que estas estavam a ser influenciadas pelas escolhas dos colegas que já tinham apresentado anteriormente, imitando o seu objeto, bem como o seu discurso.

Ao refletir sobre a atividade apercebi-me que as crianças tinham bastantes dificuldades em expressarem o seu pensamento, e que precisavam de ser estimuladas a nível da expressão oral, através do recurso ao questionamento, ou com a apresentação de trabalhos para o grande grupo.

Refletindo sobre esta situação, realizaria a atividade de outra forma, por exemplo, em vez de ser o objeto preferido da sala, trazerem de casa o seu objeto preferido, seria algo mais pessoal e talvez não houvesse a tendência de escolher o mesmo como se verificou.



Figura 2 - Atividade “O meu objeto preferido”.

1.2. Caracterização do estágio no contexto de 1.º CEB – 1.º Ano

O meu segundo estágio de mestrado surgiu no âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada - 1.º e 2.º anos de escolaridade*, numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Foi, então, no Centro Escolar em Santarém, que tive a oportunidade de estagiar. O agrupamento deste Centro tem por missão prover os seus alunos, em conjunto com a comunidade, de saberes e de competências, valorizando o conhecimento que detém, concedendo importância à aprendizagem que obtém ao longo da vida, à autonomia, ao sentido de responsabilidade, ao espírito criativo e empreendedor e à sua dimensão colaborativa. Todos estes aspetos são fomentadores de uma cidadania ativa e responsável.

O Centro Escolar foi inaugurado a 11 de outubro de 2011, apresentando um espaço moderno e bem equipado. Dispunha não só a vertente de 1.º CEB, como de pré-escolar, encontrava-se dividido em dois espaços distintos, um deles apresentava oito salas para o 1.º CEB e o outro, quatro salas de pré-escolar.

No que diz respeito ao 1.º CEB, os alunos podiam usufruir de um espaço exterior composto por: um campo de futebol; uma aranha; uma horta pedagógica; espaços de areia e um espaço amplo. No que respeita ao espaço interior, este era constituído por rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão, situava-se o *hall* de entrada onde se encontrava a receção da escola, a sala dos professores, uma casa de banho para os mesmos, quatro casas de banho para alunos, uma cantina, um ginásio, quatro salas de aula pertencentes ao 2.º e 3.º ano de escolaridade e uma sala de apoio aos alunos com NEE. No primeiro andar situava-se a biblioteca, uma sala de informática apetrechada com alguns computadores, duas casas de banho, quatro salas de aula pertencentes ao 1.º e 4.º ano de escolaridade, uma sala de terapia da fala e uma sala de arrumações.

Relativamente à sala onde me encontrei a estagiar, esta era ampla e com boa luminosidade artificial e também natural devido à existência de grandes janelas. Tinha ao dispor diversos armários e uma estante para que os alunos pudessem colocar os seus materiais, como por exemplo os manuais, não havendo assim necessidade de os levarem diariamente para casa. Existiam ainda dois quadros, um quadro de caneta, para a professora e os alunos poderem escrever, e outro interativo que se encontrava ligado a um computador portátil, com ligação à internet, onde a professora frequentemente fazia pesquisas no momento de dúvidas dos alunos, bem como realizar tarefas em grande grupo. Neste quadro podia-se também projetar os manuais, fichas, vídeos, *power points* entre outros recursos. Os alunos tinham acesso a um pequeno quadro de ardósia onde treinavam a grafia das letras sendo mais fácil a sua aprendizagem. Existiam mesas e cadeiras para todos, adequadas à estrutura desta faixa etária. Os alunos encontravam-se sentados dois a dois, distribuídos por

três filas ao longo da sala. Havia ainda, uma mesa para a professora titular e duas mesas no fundo da sala.

Em relação aos materiais didáticos que se encontravam ao dispor da sala, estes eram diversificados, existia então, uma caixa com sólidos geométricos, cartolinas, peças de encaixe, barras de *cuisenaire*, ábacos, canetas, lápis, tesouras, entre outros. Os alunos tinham fácil acesso a todos estes materiais.

Ao fundo da sala encontrava-se um *placard* onde eram expostos alguns trabalhos dos alunos. Adjacente à sala de aula, existia uma outra sala destinada a trabalhos de carácter mais prático, de nome “Zona Suja” pelo facto de ser destinada a trabalhos manuais onde os alunos podiam trabalhar com diversos materiais (tintas, pinceis, cartolinas, entre outros). Esta dispunha de uma mesa grande, um lavatório, um armário com os copos de cada aluno, para estes poderem beber água, e um armário onde se guardavam as tintas. Dentro da “Zona Suja” havia outra sala destinada a arrumações.

A turma com a qual estive a estagiar frequentava o 1.º ano de escolaridade, era constituída por vinte e seis alunos, dos quais doze eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino, no entanto, a turma tinha incluído um aluno do 4.º ano de escolaridade com NEE de carácter permanente, mais propriamente, síndrome X-frágil. Este aluno tinha um Currículo Específico Individual (CEI), no entanto, acompanhava a turma algumas horas por semana frequentando também a sala de multideficiência da escola. As idades da turma eram de seis e sete anos, exceto o aluno do 4.º ano de escolaridade que tinha onze anos.

De acordo com a informação apurada nas Fichas Biográficas, a maioria dos alunos frequentaram a educação pré-escolar e vinte e três alunos frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

No que diz respeito às nacionalidades dos alunos vinte e quatro eram de nacionalidade portuguesa. No entanto, existiam duas alunas de nacionalidade estrangeira, uma moldava e outra ucraniana, simultaneamente portuguesas, ambas nascidas em Portugal, apresentando um bom domínio da língua de acordo com a idade.

A turma, continha alunos com dificuldades de aprendizagem, em que um desses alunos era de etnia cigana, evidenciando dificuldades de compreensão de conteúdos e realização de tarefas propostas. Este aluno evidenciava dificuldades ao nível da comunicação oral (problema de pronúncia e dicção), estando a sua produção oral comprometida. Uma outra aluna apresentava muitas dificuldades ao nível do cumprimento de regras e muito pouca autonomia na realização de tarefas, para além disso revelava dificuldades ao nível da motricidade fina.

Em relação às aprendizagens observei que, de uma forma geral, os alunos conseguiam ter um bom desempenho na sua participação, capacidade de realização de tarefas propostas e, de modo geral, capacidade de compreensão. Assim, mostravam-se empenhados e conseguiam cumprir e apresentar os trabalhos propostos e solicitados. Os

alunos que não eram tão eficientes e regulares na aprendizagem eram, por norma, os mais conversadores e com menor capacidade de atenção. Em relação ao comportamento, constatei que a turma no seu todo, tinha um comportamento razoavelmente satisfatório, sendo colaborantes, participativos e relativamente atentos.

No que toca ao PCT, abordo alguns temas presentes no mesmo, cujos objetivos eram: promover o gosto pela leitura e escrita, bem como o uso da língua portuguesa para o seu desenvolvimento completo, enquanto veículo de informação e comunicação; desenvolver nos alunos hábitos, técnicas e estratégias de estudo, de forma a promover a sua autonomia progressivamente, sentido crítico, capacidade de pesquisa e de organização, permitindo-lhes desenvolver/criar as suas próprias estratégias de resolução de situações; desenvolver nos alunos o gosto e o desafio de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como o prazer e a autoconfiança para o fazer; estimular a criatividade e imaginação, indispensável ao nível das expressões; desenvolver/aprender o respeito pelo planeta que habitamos, assim como por todos os outros seres vivos com quem o partilhamos; fomentar o espírito de cidadão do mundo, respeitando-se a si mesmo e todos os outros, nas suas diferenças e singularidades.

Relativamente ao projeto de estágio, acordámos com a professora cooperante que faria todo o sentido dar continuidade ao projeto a decorrer, já planeado por ela para a nossa chegada. Exposto isto, eu e a minha colega de estágio concordamos em dar continuidade ao trabalho que estava já a ser desenvolvido. Visto ser uma turma de 1.º ano de escolaridade, e encontrar-se no início do ano letivo, ou seja, na adaptação a um novo contexto educativo em que vivenciam as primeiras aprendizagens. Assim, tentámos seguir as estratégias e a forma de lecionar da cooperante, para que os alunos não estranhassem a nossa presença.

No que respeita às atividades desenvolvidas destaco uma pela positiva, que se encontra inserida na área do estudo do meio, mais propriamente as estações do ano. Tentei realizar uma atividade cativante de modo a que todos se sentissem interessados, motivados, a compreendessem e gostassem de estar a aprender.

Primeiramente mostrei um *power point* em que expliquei cada estação do ano, também levei para a aula um jogo interativo de seu nome “Vamos aprender enquanto brincamos”. Em que neste jogo, aparecia uma frase sobre uma determinada estação do ano, (por exemplo: “Há muito calor, o céu está limpo e chove pouco”) e imagens relativas às estações do ano. Os alunos tinham de adivinhar de que estação do ano se tratava, escolhendo assim, uma imagem. À medida que os alunos iam acertando, aparecia uma cara contente, se errassem uma cara triste, neste exemplo os alunos escolheram a imagem alusiva ao verão, acertando. Depois da realização deste jogo os alunos preencheram individualmente uma roda das estações do ano e fizeram o respetivo desenho, utilizando as características de cada estação, como se pode observar na *Figura 3*.

Ainda interliguei este tema com as expressões plásticas, outra das áreas pelo qual tenho um certo gosto em trabalhar. Então, para tal, construí com os alunos um painel das estações do ano com diversos materiais. Este painel foi realizado em papel de cenário onde previamente foi desenhada uma árvore, dividida em quatro partes, ficando em cada parte uma estação do ano tal como mostra a *figura 4* – Atividade “Painel das estações do ano”.

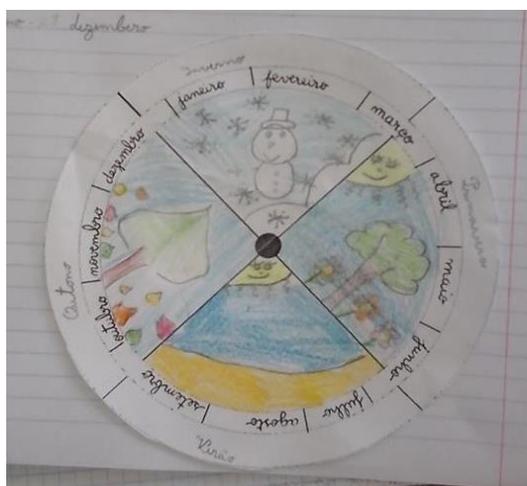


Figura 3 - Atividade “A roda das estações do ano”.



Figura 4 - Atividade “Painel das estações do ano”.

1.3. Caracterização do estágio no contexto de Creche

O meu terceiro estágio realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, no contexto de Creche, com a supervisão de uma docente de mestrado e o acompanhamento de uma educadora cooperante.

O meu estágio realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Torres Novas, no distrito de Santarém, no contexto de creche na sala dos dois anos, do rés-do-chão. É de referir que este estágio teve uma duração mais curta, durando apenas duas semanas.

Enquanto IPSS, esta propunha nos seus estatutos, enquanto associação, responder e contribuir para a promoção, em termos educacionais e sociais, da população da sua área geográfica, desde a infância, à população sénior, abrangendo também a juventude e população em geral. Esta organização caracterizava-se pelo seu dinamismo e abertura à comunidade. A missão da instituição era “contribuir para a promoção do bem-estar social da população de Torres Novas e humanizar a cidade”.

Esta IPSS, em termos de resposta na valência de creche e jardim de infância, tinha a frequência de 172 crianças, com idades compreendidas entre os 4 meses e 5/6 anos. Cada sala era acompanhada por uma educadora e uma ou mais ajudantes. Em termos alimentares, a instituição responsabilizava-se pelo fornecimento de almoço e lanche às crianças sendo as refeições confeccionadas na própria Instituição.

Caracterizando a instituição no seu espaço físico, esta estava dividida por 1.º andar e rés-do-chão. Em relação às salas estas encontravam-se divididas por idades, possuía então, uma sala de berçário, uma sala parque, duas salas de um ano, duas salas de dois anos, uma sala de três anos, uma sala de quatro anos, uma sala de cinco anos e uma sala heterogénea. A instituição tinha ainda ao dispor um refeitório e uma cozinha, uma biblioteca, um pavilhão, uma sala de música, um gabinete, um *hall* de entrada, quatro casas de banho e ainda, uma sala para funcionários.

Na parte exterior existia um parque para as crianças poderem brincar, com baloiços, escorregas, aranhas e carrinhos, um palco, uma horta, canteiros e árvores que proporcionam bastante sombra. Este espaço era todo vedado por um muro em toda a sua extensão.

Relativamente à sala que acolhia o grupo de crianças em que estive presente ao longo do estágio esta era ampla, usufruindo de luz solar devido às suas grandes janelas. Tinha uma porta que dava acesso ao corredor. O mobiliário que se encontrava na sala era constituído por: mesas e cadeiras, um tapete com almofadas, armário com jogos didáticos, um espelho, espaço para calçado, um lavatório, placares para exposição de trabalhos, uma casa de banho equipada com sanitas, lavatórios, fraldário, armários, móvel com os pertences de cada criança e cabides para os bibes, uma arrecadação onde se guardavam diversos materiais, tais como: cartolinas, livros, *catres*, bolas, arcos, jogos entre outros. A sala dispunha de várias áreas, sendo estas: casinha; jogos de tapete; garagem; livros; trabalhos e jogos de mesa. Verifiquei que o espaço era suficiente e bastante agradável para a realização das atividades, contendo tudo o que era necessário para um bom funcionamento das mesmas proporcionando um ambiente acolhedor.

O grupo de crianças que acompanhei neste percurso ainda se encontrava num “mundo muito seu”, tal como diz Thomas Kesselring (1990, p. 6), “a criança pequena sente-se como se ela fosse o centro do mundo”. Apesar de terem começado nesta altura, a pouco e pouco, a ter consciência que são pessoas distintas do outro, continuam a vivenciar um mundo de egocentrismo natural e um conjunto de emoções contraditórias aliadas a um sentimento de frustração perante as necessidades materiais e emocionais que não são correspondidas.

Para Piaget (1994, citado por Sasso & Morais 2013, p. 32), “o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social”, em que segundo Piaget encontra-se no estágio radical, em que o autor afirma haver “falta de consciência do ego” (Piaget 2005, citado por Sasso & Morais 2013, p. 32).

De acordo com os mesmos autores, a criança não percebe a existência dos outros, ou outra vontade que não a dela, nem o que está certo ou errado, pois o ponto de vista da criança é julgado por ela própria o único possível. Assim, na perspetiva de Piaget (1999 citado Sasso & Morais, 2013):

“Constitui-se uma espécie de centralização do pensamento – no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e de todo sistema racional de referência

–, e que toma por única realidade aquela que aparece à percepção própria, coordenando única e somente a própria perspectiva” (p. 32).

O grupo de crianças que acompanhei era constituído por quinze crianças, em que onze eram meninos e quatro meninas, com idades compreendidas entre um e dois anos de idade. Treze destas crianças já frequentavam a creche no ano anterior, e apenas três frequentavam pela primeira vez. Contudo, as crianças que entraram de novo para o grupo ainda se encontravam num período de adaptação, onde um “colinho” e um “miminho” eram sempre bem-vindos, necessitando de uma maior atenção por parte do adulto. Na base do desenvolvimento da socialização está a influência do adulto como modelo para a criança. Segundo as OCEPE (2016), “(...) o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.” (p. 25).

Como refere Palmeiro, (2010):

“É através do processo de socialização que as crianças se tornam «(...) gradualmente seres auto-conscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram» (GIDDENS, 2000, p.44), embora a criança não absorva de forma positiva todas as influências com as quais entra em contacto.” (p. 12).

Segundo a mesma autora, é nos primeiros anos da infância que o processo de socialização é mais forte, não apenas porque é a fase da vida da criança que tem mais coisas para aprender, mas também porque é uma fase da vida em que se encontra mais apto para a aprendizagem, assim, esta acontecerá de forma mais rápida, e a cada dia aprenderá coisas novas.

No que diz respeito às idades das crianças, existia uma diferença de cerca de sete meses entre a criança mais nova da sala e a criança mais velha, o que é de certa forma significativo no que diz respeito ao desenvolvimento global destas crianças, isto é, era notória a diferença entre criança mais nova e a mais velha a vários níveis do seu desenvolvimento, como na fala, controlo dos esfíncteres, autonomia e desenvolvimento motor entre outras capacidades no desenvolvimento global da criança. Algumas destas crianças encontram-se num período de integração e de descobertas importantes, a querer descobrir novas sensações e experiências. Eram crianças enérgicas, coordenadas nos seus movimentos, por vezes reagindo ao “não” do adulto, ou do amigo, desencadeando assim um choro ou uma birra. Verifiquei que eram crianças que se entusiasmavam ao ouvir uma história, uma novidade, ou com algo que lhes fosse proposto. A sua linguagem estava a ficar cada vez mais rica e fluente devido às suas descobertas através da relação com os outros e principalmente com o adulto.

Nesta faixa etária a criança procura imitar o que vê, reproduzindo por exemplo, situações do ambiente familiar, como brincar ao imitar a mãe ou o pai. Pelo que o “faz de

conta”, passa a surgir enquanto jogo simbólico. Nesta faixa etária acontece a progressiva descoberta de um corpo cheio de capacidades/possibilidades que permitem à criança fazer aquisições decisivas no domínio corporal, ainda que sejam condicionadas por pequenas limitações físicas inerentes à idade.

A IPSS tinha como projeto: “As crianças aprendem o que vivem e onde vivem...”. Projeto este que integrava sete blocos de ação que eram transversais a toda a resposta pedagógica dos valores, ao ambiente, passando pela família, integrando um novo bloco “viver a minha cidade...” que resultou de uma lacuna sentida por parte das crianças.

Este projeto pretendia que os diferentes blocos e projetos de sala se interrelacionassem, completassem entre si e estabeleçam relações com todo o contexto, quer a nível da instituição, do seu pessoal, quer dos pais.

Sumariamente, os sete blocos de ação do projeto educativo da instituição eram: a escola/família/comunidade; os valores; as atividades sócioeducativas (como a dinamização de atividades de carácter físico-motor); de mãos dadas com o ambiente; as dinâmicas e rotinas; dar voz às crianças e, por fim, esta é a minha cidade e eu quero aprender a viver nela.

Por fim, todos os momentos e princípios de ação implícitos a este projeto, eram orientados no sentido de ser possível construir uma abertura de espaços de comunicação com os outros, fossem eles adultos ou crianças, visando o bem-estar comum, inerente ao sucesso de um projeto que é de todos e a todos diz respeito.

No entanto, também existia um projeto de sala de seu nome “Desafiar e Conquistar, ... desafio, descubro, consolidado... Capacidades e aprendo a fazer uso das possibilidades do meu corpo para explorar um mundo à minha volta...”.

Este projeto surgiu devido ao facto de no ano anterior ter-se investido na exploração do corpo e das emoções de uma forma muito ajustada à faixa etária (1 ano). Então, foi intenção continuar a ajudar as crianças na progressiva descoberta e potencialidades do mesmo, sem esquecer a gestão das suas emoções. Este projeto tinha, então, como objetivo possibilitar às crianças a expansão dos seus conhecimentos de uma forma globalizante e integradora. Desta forma a criança aprende de forma significativa a vivenciar o seu dia a dia e a conhecer-se da melhor forma.

Assim, consoante os dois projetos suprarreferidos, eu, em parceria com a minha colega de estágio, depois de observarmos a dinâmica do grupo de crianças que nos tinha sido atribuído, criámos o nosso projeto, que surgiu no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica em Educação de Infância-creche. Na criação do projeto tivemos em conta as idades das crianças, assim como o espaço em que se encontravam inseridas. Intitulamos o nosso projeto “À descoberta do eu...”, em que as principais finalidades deste passaram por envolver as crianças em temas que lhes interessassem, investindo em algum tempo de qualidade, procurando estar absolutamente disponíveis para as crianças, construir um clima de segurança e confiança como princípio fundamental, procurando promover a qualidade do

desenvolvimento das crianças, bem como respeitarmos a individualidade de cada um e o direito à diferença.

O objetivo principal deste projeto era que a criança descobrisse o seu corpo e, simultaneamente, se descobrisse a si mesma. Com estas aprendizagens a criança foi começando a descobrir quem é, quais as suas capacidades físicas e cognitivas e o mundo em seu redor.

Posto isto, o nosso ponto de partida foi começar por explorar os diferentes momentos da rotina, pois são muito importantes nesta fase inicial do desenvolvimento da criança, proporcionando experiências de aprendizagem a todos os níveis. Além de serem utilizadas como estratégias para atingir determinados objetivos, transmitem ainda segurança, na medida em que a criança começa a perceber o que acontece em cada etapa do seu dia. De seguida, explorámos a Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Motora e Musical, onde apresentámos uma lengalenga e três músicas sobre as partes do corpo, cantando-as e dançando-as com as crianças. Também explorámos no nosso projeto o domínio da linguagem, onde contámos uma história com o título “Os meus 5 sentidos”, em que a partir desta desencadeámos diversas atividades, tais como: observar, provar, cheirar e mexer em diversos alimentos (sal, canela, açúcar, erva doce, mel, limão etc.). Visto estarmos perante uma época festiva (Dia de todos os Santos) decidimos, então, dar a conhecer estes alimentos, que serviram para confeccionar com as crianças broas de café e de canela.

Como forma de culminar as aprendizagens das crianças e também para finalizar o nosso projeto, integrámos as diferentes áreas de conteúdo terminando com o domínio da expressão plástica, onde construímos um painel para representar as partes do corpo da criança, os seus cinco sentidos, bem como a época do ano em que nos encontrávamos - o outono.

No que diz respeito à avaliação considero um elemento fundamental para a prática educativa, pois possibilita recolher informação, analisá-la e, posteriormente, tomar uma decisão de forma a promover uma aprendizagem de qualidade. Assim,

“A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Em forma de balanço, na minha perspetiva o projeto correu bem, conseguimos de alguma forma que as crianças, através de atividades didáticas, se fossem descobrindo a si mesmas. No entanto, ainda haveria muito mais a trabalhar e a explorar, mas como já referido, este estágio teve curta duração.

Relativamente a uma das atividades que a meu ver, correu de forma positiva, saliento a criação de um cartaz em papel de cenário como forma de dar visibilidade a todas as atividades, implementado por mim e pela minha colega de estágio. Como estávamos a

trabalhar os sentidos com as crianças, e nos encontrávamos na altura festiva de Todos os Santos, confecionámos broas em grande grupo. Posto isto, com os ingredientes das mesmas trabalhamos os sentidos.

Primeiramente colocámos o papel de cenário no chão e as crianças ao seu redor, explicando que iríamos realizar uma atividade com as mãos, os pés e todos os ingredientes que utilizamos na elaboração das broas.

De seguida, cada criança cheirou e escolheu o ingrediente que mais gostava. Seguidamente, colocámos cola no papel de cenário, como forma de os ingredientes aderirem ao papel de cenário. Molhámos a mão da criança em água, depois no ingrediente escolhido por ela, e com isto, a criança deixou a marca da sua mão em cima da cola, ficando com a forma da sua mão estampada no papel de cenário. Simultaneamente íamos escrevendo o nome, por baixo da marca, de cada criança.

Posto isto, também realizámos o mesmo processo para o pé. Ficando deste modo, a mão e o pé de cada criança gravado no papel de cenário. Este processo foi repetido para todo o grupo.

Com o apoio uma da outra (estagiárias) trabalhamos em parceria o que consideramos ser uma mais valia para o sucesso da atividade, pois enquanto uma de nós ajudava a criança a colocar a mão e o pé no papel de cenário, a outra ia descalçando e limpando as mãos e os pés. Fomos alternando e nos entreadujando da melhor forma.

Afirmo, que foi entusiasmante realizar esta atividade com crianças tão pequenas. A reação de cada uma foi diferente, algumas demonstraram contentamento em estar a mexer e a cheirar os ingredientes que nunca antes tinham mexido, outras demonstraram desconforto por estarem a ficar com as mãos e os pés sujos. No geral, todas as crianças demonstraram entusiasmo na concretização desta atividade.



Figura 6 - Realização da atividade "À descoberta do eu..."



Figura 5 - Resultado final da atividade "À descoberta do eu..."

1.4. Caracterização do estágio no contexto de 1.º CEB – 4.º ano

Por fim, mas não menos importante, o meu quarto e último estágio que decorreu na valência do 1.º CEB, este realizou-se numa escola em Santarém. Neste estágio tive o privilégio de acompanhar uma turma de 4.º ano de escolaridade.

A instituição em que estagiei estava inserida num agrupamento com uma unidade dotada de órgãos próprios de administração e gestão que abarcava estabelecimentos de educação e ensino dos níveis, a saber: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB.

Relativamente ao agrupamento de escolas, segundo o seu projeto educativo, tinha como principais objetivos: ministrar um ensino de qualidade e contribuir para o sucesso escolar do aluno; preparar os alunos, desenvolvendo-lhe competências que permitam responder aos diversos desafios do futuro; oferecer respostas sócio educativas; organizar e orientar os alunos para percursos adequados às suas capacidades, competências e motivações; desenvolver um trabalho de qualidade; incentivar a cooperação entre os vários parceiros no sentido de atingir o sucesso escolar; promover ações e atividades que desenvolvam o gosto pelas diferentes áreas e, por fim, promover a concertação de esforços para a progressiva melhoria da qualidade da Escola.

A escola onde desenvolvi o meu último estágio curricular tinha como valências de educação Pré-Escolar e ensino do 1.º CEB. Localizava-se na cidade de Santarém, era um edifício construído de raiz, a funcionar, desde 25 de setembro de 2004. Considero que a instituição estava bem localizada, sendo de fácil acesso aos encarregados de educação. Constatei que maioria dos alunos habitavam nas redondezas, o que considero uma mais valia, pois alguns alunos iam autonomamente para a escola, tornando-se assim mais responsáveis e autónomos.

Relativamente às instalações, esta escola era dividida em dois pisos que dava lugar a dois espaços diferentes. O espaço exterior, da instituição era dividido pela parte superior, onde se situava a entrada da escola e pela parte inferior, um espaço onde as crianças podiam brincar. O espaço exterior junto à entrada da escola, possuía um pequeno jardim com algumas árvores, bancos e um parque de estacionamento que era utilizado pelos professores da instituição. Era ainda neste espaço que se realizava a entrada e saída dos alunos, pais/encarregados de educação, sendo esta a única forma de entrar/sair da instituição. O espaço destinado às brincadeiras dos mais pequenos localizava-se no rés do chão da instituição. Este espaço encontrava-se devidamente equipado de forma a proporcionar momentos de brincadeira, estava adequado às idades e ao número de crianças que frequentavam a escola, possuindo baloiços e escorregas de material adequado e resistente, um chão sintético que previne e reduz o perigo de lesões nas crianças, um campo de jogos vedado com bancadas, iluminação e zona de balizas fixas, respeitando a segurança necessária, um alpendre e árvores que proporcionam zonas de sombra, uma zona livre para

diversão, uma entrada com dois portões de acesso às traseiras do edifício, rampas e elevador para pessoas portadoras de deficiências, uma zona de caldeiras de aquecimento e umas escadas de acesso ao 1.º andar.

No que diz respeito ao espaço interior da instituição este era constituído por dois andares. No primeiro andar, encontrava-se um *hall* de entrada onde se situava um balcão de atendimento e secretárias das auxiliares, existia um corredor que dava acesso às cinco salas de aulas, uma biblioteca, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para deficientes, duas casas de banho para os professores, um ginásio, uma sala de professores, uma sala de apoio, uma sala de multideficiência, uma arrecadação e um elevador. No que toca às condições para alunos com NEE, constatei que a instituição se encontrava bem equipada para receber este tipo de alunos, tentando ser o mais inclusiva possível. Possuía, então, como já referido a cima, uma sala destinada apenas para estes alunos, uma casa de banho, e ainda, elevadores para que pudessem deslocar-se por toda a instituição, podendo, no entanto, usufruir tanto do 1.º piso como do rés do chão, de forma a que também estes se sintam integrados na comunidade escolar.

Já o rés do chão era constituído por duas salas de atividades de JI, duas salas de aulas, dois corredores, um espaço polivalente coberto, duas casas de banho para os alunos, uma casa de banho para deficientes, quatro casas de banho para professores e assistentes operacionais, um *hall* para elevador, uma sala de assistentes operacionais sala de refeição, umas escadas de acesso ao 1.º andar, uma copa com despensa, refeitório e uma sala de isolamento.

É de salientar que a sala onde estagiei se situava no 1.º piso, esta era bastante espaçosa, nas paredes encontravam-se os trabalhos realizados pelos alunos, como forma de os poderem consultar, tinham bastante apoio visual. Tinha luz natural, o que, de acordo com Hohmann e Weikart (1997), é um modo de suavizar o ambiente e trazer elementos naturais para o interior da sala. A sala estava organizada por espaços facilmente identificáveis, com dezoito mesas, e trinta e quatro cadeiras, que eram o local de trabalho dos alunos, existia ainda uma mesa e uma cadeira para a professora; uma estante para arrumação dos cadernos das várias unidades curriculares, manuais, livro de fichas e dicionários dos alunos; um lavatório com água corrente que possibilitava os alunos, beberem água, uma vez que cada um tinha o seu copo, lavarem as mãos, entre outros, sem terem de sair da sala.

A sala tinha ao dispor um quadro interativo, um quadro de caneta, e um de giz, um computador com ligação à internet, armários com bastante arrumação, cadeiras e mesas adequadas à estrutura desta faixa etária. Todos estes materiais eram utilizados para promover o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o quadro interativo permitia projetar os manuais e realizar tarefas em conjunto com os alunos, o computador com ligação à internet possibilitava pesquisas. Existia ainda, três grandes armários embutidos na parede, onde eram arrumados diversos materiais didáticos.

No fundo, o espaço encontrava-se organizado para que a docente tivesse um bom visionamento global, independentemente do ponto da sala em que esta se encontrasse, assim como os alunos tinham uma maior facilidade para se deslocarem na sala. Pereira (2013), refere que é fundamental que a organização do espaço esteja consoante o grau de interesse dos alunos. Assim sendo, a organização do espaço é suscetível a mudança. Verifiquei ainda que o espaço era suficiente e bastante agradável para a realização das atividades, contendo tudo o que era necessário para o bom funcionamento das aulas, proporcionando um ambiente acolhedor.

No âmbito do estágio em 1.º CEB tive a oportunidade de acompanhar a professora cooperante e a sua turma, designada por turma 6, do 4.º ano de escolaridade, à qual procedo a uma caracterização sucinta.

A turma era constituída por vinte e seis alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e dez do sexo masculino, existindo um aluno de etnia cigana que abandonou a escola a meio do estágio, visto os pais terem ido viver para outra cidade. Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa, existindo apenas dois alunos de etnia cigana.

Era uma turma heterogénea quanto ao género e à idade, que variava desde os nove aos treze anos, no entanto a turma era constituída maioritariamente por alunos de dez anos de idade.

Da sua totalidade, existiam dois alunos com NEE, sendo que um aluno era portador de paralisia cerebral e epilepsia e o outro aluno de um atraso a nível da aprendizagem. Estes alunos passavam a maioria do tempo com uma professora especializada, na unidade de multideficiência, onde tinham todos os materiais necessários para o seu ensino-aprendizagem, como por exemplo, um computador adaptado às suas necessidades. O facto de poderem também ser acompanhados por uma professora com formação especializada, é uma mais valia para estes alunos, podendo ter um ensino mais direcionado às suas necessidades. No entanto, quando se realizavam atividades de educação e expressão plástica, motora e musical, por vezes, dirigiam-se até à sala e tinham a oportunidade de interagir com o restante grupo, sendo sempre recebidos muito bem pelos outros alunos, interagindo com eles.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, citado por Cruz, 2012), existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (...) O desafio a esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades (p.11).

Face à inclusão, na minha perspetiva, os alunos com NEE deveriam estar mais vezes presentes e incluídos no ambiente de sala de aula em contacto com a turma onde efetivamente pertencem. Poderiam existir algumas horas do dia, em alguns dias da semana em que os alunos com NEE fossem inseridos no grupo, para que, desta forma, pudesse existir

ainda mais contacto com outras crianças. Na minha perspetiva seria importante existir uma parceria entre a professora titular de turma e a professora especializada em educação especial, com a finalidade de preparar mais atividades inclusivas em que os alunos com NEE pudessem sentir-se parte integrante daquele grupo. Contudo, no decorrer deste estágio, existiu um momento que me sensibilizou bastante. Ao invés de serem os alunos com NEE a ir à sala da sua turma, foi a turma que se dirigiu à sala de multideficiência para poder estar presente no ambiente destes alunos, em que apesar das suas limitações, tiveram a oportunidade de mostrar aos colegas o seu trabalho desenvolvido. Nesse momento, observei que os alunos com NEE estavam orgulhosos do seu trabalho e de o poderem mostrar. No fundo, acredito que seria vantajoso se pudessem existir mais momentos de partilha entre todos os alunos, sensibilizando-os para outras realidades.

No que diz respeito aos pontos fortes da turma, posso destacar a motivação, o interesse, expressão oral, áreas expressivas e a entre ajuda. Já nos pontos fracos destaco o elevado número de alunos pertencentes à turma.

Em relação às aprendizagens, de uma forma geral, os alunos conseguiam ter um bom desempenho na sua participação, capacidade de realização de tarefas propostas, e de um modo geral, capacidade de compreensão, mobilização e aplicação de conteúdos e conceitos trabalhados; eram em média, empenhados e conseguiam cumprir e apresentar os trabalhos propostos e solicitados. Pode considerar-se que o comportamento da turma, na sua generalidade, era razoavelmente satisfatório, sendo que, eram colaborantes, participativos, conversadores e relativamente atentos.

Contudo, era um grupo alegre, ativo e interessado, que gostava de se envolver nas atividades propostas, um grupo que sabia receber e que nos acolheu de uma forma bastante positiva logo desde de início.

Como em todos os outros estágios, tive de criar e implementar um projeto com a minha colega de estágio. Durante os dois primeiros dias de estágio, observámos a dinâmica da turma, bem como as rotinas da mesma, de forma a percebermos qual a importância do nosso projeto e como aplicá-lo no grupo.

Então, criamos o nosso projeto e intitulamo-lo de “Vamos aprender de forma divertida!”. Este, surgiu através de uma conversa com a professora cooperante, tendo-nos esta solicitado que realizássemos atividades de carácter lúdico. Neste sentido, consideramos oportuna a abordagem de atividades lúdicas, de jogos, trabalhos manuais, trabalhos individuais, bem como de pares e de grupo, onde procurámos envolver os alunos cooperativamente. Este projeto assentou, sobretudo, nessa abordagem e, deste modo, todas as atividades criadas para este, focaram-se na cooperação e na transmissão de valores de interajuda.

Uma vez que desenvolvemos o projeto em redor do trabalho lúdico, incluindo neste, jogos, atividades de carácter cooperativo e trabalhos manuais, de acordo com Costa (2011),

a aplicação do lúdico favorece a aquisição de conhecimentos através de um ambiente de alegria e descontração, proporcionando o desenvolvimento de várias competências do aluno. Os aspetos lúdicos e cognitivos presentes do jogo “são estratégias importantes para o ensino e aprendizagem de conceitos, favorecendo a motivação, o raciocínio, a argumentação e a interação entre o professor e alunos” (p.5).

Neste projeto trabalhamos várias áreas de conteúdo, tais como: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Plástica, Expressão e Educação Dramática e Expressão e Educação Físico-Motora, interligando-as entre si, utilizando a interdisciplinaridade e a cooperação entre disciplinas, o intercâmbio mútuo alcançando aspetos comuns.

Passo então a mencionar umas das atividades em que me senti realizada e motivada em dinamizar. Proporcionei aos alunos um trabalho de grupo sobre o Natal em diversos países. Primeiramente li um texto para os alunos, sobre uma menina que não sabia o que era o natal. Posto isto, dei oportunidade à turma de trabalhar em grupos, já pré-definidos por mim, em que a cada grupo de trabalho foi atribuído um determinado país. Cada grupo teve de construir uma cartolina, através de pesquisas, facultadas por mim com a finalidade de a apresentar à restante turma, dando-lhes a conhecer a cultura e as diferentes formas de vivenciar esta época festiva no país que lhes foi atribuído.

Assim, toda a turma ficou a conhecer como se vivencia o natal em vários países do mundo de uma forma criativa e entusiasmante. Pelo facto, de serem os próprios alunos a darem a conhecer à restante turma, a informação que achavam mais pertinente sobre esta festividade no país que estavam a defender, percebeu-se que a preocupação dos alunos em terem esta responsabilidade, fez com que se empenhassem, ainda mais, na realização do seu trabalho.

No final de todas as apresentações, entreguei a cada elemento do grupo que mais se destacou, tanto na sua dedicação, como na construção da sua cartolina, bem como na apresentação aos colegas o seu trabalho, um pai natal de chocolate. Foi gratificante verificar o orgulho e satisfação dos alunos na realização desta atividade.



Figura 7 - Atividade “O Natal em diferentes países”

2. Reflexão do Desenvolvimento Profissional

É na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB que iniciamos a escolarização e onde adquirimos conhecimentos base sobre tudo à nossa volta. Há algum tempo atrás, quando iniciei, a minha atividade escolar não tinha uma perceção clara da tarefa de ser professor. No entanto, enquanto criança sempre me “vi” nesta profissão, algumas das minhas brincadeiras centravam-se em imitar esse papel, talvez por isso este seja um dos fatores que influenciou a minha escolha em ingressar no curso de Educação Básica.

Inicialmente, quando decidi escolher este curso foi com a finalidade de poder tirar mestrado em educação pré-escolar, e esse era de todo o meu grande objetivo profissional. Mas, com o passar da licenciatura, também me despertou a atenção o facto de poder tirar a vertente do ensino do 1.º CEB, podendo-me abrir mais portas no futuro.

Ao terminar este percurso, reflito e olho para trás observando todo o trabalho desenvolvido e o quanto foi enriquecedora a passagem por todos os estágios curriculares pelos que frequentei. Todos eles, possibilitaram-me a aprendizagem de um conjunto de novos saberes importantes para a minha formação enquanto profissional de educação, bem como, também me deram a oportunidade de por em prática a teoria que fui assimilando ao longo do meu percurso académico.

Em jeito de reflexão, posso afirmar que o exercício pedagógico, ora em contexto pré-escolar, ora em 1.º CEB, foi uma mais-valia para a minha construção enquanto profissional de educação visto, na minha opinião, os estágios serem um método de constante aprendizagem imprescindível, pois tem como principal objetivo preparar-nos, enquanto estudantes, através do contacto com a realidade, para enfrentar os desafios que um dia mais tarde possam surgir na nossa carreira, tais como a transição escolar, no âmbito da valência escolar de modo a preparar os alunos para a etapa seguinte, promovendo uma continuidade educativa, ao mesmo tempo que os apoia e prepara quanto às exigências do nível seguinte.

A oportunidade de vivenciar os diferentes estágios já anteriormente referidos, enriqueceu-me a vários níveis, tais como pessoal, académico, pedagógico e profissional, pois foi-me possível experienciar, refletir, avaliar, ter a oportunidade de adquirir e aperfeiçoar competências, aprender a observar e a trabalhar a partir das necessidades específicas dos alunos, possibilitando-lhes uma aprendizagem significativa para as suas vidas futuras.

No entanto, é de salientar que foi com o apoio das educadoras, professoras cooperantes, bem como das professoras supervisoras e de toda a comunidade escolar que pude ter a noção do que será a prática futura; de conhecer a realidade que se vive nos diferentes contextos e o facto de ter sido em escolas diferentes, enriqueceu-me ainda mais tanto a nível pessoal como cognitivamente, pois constatei o quanto heterogéneas são as turmas e como o ambiente familiar e social pode influenciar o bem-estar das crianças e o ambiente das escolas. Contudo, é nos estágios curriculares, onde podemos arriscar,

experimental, inovar com “rede” e em algumas situações até mesmo errar, no entanto, sempre com o apoio de um profissional (professor supervisor de estágio, professor cooperante, bem como todos os professores do curso), que nos acompanha, nos chama à realidade e nos corrige quando de alguma forma não temos uma boa prestação, aconselhando-nos sempre de como poderíamos ter agido. A meu ver, os estágios fazem-nos crescer e ganhar mais destreza e autonomia na prática.

Foi no decorrer da prática pedagógica que tive a oportunidade de ouvir opiniões e aceitar sugestões e, conseqüentemente, aprimorar e fortalecer as muitas experiências de aprendizagem tão ricas como diversas. O educador/professor deve ver a criança como um ser único e ativo, em desenvolvimento e crescimento, com determinadas necessidades e percepções e um incessante interesse pela descoberta, manuseamento e exploração.

Analisei que é preciso ter consciência que o objetivo principal a ter em conta é sempre a integração da criança, o seu o seu bem-estar e a sua integração na sociedade e, conseqüentemente, no mundo. Nas intervenções realizadas tentei sempre ter em conta que a criança é o centro primordial de tudo e o educador/professor aparece como um personagem secundário, indispensável e com grandes responsabilidades na sua educação e formação. No entanto, é nosso papel formar crianças autônomas, responsáveis e autorreguladas, e quanto mais cedo isto acontece melhor desenvolvimento estas crianças irão ter tanto a nível académico como pessoal no seu futuro. Regozijo-me por ter contribuído para a evolução/formação destas crianças e, paralelamente, ter contribuído para a minha própria evolução, na medida em que cada experiência resultou em momentos ricos de aprendizagem para as práticas futuras. Ao conseguir ser um docente que ensina para que o outro (criança/aluno) aprenda, leva-nos a crescer e a ganhar “bagagem” para novas situações, por exemplo ao perceber que uma estratégia foi bem conseguida faz-nos crer que essa estratégia foi bem organizada e que a poderemos aplicar futuramente. Enquanto que quando uma atividade não correu da forma planeada ou se não conseguimos que as crianças aprendam, faz-nos refletir e repensar como poderemos alterar e/ou adequar a nossa prática futuramente com base naquilo que já vivenciamos.

Relativamente à capacidade de planificar considero que tive algumas dificuldades em alguns aspetos, nomeadamente o tempo. Por vezes, planificamos demasiadas atividades para um dia pensando que se realizam rapidamente, outras vezes pensamos que a atividade que planeamos irá demorar mais tempo e, no entanto, as crianças/alunos realizam-na mais rapidamente do que esperávamos.

Porém, como temos vindo a aprender, as planificações devem ser flexíveis e adaptadas ao grupo e ao tempo que se tem, assim todas as atividades, bem como os objetivos que tínhamos previsto para um determinado dia que não conseguimos completar no dia previsto, vamos completando quando é possível, como por exemplo no dia seguinte, para que as atividades e aprendizagens dos alunos não percam o seu fio condutor e possam ter uma

sequência. Quando as atividades terminam antes do tempo que estava previsto, improvisamos alguma outra atividade, pensando assim, que este é um aspeto positivo.

Por vezes, é difícil pormenorizar e controlar como irá ser cada momento da aula, visto que há coisas que, como é natural, saem intuitiva e espontaneamente no momento da intervenção. Os imprevistos acontecem constantemente e nem os educadores/professores mais experientes conseguem prever todos. Posto isto, a planificação é essencial, na medida em que nos faz pensar/refletir como irá decorrer a prática, no entanto, não deve ser um documento para seguir de forma rígida, devemos considera-lo como um guião a seguir, de modo que possa ser flexível e adaptável.

Segundo Arends (1995, citado por Santos, 2007) a planificação tem consequências importantes no processo de ensino-aprendizagem, pois orienta e consciencializa quais são as metas a atingir nas tarefas, e possibilita ainda uma diminuição dos problemas de gestão, que podem ocorrer durante a aula.

No entanto, o facto de planearmos em conjunto (o par de estágio) na minha opinião ajuda no sucesso das planificações. Ao planificarmos juntas conseguimos discutir melhor e elaborar estratégias mais adequadas ao grupo e também contribui para a construção de atividades mais criativas e completas.

Cabe-nos a nós, docentes, aperfeiçoar-nos no dia a dia, para que a nossa própria transmissão de valores seja coerente e contribua positivamente para a formação de bons seres humanos.

Por fim, e agora que os estágios terminaram, posso afirmar que foi uma experiência muito enriquecedora. Aprendi bastante, as crianças acolheram-me com muita alegria e recordo ainda que muitas vezes me presenteavam com desenhos feitos por elas, e isso claro, deixava-me com a sensação de que tinha realizado um bom trabalho, o que era gratificante.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Motivo da escolha da questão de investigação

A escolha do presente exercício investigativo, surgiu pelo facto de ter estado envolvida como participante num estudo que pretende promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia, realizado pela docente Isabel Piscalho no âmbito do seu doutoramento.

Ao estar ativamente envolvida neste estudo, foi possível ao longo da prática pedagógica em cada um dos contextos, verificar e estar alerta para a importância de promover a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades. Esta verificação foi feita, não só através de observações, mas também através do preenchimento de uma *checklist*, a *CHILD* (Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente). Ao longo deste percurso, despertou-me o interesse em saber mais sobre a autorregulação na aprendizagem, como também ficar a perceber a importância da *CHILD* como apoio à prática pedagógica para a promoção da autorregulação e sua aplicabilidade nos diversos contextos.

Sendo que os educadores/professores são os principais promotores da autorregulação na aprendizagem nas primeiras idades, como futura educadora/professora, achei que a minha investigação poderia ser pertinente, pela influência da prática, como também contribuir para a investigação nesta área que ainda não é muito trabalhada com intencionalidade educativa nestas idades no nosso país.

Posto isto, o principal motivo para a escolha do presente tema de investigação, assentou sobre adquirir mais conhecimentos através de pesquisas, assim como, poder ter conhecimento sobre algumas opiniões de outros profissionais da área acerca do tema e de que forma podem promover competências ARA nos seus grupos.

No fundo, envolvi-me neste projeto, pelo facto de segundo Rosario *et al.* (2007), ser essencial formar os educadores/professores nesta área de promoção das competências autorregulatórias. Conseguindo, deste modo, equipar as crianças com as capacidades que necessitam para poderem enfrentar a sua aprendizagem de forma mais eficaz. Para alcançar esse objetivo é necessário ensinar às crianças um repertório alargado de estratégias de aprendizagem, excitar a sua responsabilidade e desenvolver a sua autonomia, promovendo uma ética de trabalho.

Consequentemente ao que foi descrito acima, surgiram as seguintes questões orientadoras e às quais se procura dar resposta:

- “Qual o ponto de vista dos *docentes*, sobre a *autorregulação da aprendizagem* nas crianças?”
- “Como se poderá promover competências autorregulatórias da aprendizagem na educação pré-escolar e no ensino do 1.º CEB?”

- “Será a *CHILD* um bom instrumento para o docente enquanto promotor da autorregulação da aprendizagem?”

2. Objetivos

Este exercício investigativo dá conta de dois estudos que visam dar resposta às questões de investigação já referidas, tendo em conta os seguintes objetivos:

Estudo 1

- Verificar a aplicabilidade da *CHILD*, como instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial, nos diversos contextos face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças.

Estudo 2

- Analisar as opiniões de educadores e professores relativamente ao conceito de autorregulação da aprendizagem nas crianças do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Recolher informação junto dos docentes sobre o seu papel na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças;
- Identificar junto dos docentes práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças;
- Reconhecer, através de respostas de docentes, como educadores e professores podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças na sua transição escolar;
- Identificar o conhecimento que os docentes têm (ou não) da *CHILD*.

3. Fundamentação Teórica

Capítulo I - Autorregulação da Aprendizagem

O conceito autorregulação da aprendizagem começou a ganhar peso nos anos 80 (do século passado), reforçando a autonomia, bem como a responsabilidade, dos alunos no decorrer da sua aprendizagem (Rosário *et al.*, 2008). Dickinson (1995) descreve autonomia “(...) tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente.” (p. 167).

No entanto, o conceito autorregulação da aprendizagem pode ser definido como: “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições” (Rosário, 2004, p. 37). No fundo, somos os autores da nossa própria aprendizagem, somos nós sujeitos, que determinamos os nossos próprios objetivos para determinada aprendizagem, de acordo com o autor a cima citado, controlamos e regulamos a nossa sabedoria, pois “Aprender é sempre um trabalho do autor” (p. 11).

Zimmerman (2000) conceituado investigador da autorregulação da aprendizagem, é da opinião que a maior qualidade do ser humano é, provavelmente, a capacidade para autorregular.

De acordo com Silva e Colaboradores (2004, citado por Castro, 2007):

“a autoregulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da acção que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça” (p. 10).

Posto isto, a criança autorregulada tem de assumir responsabilidades para que consiga alcançar satisfatoriamente os seus objetivos estabelecidos, melhorando assim o seu rendimento académico.

Com base em Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012, citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014) o aluno autorregulado, desenvolve vários processos a diversos níveis, tais como metacognitivos, cognitivos e motivacionais enquanto agentes das suas aprendizagens, enquanto isso devem-lhes ser proporcionados métodos e oportunidades em que possam trabalhar e desenvolver competências para que tenham uma participação ativa na sua aprendizagem.

Neste sentido, Bronson (2000) propôs quatro categorias para a autorregulação:

1. Motivação para a Autorregulação – A motivação na autorregulação aumenta consoante as capacidades pessoais e o sucesso for crescendo nas varias áreas. A motivação para a autorregulação atinge o seu pico quando a criança toma consciência que é a responsável pelas suas ações, percebe que é capaz de controla-las e que tem poder de decisão.

2. Controlo Emocional e Comportamental – As crianças começam progressivamente a ser capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, com isto, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração. É nesta fase que a criança dá mais importância ao tempo passado com os pares, o que conseqüentemente se dá o início de um desenvolvimento da capacidade de descentração. Que por sua vez é bastante importante para o crescimento saudável da criança nas suas relações com ou outros.

3. Atitudes Pró-Sociais – As crianças demonstram que conseguem falar sobre os seus estados mentais, começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada acerca dos pensamentos das outras pessoas e são cada vez mais capazes de entender como o outro se pode estar a sentir. No entanto, é com o decorrer do tempo que as tendências pró-sociais da criança vão-se tornando mais estáveis.

4. Controlo Cognitivo – Num vasto conjunto de tarefas, as crianças vão conseguindo resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, por fim, atingir os objetivos com sucesso. O ambiente desempenha um papel crucial no desenvolvimento desta categoria, através das oportunidades proporcionadas, das regras estipuladas e do tipo de suporte obtido pelos adultos.

Tendo em conta a opinião de Zimmerman (1994, 2000, 2002), a autorregulação da aprendizagem é um processo aberto e dinâmico que passa por três fases: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão. Na ideologia de Rosário (2004) as três fases principais da autorregulação são interdependentes. Nesta linha de pensamento a fase prévia prepara a fase do controlo volitivo, que por sua vez, irá afetar a fase da autorreflexão. Assim, os processos de reflexão influenciam as fases prévias seguintes, preparando os alunos para as próximas fases do processo de aprendizagem. Como podemos observar na *Figura 8*, este processo pressupõe uma atividade cíclica por parte das crianças/alunos.



Figura 8 - Ciclo autorregulatório da aprendizagem, baseada nas fases cíclicas da autorregulada por Zimmerman (2000)

Segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), de acordo com a modelo de Zimmerman é na fase prévia/antevisão que as crianças pensam sobre o que querem fazer numa determinada atividade, como e quando o irão fazer. É ainda nesta fase que planejam uma estratégia que os levará a alcançar os objetivos estabelecidos. Isto é, têm de pensar no que

querem fazer e preparar um plano para saberem quando e como o irão fazer.

No que diz respeito à fase de execução/controlo volitivo, é a fase onde a criança realiza o que planeou anteriormente. Em que utilizará as estratégias de aprendizagem em relação à tarefa, o controlo e a monitorização, tendo em vista os objetivos ou metas estabelecidas na fase anterior a cumprir.

Por último, temos a fase da autorreflexão, fase essa em que a criança avalia na globalidade o plano e execução, analisando se alcançou satisfatoriamente os objetivos e metas delineados anteriormente, caso isso não aconteça, analisa a hipótese de refazer a estratégia ou abandona mesmo a meta a alcançar. De acordo com Rosário *et al.* (2007), os resultados desta última fase de avaliação, como os autores a denominam, alimentam a planificação de novas tarefas reiniciando o ciclo autorregulatório. “(...) quando terminamos uma etapa temos de avaliar se cumprimos o que tínhamos previsto (...)” (p.24).

Capítulo II – Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré-escolar

De acordo com alguns autores, a autorregulação da aprendizagem deve ser trabalhada desde cedo, em crianças pequenas, visto esta ser uma fase bastante importante no desenvolvimento das crianças, em que as suas competências de aprendizagem ainda não se encontram cristalizadas, o que facilita o seu desenvolvimento (Piscalho, 2014).

Na perspetiva de Tobin e Davidson (1989 citado por Veiga Simão & Fernandes, 2012) este é o contexto que requer das crianças uma adaptação a uma realidade diferente daquela que viveu até então, como por exemplo, o respeito por outros adultos sem ser a figura maternal, a vivência das rotinas estruturadas, a partilha de recursos, como também da atenção do adulto que neste momento é partilhada com as outras crianças. Com base em Koop e Thompson (1982, 1994 citado por Veiga Simão & Fernandes, 2012) a fase mais importante no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem é vivida entre os três e os seis anos de idade.

Para Rosário *et al.* (2007), as crianças no pré-escolar, encontram-se implicadas tanto pelo contexto educativo como social, valorizam as relações com os outros pares, com vista a influenciar o comportamento e as opiniões das outras crianças de forma a serem aceites no grupo. Na opinião dos mesmos autores, a organização da sala e as regras comportamentais regem a vida do grupo, nesta etapa as crianças aprendem muitas estratégias que as ajudam a adquirir os seus objetivos relacionais. É nesta fase educativa que as crianças de uma forma natural através de momentos de tomada de decisões, vão-se apercebendo das vantagens ou das consequências relacionadas com determinadas atitudes que vão tendo.

No entanto, os mesmo autores defendem que, para potenciar o crescimento os educadores devem criar espaços e dar oportunidade às crianças de refletirem sobre as suas ações e as consequências que advêm das mesmas, levando a criança através de perguntas instrutivas a perceber/refletir sobre o que está certo ou errado, (o porquê de terem feito

determinada ação e o que poderiam melhorar), também é função do educador motivar e transferir aquela aprendizagem para outras que virão, por exemplo, tentar que a criança entenda que se conseguiu fazer isto ou aquilo também irá conseguir noutra tarefa.

Como constatado por Casey e Lipman (1991) e Lambert (2000) o recurso ao questionamento, principalmente questões que levem ao aparecimento de novas soluções, promove nas crianças pensamentos divergentes, resolução de problemas e autonomia. De referir outro aspeto bastante importante, para que se consiga promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças, são os recursos que os docentes utilizam para estimular o desenvolvimento da autorregulação.

Como refere Rosário *et al.* (2007) as narrações de histórias, os jogos ou a visualização de vídeos, são meios onde as crianças podem observar os comportamentos autorregulados de outras crianças, e por consequente, são bons exemplos de recursos a utilizar. No entanto, é bastante importante que o ambiente em que as crianças estão inseridas deva ser organizado, de forma a permitir o desenvolvimento da responsabilidade, da ordem, da cooperação entre as crianças, como entre as crianças e o adulto, como da resolução de problemas (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004, citado por Rosário *et al.*, 2007).

Por fim, “a sequencialidade auto-regulatória (pensar antes, durante e depois da tarefa) deve ser trabalhada recorrentemente e intencionalizada em diferentes tarefas e domínios de aprendizagem, analisando sempre situações concretas.” (Rosário *et al.*, 2007, p. 29). Os mesmos autores, mencionam que a participação da criança no planeamento do que vai acontecer, como irá fazer na execução, monitorizando a tarefa e, por fim, a avaliação do que realmente aconteceu, ou seja, a tomada de consciência de eventuais discrepâncias face ao planeado é, segundo os autores, um requisito fulcral ao desenvolvimento da aprendizagem no contexto pré-escolar.

Capítulo III – Autorregulação da Aprendizagem no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para Perry *et al.* (2004), no contexto do ensino do 1.º CEB em comparação com o pré-escolar, os alunos apresentam mais competências de autorregulação nas suas aprendizagens, visto estarem mais conscientes das suas próprias capacidades, mais competentes a nível cognitivo e já são capazes de determinar estratégias para alcançarem os seus objetivos.

Nesta fase, segundo Veiga Simão (2005a), o aluno consegue por si mesmo atribuir significado aos conteúdos que lhe são apresentados, entendendo o porquê e o como das tarefas que terá de realizar, e assim percebe mais facilmente o que tem de fazer. Contudo, de acordo Veiga Simão (2005b), para que isto aconteça os conteúdos e as tarefas devem ser contextualizadas de forma dinâmica para que o aluno consiga desenvolver a sua própria

aprendizagem através de estratégias conscientes, e utilizadas de forma ciente e intencional para que este consiga melhores resultados. No entanto, como refere Rosario *et al.* (2007) enquanto os alunos vão tendo consciência dos critérios pelos quais avaliam as suas tarefas (que tarefas devem realizar e qual o nível de realização esperado), leva a que este se sinta motivado tanto para o seu sucesso como para a autorregulação dos seus comportamentos, sendo estes afetados pela forma como vão avaliar as suas capacidades. Se os alunos se sentem competentes mais facilmente, se comprometem com tarefas mais desafiadoras e aumentam o seu nível de responsabilidade e controlo, por exemplo, “realizam mais trabalhos de pesquisa, fazem mais exercícios ou lêem mais páginas do livro do que as pedidas” (p. 35).

Na realidade, a motivação é um fator crucial no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, no entanto, este fator motivacional nem sempre é o mesmo perante as diversidades das tarefas. De acordo com Rosário *et al.* (2007, 2008) e Bandura (1986 citado por Högemann, 2011), existem três fatores que influenciam a intensidade da motivação. O primeiro, está relacionado com a autoeficácia que se prende com as perceções dos alunos sobre as suas capacidades organizativas, bem como, por em prática os recursos necessários para que consigam chegar até ao objetivo planeado. O aluno ao sentir que é capaz de realizar um desafio, desenvolve mais interesse por esse mesmo desafio, e assim, mantém a motivação ao longo do tempo. O segundo fator, prende-se com as respostas que o aluno alcança com os seus comportamentos, é através destas respostas que, controla e ajusta os seus objetivos. Por fim, o terceiro fator está relacionado com a proximidades temporal a um objetivo, é importante que os objetivos planeados sejam concretizados a curto prazo, especialmente se se tratar de crianças mais novas, onde o fator temporal é bastante importante, para que a criança se sinta motivada precisam de resultados. Com isto, “o processo de auto-regulação da aprendizagem requer que a tarefa seja inicialmente planeada, seguidamente executada e, por fim, avaliada” (Högemann, 2011, p.10).

Contudo, como já foi referido, a autorregulação da aprendizagem passa pelo alcance dos objetivos estipulados, o controlo das atividades, tanto a nível social como individual. O aluno tem de tomar atenção ao que acontece em consequência do seu comportamento, se tiver um bom empenho irá trazer bons resultados. Paris e Paris (2001), dizem-nos que os alunos com uma aprendizagem autorregulada sabem como planificar as tarefas, conseguem alcançar os recursos, procuram ajuda quando necessário e por fim, corrigem o seu próprio trabalho.

Capitulo IV – Autorregulação da Aprendizagem nas Transições: o papel do docente

No que diz respeito aos docentes reflexivos de acordo com Alarcão (1996 citado por Silva 2011, p.33), “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias

sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam.”.

No fundo na opinião de Pinheiro (2007) um docente reflexivo é aquele que consegue refletir sobre o que é, sobre o que faz, o que sabe e ainda o que procura, tomando constante atenção a situações e contextos em que está inserido. Nesta perspectiva, um docente reflexivo é aquele que tem atitude e sentido de questionamento, servindo-se destes como forma de aprendizagem. Rodrigues (2012) afirma que:

“A reflexão é importante não só porque ajuda o professor na sua formação e na sua evolução enquanto profissional da educação, mas também porque um professor que reflete mais facilmente coloca os seus alunos a refletirem sobre situações que ocorrem dentro da sala de aula. A reflexão permite ao professor conhecer-se melhor e descobrir que tipo de professor é, e ajuda-o a perceber que tipo de professor pretende ser.” (p.16)

De acordo com Bronfrenbrenner (1979, citado por Cardona, 2014), relativamente à transição de ciclos, mais propriamente do pré-escolar para o 1.º CEB, o docente tem um papel fundamental na medida em que é ele que prepara a entrada das suas crianças num novo ciclo de ensino. Nesta fase o docente deve partilhar informação com os colegas da escola, com as crianças e com as famílias.

Contudo, para que exista uma articulação é importante que os educadores de infância tenham o cuidado de conhecer melhor o nível seguinte, o seu modelo curricular, as exigências que dele advêm e a forma como é realizada a avaliação (formal no final de cada ciclo). É importante, também, conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1.º CEB, as potencialidades de desenvolver projetos conjuntos e principalmente a preparação das crianças, de forma a que estas se sintam prontas para uma nova realidade bem como para novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória. Relativamente aos professores do 1.º CEB estes devem ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças existentes nos modelos curriculares entre os dois níveis educativos e que vejam a educação pré-escolar como a base educativa que lhes será bastante útil no desenvolvimento do seu projeto curricular. (Silva 2004, citado por Cruz, 2012).

Neste sentido, Machado (2007, citado por Alves & Vilhena, 2008) referem que é importante que os docentes de ambas as valências estabeleçam contactos, planifiquem atividades conjuntas onde participem as crianças de ambos os níveis com a intenção de facilitar o processo de transição (o período que a antecede, o momento da transição e o período de acomodação) que deverá ser acompanhado não só pelos docentes, mas também pela família

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 8) “A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar,

aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”

Nesta linha de pensamento, logo desde o pré-escolar, os docentes deverão ter como objetivo ajudar as crianças, a criar e desenvolver estratégias para aprender e controlar as suas aprendizagens de forma autónoma. As crianças desde cedo devem ser estimuladas a monitorizar os seus progressos, e a interligar as experiências vivenciadas no contexto escolar com o que poderão a vir a realizar no futuro.

“Promover competências de aprendizagem autorregulada na transição implicava introduzi-las mais cedo, e implica que elas ao serem desenvolvidas permitissem depois serem usadas na passagem para o 1.º ciclo. (...) se uma criança já vem com hábitos cognitivos de questionar, refletir, analisar, comparar e regular o que fez e o que podia ter feito, será mais fácil a continuidade educativa” (investigador 18) (Piscalho & Veiga Simão, 2014)

Por fim, de acordo com Roque (2012) o papel do docente no decorrer do processo de autorregulação da aprendizagem é o de orientar, mediar e apoiar, ajudando os alunos nas suas dificuldades ao longo das suas aprendizagens, através do diálogo, da colaboração e negociação entre os intervenientes deste processo.

No entanto, segundo Vygotsky (1991 citado por Gomes, 2013) o apoio que a criança recebe dos docentes deve ser retirado gradualmente. No início o docente controla e guia as crianças nas atividades/tarefas. Seguidamente, pouco a pouco, passará a criança a ter o controlo da atividade juntamente com o docente, é importante dar espaço à criança para que este tenha iniciativa. Posto isto, o docente deverá ter um olhar atento e orientador sobre a criança. Por fim, o docente cede à criança todo o controlo, e passará a ter apenas a função de “audiente”.

4. Estudo 1: Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente³ (CHILD)⁴

4.1. Metodologia

Este estudo focou-se sobre a utilização da *CHILD*, um instrumento de apoio à prática.

4.1.1. Tipo de estudo

Neste estudo utilizou-se como metodologia o estudo caso que, de acordo com Yin (2005), é uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real. Na presente investigação, também alguns dos dados, nomeadamente o preenchimento da *CHILD*, foram recolhidos em contexto real através de observações sistemáticas. Como refere Silva *et al.* (2006), este tipo de estudo permite ao investigador observar, analisar e descrever uma dada situação real, adquirindo conhecimento e experiência, que numa outra situação poderá ser útil no momento da tomada de decisão.

Em suma, como menciona Stake (1994, citado por Afonso, 2005), “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso” (Durão, 2010 p. 55).

4.1.2. Participantes

Os participantes desta investigação foram todos os grupos de crianças dos diversos contextos, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os participantes foram os seguintes:

No contexto de creche quinze crianças, sendo onze rapazes e quatro raparigas, com idades compreendidas entre um e dois anos.

Na valência de jardim de infância, o grupo era constituído por vinte e uma crianças, sendo catorze rapazes e sete raparigas, entre os três e os seis anos de idade.

Relativamente ao 1.º CEB, participaram vinte e seis alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade, dos quais doze eram raparigas e catorze rapazes. A turma incluía um aluno do 4º ano de escolaridade com NEE de carácter permanente, mais propriamente, síndrome X-frágil.

Por fim, vinte e três alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, sendo quinze eram raparigas e oito rapazes. As suas idades eram de nove e dez anos, embora a turma fosse constituída maioritariamente por alunos de dez anos de idade.

Em síntese, participaram neste estudo um total de oitenta e três crianças de todos os contextos.

³ (Adaptado de *CHILD*, “*Checklist of Independent Learning Development*”, WHITEBREAD *et al.*, 2009)

⁴ Consultar em Anexo I

4.1.3. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

De acordo com Piscalho e Veiga Simão (2014), a *CHILD* é um instrumento de observação, que permite ao educador/professor avaliar a metacognição, e a autorregulação da aprendizagem em crianças, bem como possibilita a reflexão e compreensão da evolução de cada uma das crianças a diversos níveis (Emocional, Pro-social, Cognitivo e Motivacional) para que, desta forma, consiga ir ao encontro das suas necessidades e ajudá-la a ir evoluindo.

Para o preenchimento deste instrumento foram necessárias observações naturalistas (observação em que o observador está presente e observa diretamente a situação).

Segundo Carmo e Ferreira (1998 citado por Gomes, 2013), a observação permite a contextualização de comportamentos e de perspetivas, considerando que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar” (p. 200).

Este instrumento foi aplicado, por mim, na início e do final de cada Práticas de Ensino Supervisionado nos diversos contextos - Creche, Pré-escolar e no 1.º CEB (em duas turmas, uma de 1º ano e outra de 4º ano de escolaridade).

O referido instrumento apresenta uma lista de 22 itens de comportamentos descritivos, em que, após realizar observações, são qualificados de 1 a 4. Sendo que no número um a criança/aluno consegue sempre realizar determinado comportamento, já no número quatro nunca o consegue realizar.

4.1.4. Procedimentos

Antes da implementação da *CHILD*, realizou-se uma pesquisa por forma a consolidar os conhecimentos sobre a mesma, bem como a sua implementação prática.

De acordo com Piscalho e Veiga Simão (2014), a *CHILD* foi criada por Whitebread *et al.* (2003, 2009), inspirado em dois ramos dentro da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo de processamento da informação e o ramo sociocultural. A sua construção surgiu do facto de ser um instrumento de observação que serve de ferramenta para educadores e professores, bem como por ser uma medida de metacognição e autorregulação nas primeiras idades. Dada a importância educacional do desenvolvimento das capacidades metacognitivas e de autorregulação nas crianças, o uso de um instrumento de observação é bastante benéfico.

Conforme as mesmas autoras, a utilização deste instrumento permite tanto ao educador, como ao professor: potencializar estratégias a nível cognitivo, social, emocional e motivacional; identificar crianças que necessitam de apoio adicional; perceber aspetos que requerem intervenções específicas e conseguir uma visão mais clara sobre o funcionamento do grupo em geral.

Relativamente à sua utilização, o instrumento em questão apresenta uma lista de 22 itens descritivos de processos a observar e na qual o docente deverá responder, seleccionando o número/parâmetro que corresponde à afirmação que melhor descreve o observado. Neste caso, o número 1 corresponde a “sempre”, o 2 a “usualmente”, o 3 a “às vezes” e, por fim, o 4 a “nunca”. As autoras já referidas mencionam que se trata de uma lista de verificação destinada a registar a presença ou a ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. O presente instrumento encontra-se dividido em quatro categorias: “Emocional”, “Pró Social”, “Cognitivo” e “Motivacional”.

Na lista é possível fazer um comentário, em cada item, se assim for necessário. No entanto, no final da lista pode encontrar-se também um espaço para “Outros comentários”, onde o docente pode complementar as informações descritas anteriormente, descrevendo genericamente aspetos importantes a reter, como por exemplo, mencionar alguma informação pertinente sobre a criança/aluno em questão como forma de suporte à sua futura reflexão.

Em segunda instância, decorreu o preenchimento do instrumento na prática, através de observações naturalistas que foram realizadas no decorrer dos estágios mencionados na parte I do presente relatório. Estas observações decorreram em dois momentos; no início do estágio (1ª semana) e no final do estágio (última semana).

Depois de recolhidos todos os elementos necessários, realizou-se o tratamento de dados de natureza quantitativa utilizando o *software* Excel. Esta ferramenta converte os dados em tabelas e gráficos, permitindo assim, verificar em que categorias as crianças se encontravam mais ou menos desenvolvidas. Ao fazer a comparação dos dados recolhidos nas primeiras observações e nas finais, pode verificar-se se existiu evolução ou não em cada categoria e ainda analisar qual o parâmetro que mais se verificou. Na análise dos dados pode também constatar-se, consoante os itens preenchidos, os que mais contribuíram para a classificação das observações finais realizadas em cada estágio.

No fundo, a utilização deste instrumento permitiu avaliar e perceber a evolução do grupo de crianças, refletir onde cada criança precisa de ser mais desenvolvida, como constatar as suas potencialidades. Possibilitou ainda, verificar a sua aplicabilidade ou não em diferentes contextos, como permitiu refletir sobre a prática docente no que concerne à promoção da ARA nas crianças.

4.2. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste ponto, apresentar-se-ão as dimensões que demonstraram uma maior evolução da primeira para a última observação em cada contexto de prática supervisionada. Falamos quer das categorias que no final do estágio mostraram ser as mais desenvolvidas pelo grupo de crianças, bem como dos itens da *checklist* que apresentaram um maior número de comportamentos em cada categoria da *CHILD*.

4.2.1. Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto Jardim de Infância – 1.º Estágio⁵

No contexto de Jardim de Infância analisaram-se não só os dados recolhidos de todas as crianças em geral, como também por idades devido à sua heterogeneidade na sala. No entanto, de acordo com as OCEPE (2016), a interação entre crianças de diversas idades, em momentos diferentes de desenvolvimento, em que existem saberes diversos, de certa forma, facilita o desenvolvimento da aprendizagem entre crianças.

As salas multietárias, com crianças de diferentes idades, enriquecem as interações no grupo, proporcionando às crianças diversos momentos de aprendizagem conjunta. Contudo, cabe ao docente promover relações de aproveitamento, no sentido de potencializar a heterogeneidade das crianças da sua sala.

Assim, as crianças ao interagirem umas com as outras aprendem mais facilmente, de acordo com Rego (2003 citado por Costa, 2010, p. 24):

“A distancia entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autónoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que a criança é capaz de realizar em colaboração com os outros elementos do seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)”

Primeiramente serão apresentados individualmente os resultados referentes às crianças de: 3 anos de idade, 4 anos de idade, 5 anos de idade e por fim, uma análise global de todo o grupo multietário.

⁵ A intervenção decorreu no período de 27 de outubro de 2014 a 19 de dezembro de 2014

a) Apresentação dos dados - 3 anos de idade

Seguem-se as observações realizadas às 4 crianças de 3 anos de idade, tanto no início do estágio como no final.

Início do estágio

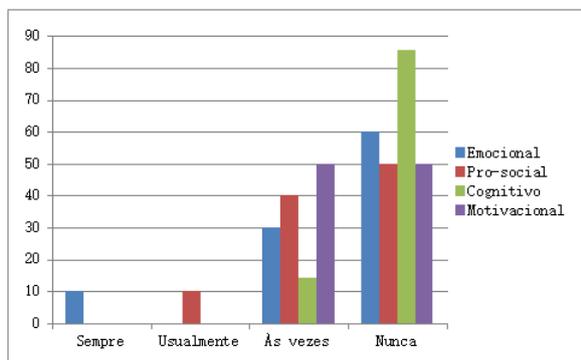


Figura 9 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	10%	0%	30%	60%
Pro-social	0%	10%	40%	50%
Cognitivo	0%	0%	14%	86%
Motivacional	0%	0%	50%	50%

Tabela 1 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade

Fim do estágio

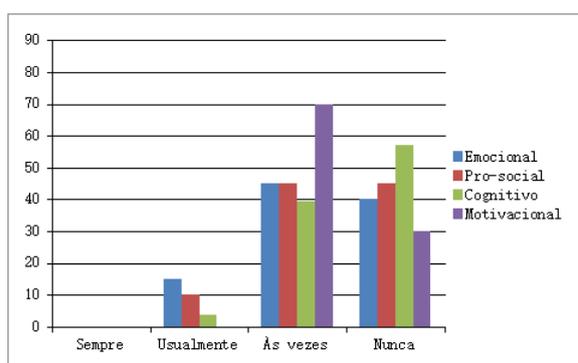


Figura 10 - Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	0%	15%	45%	40%
Pro-social	0%	10%	45%	45%
Cognitivo	0%	4%	39%	57%
Motivacional	0%	0%	70%	30%

Tabela 2 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 3 anos de idade

Ao olharmos para ambas as observações realizadas, podemos verificar que existiu uma descida considerável no parâmetro “Nunca”, da primeira avaliação para a última, em todas as dimensões. Esta situação demonstra ser positiva, o que nos faz perceber que existiu desenvolvimento, não só por este facto, mas também pela subida dos valores tanto no parâmetro “às vezes” como no “Usualmente.”.

No entanto, o parâmetro “Sempre” mais especificamente, na dimensão Emocional, passou para 0%, o que nos fez perceber que depois de conhecer e observar mais detalhadamente as crianças desta idade tão precoce, estas nem sempre conseguem controlar a sua atenção ou respeitar regras.

Na opinião de Montês *et al* (2010) o “grupo de crianças de uma sala de jardim de infância é uma organização social que constrói a sua autonomia coletiva, participando na elaboração das regras para a sua sala, negociando e compreendendo-as, para que as possam depois aceitar” (p. 43).

No que diz respeito às 4 dimensões (Emocional, Pro-social, Cognitivo e Motivacional), todas registaram uma evolução. Sendo que, a dimensão cognitiva é a que apresenta uma maior evolução da primeira para a última observação. Pensa-se que este desenvolvimento se destacou pelo facto de estas crianças encontrarem-se em constante descoberta adquirindo, dia após dias, novas aprendizagens.

Com o uso da *checklist* percebeu-se que, com apoio do adulto, as crianças já conseguem, por exemplo, realizar tarefas consoante o que aprenderam previamente. Embora com algumas dificuldades, já explicam de forma geral como realizaram algo.

Pode-se ainda destacar uma considerável subida nas dimensões, Emocional e Motivacional, visto as crianças desta idade se encontrarem numa fase de desenvolvimento das suas relações com os outros, e dos sentimentos por elas demonstrados. Consequentemente, as crianças encontravam-se mais motivadas e com vontade de ir realizando novas conquistas na sua aprendizagem.

Por fim, ao olharmos para a tabela 2, constata-se que a categoria Motivacional foi a que, no fim do estágio, se encontrou mais desenvolvida com 70%, o que em parte se poderá dever à presença de estagiárias na sala e de atividades de carácter mais lúdico.

b) Apresentação dos dados - 4 anos de idade

Início do estágio

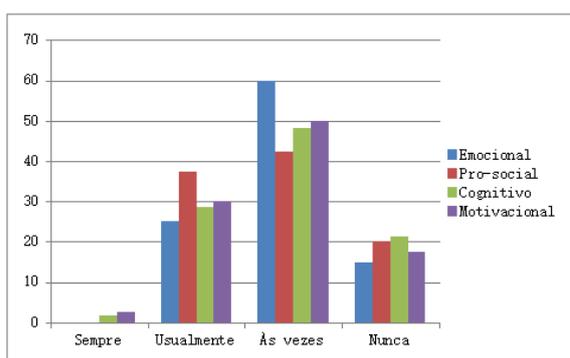


Figura 11 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	0%	25%	60%	15%
<i>Pro-social</i>	0%	38%	43%	20%
<i>Cognitivo</i>	2%	29%	48%	21%
<i>Motivacional</i>	3%	30%	50%	18%

Tabela 3 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade

Fim do estágio

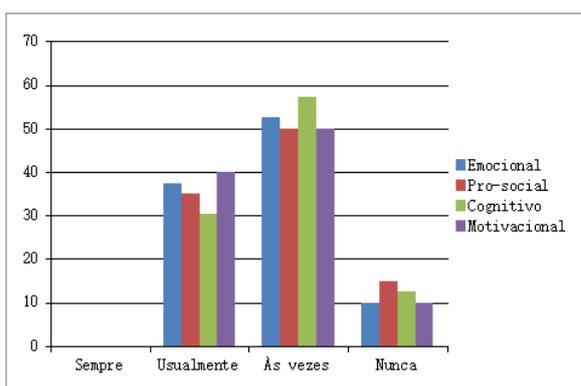


Figura 12 - Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	0%	38%	53%	10%
Pro-social	0%	35%	50%	15%
Cognitivo	0%	30%	57%	13%
Motivacional	0%	40%	50%	10%

Tabela 4 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 4 anos de idade.

As observações supra apresentadas foram realizadas a 8 crianças com 4 anos de idade, tendo-se verificado uma maior evolução, da primeira para a última avaliação, em todas as categorias. De realçar um maior desenvolvimento na categoria Cognitivo, na medida em que, com apoio do adulto, as crianças já conseguiam, por exemplo: realizar tarefas consoante o que aprenderam previamente, embora com dificuldades; conseguiam falar sobre a forma como a realizaram; fazer escolhas e tomar decisões, bem como, estar cientes de alguns pontos fortes e fracos.

Percebe-se também através dos dados, uma descida do parâmetro “Nunca” em todas as categorias, o que demonstra uma concentração nos parâmetros que revelam existência de desenvolvimento, isto é, nos parâmetros “Às vezes” e “Usualmente”.

No entanto, o parâmetro “Sempre”, revelou uma ausência nas últimas observações. Percebendo-se desta forma, que o tempo realizado nas primeiras observações demonstrou ser curto, comparativamente com as observações finais, existindo deste modo, uma maior atenção nos comportamentos das crianças.

Para finalizar, pode observar-se que as crianças no final do estágio, estavam mais desenvolvidas na dimensão Emocional e Motivacional. Estas crianças, habitualmente, já conseguiam falar sobre os seus comportamentos, as consequências que deles advêm; abordar novas tarefas, controlar a sua atenção, resistindo deste modo a distrações; pedir ajuda de forma apropriada; encontrar recursos sem o apoio do adulto ou até mesmo desenvolver formas próprias para fazer determinada tarefa. Percebeu-se que as crianças, ao se sentirem mais motivadas e confiantes, sentem que podem experimentar sem medo de errar, o que as torna mais autónomas nas suas tarefas. Deste modo de acordo com Balancho (1994 citado por Dias, 2009) a motivação deve ser um processo em que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir ou rentabilizar as suas capacidades.

c) Apresentação dos dados - 5 anos de idade

Início do estágio

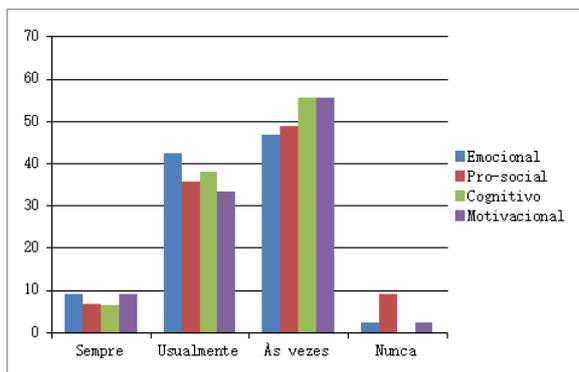


Figura 13 - Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	9%	42%	47%	2%
<i>Pro-social</i>	7%	36%	49%	9%
<i>Cognitivo</i>	6%	38%	56%	0%
<i>Motivacional</i>	9%	33%	56%	2%

Tabela 5 - Referente ao início do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade.

Fim do estágio

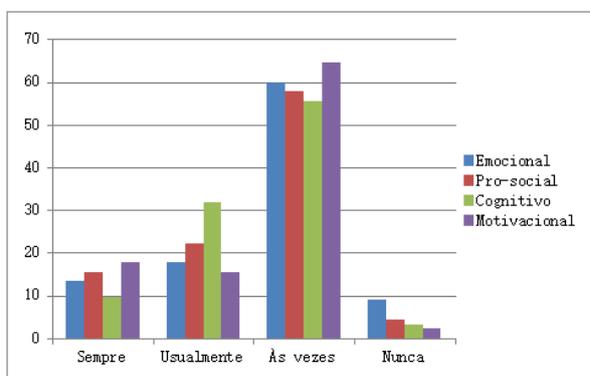


Figura 14 - Gráfico referente ao fim do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	13%	18%	60%	9%
<i>Pro-social</i>	16%	22%	58%	4%
<i>Cognitivo</i>	10%	32%	56%	3%
<i>Motivacional</i>	18%	16%	64%	2%

Tabela 6 - Referente ao final do estágio em jardim de infância – 5 anos de idade.

Quanto às 9 crianças de 5 anos de idade, comparando ambos os dados, pode verificar-se que existiu uma evolução a nível Pro-Social. As crianças desta idade demonstraram conseguir: resolver problemas sociais com os pares, sem o adulto ter de intervir; partilhar e dar a vez de forma autónoma; estar despertos para entender os sentimentos dos outros, ajudando e confortando os colegas, quando assim achavam necessário; bem como já se envolviam de forma independente em atividades cooperativas, trabalhando com os colegas.

Comparando ambos os gráficos, pode constatar-se algumas descidas no parâmetro “Usualmente” em todas as dimensões. Este facto pode explicar-se por todas as dimensões no parâmetro “Sempre” terem subido consideravelmente. No entanto, existe uma maior centralização no parâmetro “Às vezes”, em que todas as dimensões encontram-se acima dos 50%. Este facto demonstra-nos que as crianças de 5 anos de idade no geral, conseguem, às vezes, pôr em prática a maioria dos itens presentes na *checklist*.

No que toca ao parâmetro “Nunca” registaram-se ligeiras subidas em algumas dimensões, em que a maior se pode verificar na dimensão Emocional o que nos leva a entender que ainda apresentam dificuldades em monitorizar o seu comportamento, abordar novas tarefas de forma confiante e persistir perante dificuldades.

Quanto às dimensões que no final do estágio apresentam ser as mais conseguidas pelo grupo, consoante o gráfico da *figura 14* e a *tabela 6*, são: a Cognitiva, em que foi observado que as crianças já iam conseguindo adaptar a linguagem que tinham ouvido previamente no seu discurso, preocupando-se em utilizar as estratégias ensinadas previamente nas atividades propostas e, após a sua execução, conseguindo explicar de que forma tinham feito ou o que tinham aprendido; e a Motivacional, em que se poderá justificar pela presença de duas novas estagiárias na sala, que apresentam tarefas novas e desafiadoras, como também pela maior atenção e carinho que recebem.

d) Análise geral do grupo de crianças do JI

Início do estágio

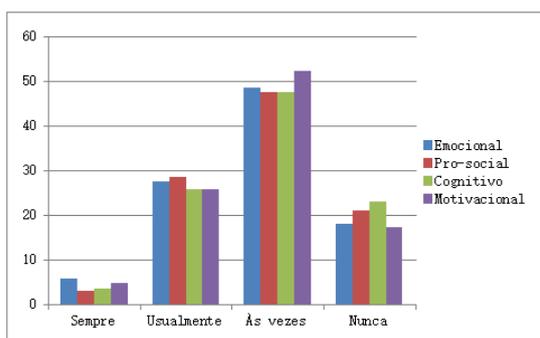


Figura 15- Gráfico referente ao início do estágio em jardim de infância.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	6%	28%	49%	18%
<i>Pro-social</i>	3%	29%	48%	21%
<i>Cognitivo</i>	3%	26%	48%	23%
<i>Motivacional</i>	5%	26%	52%	17%

Tabela 7 - Referente ao início do estágio em jardim de infância.

Fim do estágio

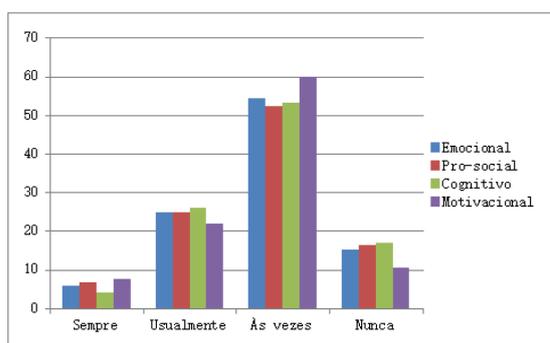


Figura 16- Gráfico referente ao final do estágio em jardim de infância

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	6%	25%	54%	15%
<i>Pro-social</i>	7%	25%	52%	16%
<i>Cognitivo</i>	4%	26%	53%	17%
<i>Motivacional</i>	8%	22%	60%	10%

Tabela 8 - Referente ao final do estágio em jardim de infância

O instrumento foi aplicado a 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos em contexto pré-escolar. Estes são os dados gerais, ou seja, o global de todos os outros gráficos apresentados anteriormente.

Comparando as observações realizadas no início do estágio com as finais, conclui-se que as dimensões que apresentaram uma maior evolução foram a Motivacional e a Cognitiva. Esta evolução pode dever-se, como já referido anteriormente, à presença de estagiárias que motivaram e demonstraram acreditar nas crianças de forma a que estas se sentissem seguras e responsáveis pela sua aprendizagem. A nível cognitivo, é bastante positivo na medida em que, no geral, as crianças foram adquirindo as aprendizagens propostas conseguindo falar sobre elas e utilizando as estratégias ensinadas previamente e foram adaptando a sua linguagem consoante o que ouviam previamente.

As áreas em que, no fim do estágio, se observou um maior número de comportamentos foram a Emocional e a Motivacional. A nível Emocional o comportamento que mais vezes se verificou foi as crianças já conseguirem controlar a sua atenção e resistir à distração, bem como monitorizarem o seu progresso procurando ajuda de forma apropriada. Nesta categoria, os parâmetros que tiveram mais e menos frequência foram respetivamente, “Às vezes” (54%) e “Sempre” (6%).

Na dimensão Motivacional os comportamentos que contribuíram para a classificação das observações feitas foram as crianças encontrarem os seus próprios recursos sem a ajuda de um adulto e já conseguirem desenvolver maneiras próprias de executar as tarefas. O parâmetro com mais frequência foi o “Às vezes” (60%) e com menos frequência o “Sempre” (8%).

Relativamente à dimensão Cognitiva, os comportamentos da *checklist* que mais contribuíram para esta categoria foram as crianças utilizarem estratégias ensinadas previamente e conseguirem falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam. Neste caso o parâmetro com mais peso foi o “Às vezes” (53%), enquanto o parâmetro com menos peso foi o “Sempre” (4%).

Por fim, na categoria Pro-social, os itens que mais vezes foram observados foram a envolvimento das crianças em atividades cooperativas independentes com os pares e conseguirem resolver problemas sociais com os pares. Verificou-se que nesta categoria o parâmetro com mais frequência foi o “Às vezes” (52%) enquanto o parâmetro menos frequente foi o “Sempre” (7%).

No geral pode-se observar através da *tabela 8*, que os parâmetros “Às vezes” e “Usualmente” foram os que demonstraram ter um maior número de frequências, enquanto os parâmetros com menos frequência foram o “Nunca” e o “Sempre”. De um modo abrangente e devido à faixa etária em questão, é normal as crianças nem sempre conseguirem ter determinados comportamentos. No entanto, o facto de o parâmetro “Nunca” ser o que tem menos percentagem é uma referência, visto que nos demonstra que os comportamentos das crianças em todas as dimensões se aglomeram nos parâmetros positivos.

4.2.2. Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto 1.º CEB, turma de 1.º ano – 2.º Estágio⁶

Início do estágio

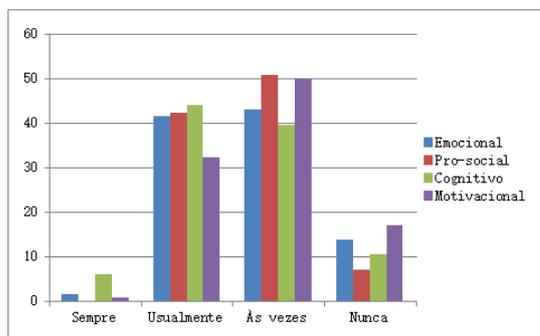


Figura 17 - Gráfico referente ao início do estágio em 1.º CEB – 1.º ano.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	2%	42%	43%	14%
Pro-social	0%	42%	51%	7%
Cognitivo	6%	44%	40%	10%
Motivacional	1%	32%	50%	17%

Tabela 9 - Referente ao início do estágio em 1.º CEB – 1.º ano.

Fim do estágio

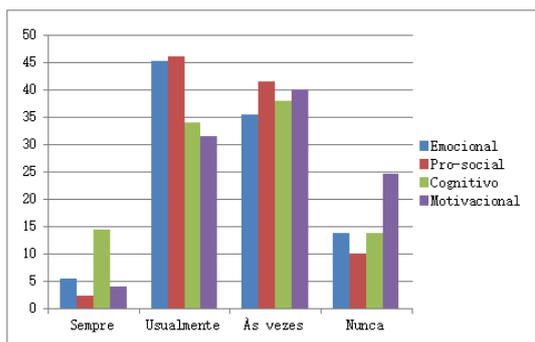


Figura 18 - Gráfico referente ao final do estágio em 1.º CEB – 1.º ano.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	5%	45%	35%	14%
Pro-social	2%	46%	42%	10%
Cognitivo	14%	34%	38%	14%
Motivacional	4%	32%	40%	25%

Tabela 10 - Referente ao final do estágio em 1.º CEB - 1.º ano.

Neste contexto, foram alvo de observações um grupo de 26 alunos, do 1.º ano de escolaridade. Ao confrontarmos os dados obtidos pode verificar-se que os alunos da primeira para a última avaliação evoluíram, ainda que com poucas diferenças, em todas as dimensões no que diz respeito ao parâmetro “Sempre”. Também podemos perceber que no parâmetro “Usualmente” existiram subidas nas categorias Emocional e Pró-social.

Contudo, pode denotar-se que no parâmetro “Nunca” do primeiro gráfico para o último este sofreu pequenas subidas. Esta situação leva-nos a perceber que a subjetividade de quem avalia/observa e o facto de não conhecermos o grupo de alunos nas primeiras observações é de facto um fator limitativo para quem avalia.

⁶ A intervenção decorreu no período de 10 março de 2015 a 15 de maio de 2015

Um outro motivo passa por, nós estagiárias, ainda nos estarmos a familiarizarmos com o instrumento, visto ser a segunda vez que o estávamos a implementar. Com isto, concluímos que nas últimas observações, alguns comportamentos presentes na *checklist* nunca foram conseguidos por um maior número de alunos.

Ao analisarmos os dados obtidos no que refere ao fim do estágio, podemos destacar a dimensão Emocional, na qual os alunos já começam a respeitar as regras que se devem ter em sala de aula, às quais não estavam habituadas e que foram negociadas em grande grupo conjuntamente com a professora. Evoluíram também ao começarem a utilizar estratégias que lhes foram ensinadas previamente. Os alunos neste estágio encontravam-se ainda em fase de transição visto que chegamos no início do ano letivo.

Ainda na categoria Emocional, os comportamentos da *checklist* que tiveram um maior peso nas classificações foram os alunos monitorizarem o seu progresso e procurarem ajuda de forma apropriada e persistirem face a dificuldades. O parâmetro que mais se verificou foi o “Usualmente” (45%) e o que menos se verificou foi o “Sempre” (5%).

A nível Motivacional, foi onde estes alunos demonstraram uma menor evolução da primeira observação para a última, pois verificamos que os alunos ainda necessitavam muito da ajuda do professor e as diferenças de contextos, possivelmente, também foram um fator que influenciou o pouco desenvolvimento desta dimensão. Os parâmetros que tiveram maior frequência foi o “Às vezes” (40%) e o menos o “Sempre” (4%).

Na dimensão “Cognitivo”, também se constatou pouca evolução, no entanto esta categoria foi a que teve uma maior subida no parâmetro “Sempre”. As crianças encontravam-se a aprender as letras do alfabeto, os números e diversas aprendizagens que eram desconhecidas até então. Posto isto, conseguiu observar-se com mais frequência que os alunos já conseguiam explicar o que tinham aprendido, adaptando a sua linguagem com os termos que tinham aprendido, utilizando as estratégias ensinadas. No entanto, tinham dificuldade por exemplo, em falar sobre atividades planeadas para o futuro, como não se encontravam cientes dos seus pontos fortes e fraquezas. Relativamente ao parâmetro que mais se verificou foi “Às vezes” (38%), enquanto os que menos se verificaram foi o “Sempre” e “Nunca” com percentagens iguais (14%).

Ainda assim, consoante os dados apresentados, destacamos a dimensão que apresentou ser a mais desenvolvida no final do estágio, a Pró-social. Apesar de também não ter sofrido grande evolução foi a que apresentou valores mais altos, podendo constatar-se que inicialmente estava ausente no parâmetro “Sempre” enquanto que no final já se encontra a sua presença. Isto deve-se, possivelmente, porque nesta categoria os itens da *checklist* que mais contribuíram para os dados exibidos foram: “Consegue resolver problemas sociais com os pares” e “Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta”. Nesta categoria o parâmetro que mais se destacou foi “Usualmente” (46%) e menos “Sempre” (2%).

4.2.3. Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto Creche– 3.º Estágio⁷

Embora sejam ainda escassos os estudos sobre a ARA em idades tão precoces, optou-se, ainda assim, por aplicar a *CHILD* para verificar a aplicabilidade deste instrumento neste contexto.

Início do estágio

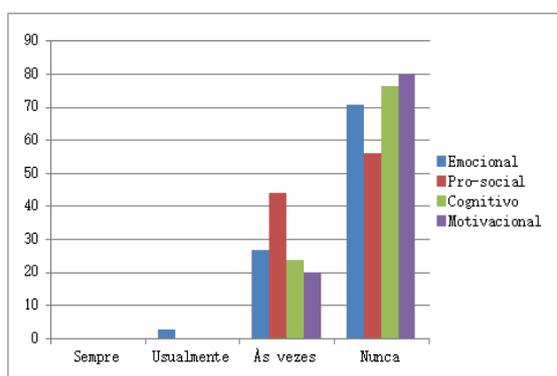


Figura 19 - Gráfico referente ao início do estágio em creche.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	0%	3%	27%	70%
<i>Pro-social</i>	0%	0%	44%	56%
<i>Cognitivo</i>	0%	0%	24%	76%
<i>Motivacional</i>	0%	0%	20%	80%

Tabela 11 - Referente ao início do estágio em creche.

Fim do estágio

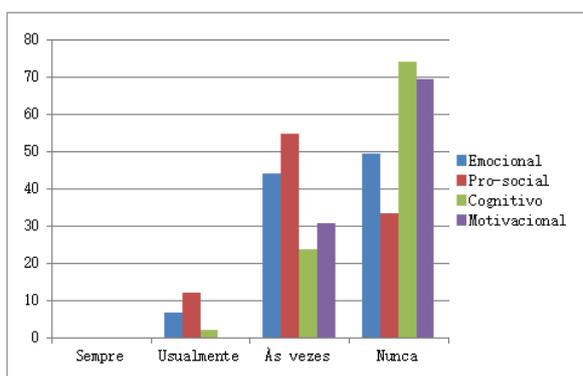


Figura 20 - Gráfico referente ao final do estágio em creche.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
<i>Emocional</i>	0%	7%	44%	49%
<i>Pro-social</i>	0%	12%	55%	33%
<i>Cognitivo</i>	0%	2%	24%	74%
<i>Motivacional</i>	0%	0%	31%	69%

Tabela 12 - Referente ao final do estágio em creche.

Nesta prática curricular tive o privilégio de estagiar no contexto creche, numa sala com 15 crianças de 1 e 2 anos de idade. É de referir que este estágio teve uma duração ainda mais curta que os restantes, sendo apenas de duas semanas, o que limitou consideravelmente as observações realizadas, não evidenciando, deste modo, grandes alterações da primeira para a última observação.

⁷ A intervenção decorreu no período de 15 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2015

Ao analisarmos os dados obtidos, verifica-se uma evolução em todas as dimensões no que se refere aos registos efetuados no início do estágio para os registos finais. Posto isto, destacamos a dimensão pró-social como aquela que registou uma maior evolução, na medida em que, é nesta fase que as crianças estabelecem as primeiras relações com os pares e o adulto. Deste modo, visto que as crianças neste contexto passavam grande parte do seu tempo a brincar, de acordo com as OCEPE (2016):

“brincar torna-se um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. (...) brincar proporciona outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, (...) constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender””. (p. 12)

Ainda referente à dimensão pró-social, denotamos que as crianças pediam ajuda ao adulto para resolver problemas sociais com os pares, como também demonstravam preocupação com os sentimentos dos outros, tentando ajudar e confortar o amigo. Relativamente ao parâmetro que teve um maior número de frequências nesta dimensão foi o “Às vezes” (55%) e com menor o “Sempre” (0%).

A dimensão Emocional, como os gráficos demonstram, também registou consideráveis evoluções, diminuindo os registos iniciais do parâmetro “Nunca” de 70% passando para 49% nos registos finais. Apresentou, desta forma, subidas nos parâmetros “Usualmente” e “Às vezes”. Porém, o parâmetro que teve mais frequência foi o “Nunca” (49%) e o que teve menos foi o “Sempre” (0%).

Nesta dimensão observou-se que algumas crianças já conseguiam procurar ajuda de forma apropriada, como também se notou que pediam muito afeto e atenção por parte do adulto. Neste caso, a presença de mais duas figuras adultas (estagiárias), influenciou esta dimensão de modo a que registasse evoluções.

No que concerne à categoria Motivacional, também demonstra pequenas melhorias, como por exemplo, no parâmetro “Nunca” apresenta uma ligeira descida e o “Às vezes” uma subida, enquanto que nos parâmetros “Usualmente” e “Sempre” não apresentam resultados.

As crianças desta faixa etária, dia após dia, iam conquistando com pequenas coisas a sua autonomia, como por exemplo algumas crianças já conseguiam comer sozinhas, ou faziam a sua higiene sem a ajuda do adulto. O abandono da fralda e a adaptação ao bacio, como a passagem do bacio para a sanita, são também consideradas vitórias e conquistas para a criança, o que de certa forma a deixa mais motivada.

No fundo, os momentos de rotinas são muito importantes nesta idade, uma vez que proporcionam uma sequência de acontecimentos que a criança todos os dias segue e

compreende, isto é, oferecem-lhe uma estrutura de acontecimentos ao longo do dia, permitindo que a criança antecipe os acontecimentos que se vão seguindo, dando-lhe segurança e desenvolvendo a sua autonomia.

Observou-se neste contexto que a forma como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, o conhecimento do sítio dos materiais e das atividades possíveis, promovem também a sua autonomia dentro da sala.

Ainda na categoria Motivacional verificou-se que os itens “Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas” e “Inicia atividades” foram os que tiveram mais peso nos dados apresentados. Contudo, o parâmetro com maior percentagem foi o “Nunca” (69%) e com menor o “Sempre” (0%).

Por fim, a dimensão cognitiva foi a que apresentou menos evolução, ao olharmos para o gráfico da figura 20, percebe-se que esta concentra-se, maioritariamente, no parâmetro “Nunca” com 74%.

Concluiu-se, ao implementar o instrumento nesta faixa etária, que os itens da *checklist* a nível cognitivo não se adequam/aplicam a crianças em fase de desenvolvimento tão prematuro, não se verificando desta forma os comportamentos descritos no instrumento.

Em suma, constatou-se uma discrepância entre os valores positivos e negativos, uma vez que o parâmetro “Sempre” teve ausência (0%) em todas as categorias, enquanto o “Nunca” foi o que teve em todos os casos uma maior percentagem. Estes resultados já eram esperados nestes contextos. No entanto, em geral, existiu um crescimento no parâmetro “Usualmente” em todas as categorias, exceto na Motivacional.

4.2.4. Competências Autorregulatórias da Aprendizagem – Contexto 1.º CEB – turma de 4.º ano – 4.º estágio⁸

Início do estágio

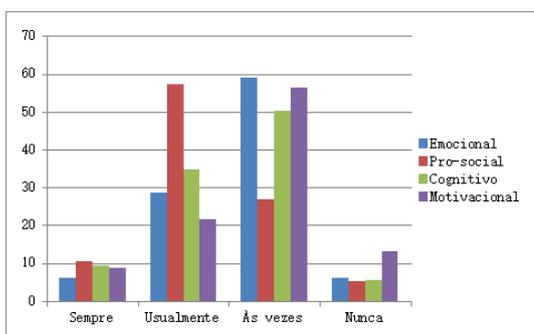


Figura 21 - Gráfico referente ao início do estágio em 1.º CEB – 4.º ano.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	6%	29%	59%	6%
Pro-social	10%	57%	27%	5%
Cognitivo	9%	35%	50%	6%
Motivacional	9%	22%	57%	13%

Tabela 13 - Referente ao início do estágio em 1.º CEB – 4.º ano.

Fim do estágio

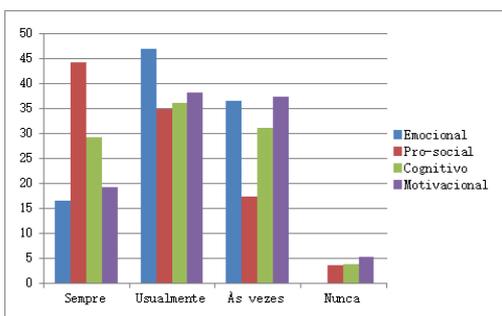


Figura 22 - Gráfico referente ao final do estágio em 1.º CEB - 4.º ano.

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	17%	47%	37%	0%
Pro-social	44%	35%	17%	3%
Cognitivo	29%	36%	31%	4%
Motivacional	19%	38%	37%	5%

Tabela 14 - Referente ao final do estágio em 1.º CEB – 4.º ano.

Neste contexto, participaram nas observações para o preenchimento da *CHILD*, 23 alunos do 4.º ano de escolaridade, com 9 e 10 anos de idade. Acima encontram-se os dados referentes às observações realizadas, tanto no início como no final do estágio. Perante o apresentado podemos verificar uma evolução nas 4 dimensões. As dimensões que demonstraram uma evolução mais significativa da primeira observação para a final foram a Emocional e a Motivacional. Possivelmente existiu esta evolução pelo carácter das atividades planeadas, pela atenção e afetividade prestada por um maior número de adultos, como também pela presença de ajuda mais individualizada a cada aluno/a. González (2002), refere que “a afetividade é percebida como uma componente imprescindível para o desenvolvimento emocional equilibrado das crianças e dos jovens” (p. 105).

⁸ A intervenção decorreu no período de 25 de novembro de 2015 a 28 de janeiro de 2015

Quanto à dimensão Emocional, os itens da *checklist* que tiveram mais peso para os resultados obtidos foram: “Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada” e “Consegue controlar a atenção e resistir à distração”. Para Bandura (1993), a atenção é determinante, na medida em que, permite à criança conseguir distinguir o essencial do acessório, bem como reparar em pormenores do exterior e dentro de si própria.”

Nesta dimensão o parâmetro que mais se verificou foi o “Usualmente” (47%) e o que menos se verificou foi o “Nunca” (0%). É de referir que esta dimensão foi a que no final do estágio demonstrou ser a que estava mais desenvolvida pelo grupo de alunos, tendo sido ainda a única que teve zero registos no parâmetro “Nunca” o que nos leva a concluir que os alunos conseguiam realizar os comportamentos que estavam a ser avaliados e observados.

Na dimensão Motivacional, o parâmetro que teve maior percentagem nas últimas observações foi o “Usualmente” (38%), enquanto que, com uma menor percentagem, está o parâmetro “Nunca” (5%). Os itens da *checklist* que mais contribuíram para os resultados apresentados no final do estágio foram os alunos gostarem de resolver problemas e desenvolverem maneiras próprias de executar tarefas.

Quanto à dimensão Pró-social, esta também teve boa evolução da primeira observação para a última, sendo a que teve mais frequências no parâmetro “sempre” em ambos os registos. Possivelmente, porque nesta faixa etária os alunos conseguem, habitualmente, resolver problemas com os colegas, partilhar e dar a vez de forma independente e autónoma, estar cientes de alguns dos seus pontos fortes e fracos e envolverem-se com mais facilidade em atividades cooperativas com os pares. O parâmetro que teve mais frequência, como já referido, foi o “Sempre” (44%) e menos foi o “Nunca” (3%), resultados bastante positivos que demonstram o bom desenvolvimento deste grupo a nível social.

Para culminar, realçamos o facto deste grupo de crianças ser o mais autónomo, comparativamente aos outros contextos. Podemos apurar esta conclusão ao olharmos para o gráfico da *figura 22*, em que visualizamos uma grande subida das dimensões nos parâmetros “Sempre” e “Usualmente”. Outro fator que mostra que estes alunos se encontravam desenvolvidos no que refere à autonomia é o facto do parâmetro “Nunca” apresentar frequências reduzidas, em que nenhuma ultrapassa os 5% e, no caso da dimensão Emocional esta é nula não se verificando registos.

5. Estudo 2: Inquérito por questionário de resposta aberta⁹

5.1. Metodologia

O *estudo 2* procurou aprofundar conhecimentos sobre a autorregulação da aprendizagem através da opinião do discurso de docentes.

5.1.1. Tipo de estudo

No *estudo 2*, o tipo de estudo assume uma natureza qualitativa já que se debruça sobre a análise dos dados recolhidos através de inquérito por questionário de resposta aberta. Na perspetiva de Fortin (2003), “O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa [...] observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” (p. 22)

As respostas às questões formuladas foram objeto de análise de conteúdo, seguindo-se, para tal, Bardin (1977).

Bardin (1977), define a análise de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31). A mesma autora, afirma que se trata do tratamento da informação presente nas mensagens, através de uma descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mesmas. Com isto, conclui-se que tem por finalidade a interpretação das mensagens a analisar, presentes nas respostas obtidas.

5.1.2. Participantes

Neste exercício investigativo, participaram através da resposta a um inquérito, salvaguardado por anonimato em confidencialidade, um grupo de educadores de infância e professores do 1.º CEB. Deste grupo fizeram parte 8 educadores de infância com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos. O tempo de serviço destes docentes encontrava-se entre os 2 e os 36 anos. No que diz respeito às suas habilitações académicas, a maioria detinha mestrado e apenas 3 possuíam licenciatura.

Contou-se ainda com a participação de 10 professores do 1.º CEB, com idades compreendidas entre os 35 e os 58 anos, todos eles com licenciatura. Dos inquiridos observou-se que o menor tempo na atividade é de 15 anos e o maior tempo é de 36 anos.

⁹ Consultar em Anexo II e Anexo III

Caracterização dos docentes						
		Idade	T. S		Idade	T. S
Código de identificação	E1 – Educador 1	34	10	P1 – Professor 1	36	15
	E2 – Educador 2	56	36	P2 – Professor 2	42	19
	E3 – Educador 3	42	17	P3 – Professor 3	48	20
	E4 – Educador 4	39	13	P4 – Professor 4	45	23
	E5 – Educador 5	55	34	P5 – Professor 5	49	30
	E6 – Educador 6	36	12	P6 – Professor 6	42	20
	E7 – Educador 7	26	2	P7 – Professor 7	58	36
	E8 – Educador 8	39	14	P8 – Professor 8	42	18
				P9 – Professor 9	35	14
				P10 – Professor 10	46	17

T. S – Tempo de serviço

Figura 23 - Caracterização dos docentes.

5.1.3. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O presente estudo teve como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário de resposta aberta, de acordo com Durão (2010), “O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em projectos de investigação, pela sua forma rápida de obtenção de dados” (p.61). Este foi o principal motivo pela sua escolha na presente investigação, pela forma rápida de alcançar os dados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992 citado por Durão, 2010), “O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (p.61)

No que concerne a esta investigação, o questionário utilizado denomina-se “administração indireta”, pois como refere Quivy e Campenhoudt (1992), este acontece quando é o próprio inquirido a preenchê-lo.

Para esta investigação utilizaram-se questões abertas, em que o sujeito tem uma maior liberdade de resposta, permitindo-lhe construir uma resposta com as suas próprias palavras, fornecendo desta forma, uma maior liberdade de expressão.

Em suma, o instrumento utilizado aplicou-se a um total de 18 docentes.

5.1.4. Procedimentos

Como forma de recolher opiniões de educadores de infância e professores do 1.º CEB sobre a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades, procedeu-se à construção de um inquérito por questionário¹⁰ com sete perguntas de resposta aberta, tendo em conta os objetivos desta investigação.

Com a primeira questão, pretendeu-se ficar a conhecer o que os docentes entendem por “Autorregulação da Aprendizagem”, verificando assim, se se encontram familiarizados com o tema ou não. Na segunda questão, pôde investigar-se qual a importância que os docentes atribuem à autorregulação da aprendizagem no contexto em que lecionam. A terceira questão, teve como objetivo ficar a conhecer de que forma os docentes poderão promover a autorregulação da aprendizagem nas suas crianças/alunos, através de exemplos de práticas educativas. A quarta questão, prendeu-se com o reconhecimento de como os educadores e professores podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças na sua transição escolar. Através da quinta questão, quis perceber-se se os docentes consideram o seu papel importante ou não, na promoção da autorregulação da aprendizagem das suas crianças/alunos, e ainda averiguar qual o seu papel nessa promoção. O objetivo da sexta questão foi perceber qual a opinião dos docentes sobre quais as vantagens que a autorregulação traz às crianças. E, por último, a sétima questão pretendeu averiguar se os docentes conhecem o instrumento de apoio à prática pedagógica *CHILD*, utilizada como instrumento da presente investigação. No caso de existirem docentes que conhecem o instrumento em causa, tentou-se perceber a sua opinião sobre o mesmo, nomeadamente, a sua aplicabilidade na prática pedagógica.

Dada a construção do inquérito, este foi inserido no programa *google* formulários, e posteriormente disponibilizado *online*. O seu preenchimento foi feito através do *link* respetivo. Procedeu-se assim, ao envio aleatório do link, através de *email*, para uma lista de vários docentes dos dois contextos, obtendo-se 8 respostas de educadores de infância e 10 respostas de professores do 1.º CEB.

Após todos os dados reunidos, foi realizada a análise de conteúdos em que se optou por estruturar e organizar os dados por temas, que conseqüentemente originaram categorias e subcategorias. Em primeira instância o tratamento dos dados foi efetuado por meio de uma tabela que se encontra disponível em anexo¹¹. Depois do tratamento dos dados, e da análise de conteúdos estar realizada, procedeu-se às conclusões do estudo.

¹⁰ Este inquérito, foi adaptado com os termos de cada contexto, existindo desta forma, um inquérito direcionado aos educadores de infância e outro aos professores de 1.º CEB

¹¹ Consultar em Anexo IV e V

5.2. Apresentação e Análise de dados – Estudo 2

Relativamente à organização dos dados e à sua análise, optou-se por criar uma tabela onde foram posteriormente introduzidos os dados. Essa tabela foi organizada por tema, categoria, subcategoria e por fim, análise de conteúdos. Os temas foram definidos com base nos objetivos propostos para as questões, enquanto que, as subcategorias que se seguem, foram criadas a partir das questões do guião do inquérito:

- Concepções sobre a Autorregulação da Aprendizagem;
- Importância da Autorregulação da Aprendizagem;
- Vantagens que a Autorregulação da aprendizagem traz às crianças nas primeiras idades;
- Papel do docente na promoção da autorregulação da aprendizagem;
- Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem;
- Autorregulação da Aprendizagem na transição;
- Atividades promotoras da Autorregulação da Aprendizagem na transição;
- Instrumento de apoio à prática *CHILD*.

Por fim, ir-se-á apresentar e analisar algumas das respostas dadas pelos educadores de infância e pelos professores de 1.º CEB, bem como, apresentar as principais conclusões deste estudo. Deste modo, a apresentação dos dados será feita de acordo com as subcategorias supra apresentadas.

Concepções sobre a Autorregulação da Aprendizagem

No que diz respeito às concepções sobre a autorregulação da aprendizagem, verificou-se que, embora seja um tema que ainda não é muito conhecido pelas docentes, no geral, todos conseguiram responder a esta questão. Apresentam-se algumas das respostas dadas pelos educadores/professores:

“Apesar de ser um tema pouco conhecido por mim, após pesquisar, penso que a autorregulação da aprendizagem é quando a criança se auto-regula, ou seja é autónoma na sua aprendizagem.” E1

“Após pesquisar sobre o tema, autorregulação da aprendizagem acontece quando a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem.” E3

“Apesar de ser um conceito desconhecido, até então para mim, decompondo a palavra presumo que seja uma aprendizagem autónoma (auto) do individuo. Será assim, uma aprendizagem em que o aluno pode controlar e desenvolver a sua própria instrução.” E7

Contudo, como afirma o **P3** a autorregulação da aprendizagem é a “Capacidade que o aluno tem de conseguir regular-se a si próprio na sua aprendizagem.”, na opinião do **P7** “Será a interação dos alunos na construção dos seus conhecimentos.”. No entanto o **P5** acrescenta que a autorregulação da aprendizagem é a “Capacidade que o aluno tem de realizar as suas aprendizagens e simultaneamente refletir sobre o seu trabalho.” Como refere, o aluno já não é “aquele que aprende” mas sim “aquele que quer aprender” ativamente e de forma motivadora, fazendo ajustes no seu processo de aprendizagem.

Por fim, indo ao encontro das respostas obtidas, na opinião de autores entendidos no tema como Rosário *et al* (2007) autorregulação da aprendizagem acontece quando é a “(...) criança a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo, pela sua aprendizagem” (p. 11)

Importância da Autorregulação da Aprendizagem

Nesta categoria, investigou-se qual a opinião dos docentes sobre a importância da autorregulação da aprendizagem. Apurou-se que os docentes, de ambos os contextos são da opinião que a autorregulação da aprendizagem é importante, se não mesmo fundamental como foi referido por um docente. “É sem dúvida importante. Se não fundamental nestas idades promover competências autorregulatórias (...)” **E3**

Os docentes inquiridos afirmam que esta competência promove a autonomia, a iniciativa, o interesse por aprender e consciencializa as crianças dos seus progressos e dificuldades.

“É importante sim, na medida em que a criança começa a tornar-se autónoma nas suas tarefas, realizando aprendizagens que o levam a querer aprender mais e a interessar-se por aprender.” **E1**

“Muito importante pois reforça a auto estima, incentiva ao trabalho e promove a autonomia.” **P2**

“Na educação pré-escolar que a criança pode começar a consciencializar o seu percurso de aprendizagem, a refletir e perceber o que está a aprender e como aprende; a ter noção dos seus progressos; das suas dificuldades e como superá-las.” **E2**

“É muito importante, uma vez que responsabiliza o aluno que ao mesmo tempo toma consciência dos progressos realizados.” **P8**

“Tem imensa importância, uma vez que o aluno toma consciência do seu processo de aprendizagem, responsabilizando-se pela construção do seu conhecimento.” **P9**

O **E4** afirma que autorregulação da aprendizagem é importante no pré-escolar na medida em que a criança “(...) aprende a compreender as rotinas, a começar e acabar uma

tarefa, a controlar as suas emoções, a se comportar em determinados contextos, a saber esperar pela sua vez e a resolver conflitos (entre outros).”

Por fim, existe a opinião de que “Uma criança com dificuldade de autorregular a sua aprendizagem acaba por ser um aluno que poderá apresentar dificuldade no seu percurso escolar.” O mesmo docente reforça a sua opinião afirmando que “(...) É importante que desde esta altura que os alunos consigam assimilar e refletir sobre o processo de aprendizagem que são alvo, (...)” **E6**

Indo ao encontro da afirmação apresentada anteriormente pelo **E6**, o autor Eisenberg (2005, como citado em Veiga & Fernandes, 2012, p.537) afirma que “Se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da auto-regulação pode obter reacções negativas por parte dos outros sujeitos que o rodeiam, ter problemas na aquisição de competências sociais ou ainda ter dificuldades de aprendizagem.”

Vantagens que a Autorregulação da aprendizagem traz às crianças nas primeiras idades

Os docentes nomeiam várias vantagens relativamente à promoção da ARA nas primeiras idades:

“As vantagens que traz são crianças motivadas; curiosas, cooperativas com os colegas e adultos. Bem como, crianças que tenham a capacidade de tomar decisões autonomamente, sem medo dos obstáculos.” **E1**

“As vantagens inscrevem-se em crianças, assertivas, otimistas, serenas, curiosas e amigas.” **E5**

“As vantagens prendem-se com a apropriação da capacidade de reflexão sobre o que se fez, tentando melhorar ao longo do tempo. (...)” **P6**

“As vantagens são: a autonomia; a responsabilização; a auto construção do conhecimento; uma melhor aprendizagem, a dedicação e o empenho.” **P10**

No geral os docentes, apontam como vantagem crianças mais autónomas, responsáveis, capazes de realizar reflexões, de tomar decisões perante obstáculos, mas também crianças e alunos mais motivados, cooperativos e com “uma melhor aprendizagem”.

Papel do docente na promoção da autorregulação da aprendizagem

Na opinião dos docentes inquiridos para este estudo o papel do docente é de grande importância para este processo da promoção da autorregulação da aprendizagem.

Na medida em que o educador...

“(...) funciona como mediador do processo de aquisição das competências de autorregulação, como um tradutor do que a criança vai consciencializando. O educador organiza a dinâmica do JI e cria as oportunidades para que a criança desenvolva este processo.” **E2**

“(...) "leva" as crianças numa "viagem" de descobertas. Cabe a ele orientar, estimular e ajudar a criança a construir o seu EU, valorizando as diferenças entre crianças, respeitando-as. o educador é um mediador de aprendizagem e comportamento.” **E4**

“(...) é o de mediador, percebe a criança, (...) facultá-lhe estratégias para que ela cresça aprendendo, sendo ativa no processo, incorporando essa mesma necessidade e a apropriação de sujeito que conseguiu realizar/superar essa necessidade/aprendizagem” **E5**

“(...) precisa de promover ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e estimulantes. Criar momentos, individualmente ou em grande grupo, com perguntas que estimulem o pensamento das crianças.” **E7**

Contudo, neste processo o professor ...

“(...) deve ser o orientador dessa autorregulação” **P2**

“(...) como mediador da aquisição de conhecimentos, deve orientar as atividades que ache motivadoras para que o aluno se sinta confiante para se autorregular.” **P4**

“(...) é fundamental e o ponto de partida para que os alunos possam iniciar esse processo que não sendo fácil necessita de ser orientado.” **P6**

“(...) funciona como orientador, acompanhante e monitorizador do processo.” **P9**

Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem

Esta categoria apresenta algumas práticas propostas pelos docentes, como forma a promover a autorregulação da aprendizagem.

Algumas das estratégias propostas para a educação pré-escolar:

“Dialogar e avaliar continuamente a ação desenvolvida, ajudando a criança a pensar nela, com recurso à linguagem, à apreciação dos seus trabalhos, ao visionamento de fotografias, ao seu portfolio.” **E2**

“(...) trabalhar muito na motivação das crianças, dando-lhes contexto sobre o que é ensinado, relacionando com o seu contexto social e suas vivências - interagir com os pais de modo a gerir as expectativas da criança - atividades que promovam o exercício da capacidade de decisão e controlo pessoal dos alunos” **E6**

“Convidar as crianças a realizar tarefas e a tomar decisões sobre os caminhos a seguir. Permitir ao grande grupo, uma envolvimento na planificação diária, referindo o que vai realizar bem como as tarefas. Posteriormente avaliar e comparar que foi feito e o que ficou por fazer.” **E7**

“Narrações de histórias, em que existam exemplos de autorregulação que servem como também como exemplo para as crianças. No final de contar a história é importante explorá-la em grupo, tocando nos pontos essenciais neste sentido.” **P9**

Algumas das estratégias propostas para o ensino do 1.ºCEB:

Os docentes apresentam como estratégias o uso de diálogos, debates, criação de guiões de estudo, fichas autocorretivas, estipulação de metas a alcançar, atividades de descoberta e, de pesquisa, criação de hábitos de leitura e escrita, entre outros. Contudo, muitos mencionam a importância de momentos de reflexão e do Plano Individual de Turma (PIT).

“Nos primeiros dois anos, através de atividades de diálogo ou reflexão sobre as realidades vivenciais, os gostos e preferências...quando já escrevem, tudo isso mais alguma escrita/registo na "caixa dos desejos", por exemplo.” **P4**

“(…) é necessário fomentar a interação/ responsabilização entre todos favorecendo os relacionamentos, as atitudes e os valores. (...) Atividades de pesquisa diversificando as fontes de informação; construção de materiais de apoio ao estudo autónomo; Participação em experiências e exposições; Elaboração de mapas de conceitos e utilização como fonte de estudo; utilização ativa das TIC; Organização de eventos, e atividades de ação reflexão; promoção de hábitos de leitura; Métodos de aperfeiçoamento das produções escritas (planificação, produção e revisão de acordo com a estrutura de texto definido).” **P5**

“Participando ativamente em todo o processo, desde a planificação das atividades aos objetivos a alcançar e na avaliação. (...)” **P10**

Na opinião do **P6** “(...) se os alunos foram motivados a conversarem sobre o que fizeram ou o que escreveram sobre determinado assunto ou a forma como o fizeram, estarão já a executar um processo de autorregulação da aprendizagem.”

Relativamente às estratégias para uma aprendizagem autorregulada, os docentes partilham da opinião que é importante “e urgente criar oportunidades para as educadoras conhecerem/pensarem sobre este conceito e em conjunto descobrirem estratégias para o implementar.”

Autorregulação da Aprendizagem na transição escolar

Nesta categoria apresentam-se algumas das ideias dos docentes sobre a influência da autorregulação da aprendizagem nas transições. No global, todos os docentes são da opinião de que a autorregulação deve ser trabalhada na educação pré-escolar, por forma a que no ensino do 1.ºCEB a criança já tenha fomentado essa competência. Desta forma, os docentes dizem existir continuidade educativa, na medida em que existe uma ligação entre os dos níveis. A criança/aluno, na voz dos docentes, precisa de ser consciencializada da etapa que vem a seguir.

“(...) Se a autorregulação da aprendizagem for trabalhada no pré-escolar, permite à criança que use essa competência no 1.º CEB. Fomentado assim, a continuidade educativa. (...)” **E1**

“(...) a criança percebe qual a etapa que se segue, antecipa o que vai acontecer e por isso consegue estar disponível para mobilizar a sua atenção, (...) consegue autorregular a sua necessidade de movimentar-se de acordo com as regras desta nova etapa. (...)” **E5**

“(...) O raciocínio, memória, formação de conceitos e construção de estratégias são apenas alguns dos exemplos de competências que a criança deverá adquirir para poder ter uma carreira escolar de sucesso, sendo em que todas elas a autorregulação é fundamental. (...)” **E6**

“Se esta aprendizagem estiver inculcada desde cedo, uma aprendizagem autónoma, com crianças ativas e conscientes do seu processo de aprendizagem, consequentemente existe uma melhor adaptação às exigências do 1º CEB. Surgem crianças autónomas com o desenvolvimento de estratégias inculcadas com capacidade de as aplicarem levando-as a formas de aprendizagem com maior êxito. (...)” **E7**

“Creio que quanto mais cedo as crianças foram habituadas a esta prática, melhores resultados irão obter.” **P6**

“Dar continuidade ao trabalho desenvolvido, (...)” **P7**

“É importante dar continuidade às metodologias implementadas.” **P8**

Por fim, este docente afirma que nem sempre a transição é conseguida.

“A autorregulação, é muito importante na passagem para o primeiro ciclo para que haja sucesso no desempenho e comportamento adequado ao novo contexto. É uma transição que nem sempre é conseguida.” **E4**

Atividades promotoras da Autorregulação da Aprendizagem na transição de pré-escolar para o 1.º CEB

Exemplos de atividades sugeridas pelos docentes:

“Já experimentei fazer um trabalho com as crianças que transitam para o 1º ciclo em que elas foram convidadas a construir um portfolio individual com os trabalhos que achavam que era mais importante mostrar à professora do 1º ciclo que as iria receber e explicitavam as razões.” **E2**

“(…) visitar uma sala de 1º ciclo. Primeiro só para as crianças observarem e posteriormente para realizarem uma atividade com a professora de 1º ciclo.” **E4**

“(…) Em termos de atividade iria propor o levantamento das expectativas das crianças relativamente ao 1.º Ciclo, o que gostariam de aprender nesta nova etapa e depois a visita da professora ao JI, falando ao grupo sobre essas expectativas e de que modo se podem concretizar.” **E5**

“Articulação entre ciclos, com apresentação de trabalhos com temas comuns.” **P1**

“grelhas de ilustrações sobre um tema, por exemplo, sobre o outono, em que a criança, fora dessa estação do ano, possa desenhar a sua representação do outono, na época dessa estação, realize a ilustração do que vê e compare as duas produções assinalando as diferenças.” **P4**

“(…) reuniões com docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo.” **P7**

“A atividade a desenvolver possível seria a partilha de conhecimentos de forma individual sobre áreas trabalhadas no pré-escolar.” **P10**

Instrumento de apoio à prática CHILD

Nesta categoria apurou-se que a maioria dos docentes desconhece o instrumento de apoio à prática *CHILD*. No entanto, no total de 18 docentes de educação, apenas 3 conhecem este instrumento e só um já o utilizou. Apurou-se que 87,5% dos educadores de infância respondeu que não conhecia (7 educadores) e 12,5% que conhecia (1 educador), os dados são os mesmos relativamente à sua utilização. Apenas um docente conhece e já utilizou. Relativamente aos professores 80% (8 professores) não conhece o instrumento, mas 20% (2 professores) já ouviu falar. Sendo que, nenhum professor teve oportunidade de a utilizar.

Posto isto, as docentes deixaram algumas das suas opiniões das quais se conclui que a formação neste sentido é importante. Os docentes não se sentem familiarizados o suficiente com o tema da autorregulação da aprendizagem bem como da sua promoção.

“Não conheço, mas acho interessante e gostaria de saber mais sobre este tema que ainda é "embrião" na educação dos nossos dias. Gostaria de ficar a conhecer atividades e instrumentos que se poderão desenvolver neste sentido de promover a autorregulação da aprendizagem. Sou da opinião que os docentes deveriam ter formação neste sentido.” **E1**

“Os docentes deveriam ter formação a esse nível. Todos temos consciência que os ramos cognitivo e sociocultural estão associados, mas é preciso ajuda para construirmos ferramentas para facilitar as aprendizagens, no sentido de tirarmos o melhor proveito das mesmas,” **P4**

No que diz respeito à resposta do docente que já utilizou o instrumento este afirma que “é um instrumento que ajuda o educador a conhecer melhor as crianças e adequar a sua intervenção por forma a potenciar o seu progresso.” **E2**

6. Considerações finais do exercício investigativo – *Estudo 1 e 2*

No que diz respeito ao **estudo 1**, mais precisamente a utilização da *CHILD*, percebeu-se que este instrumento permite ao docente ter, principalmente, uma visão bastante pormenorizada de cada indivíduo em particular, percebendo em que categorias se encontra mais e menos desenvolvido, constatando, deste modo, quais as categorias que deverão ser mais trabalhadas e estimuladas.

Após a sua utilização no decorrer dos diversos estágios curriculares, nas várias valências, concluiu-se que a *CHILD* é um instrumento de ajuda imprescindível para a avaliação e promoção da ARA, uma vez que através dela se consegue perceber a evolução que existiu a vários níveis como: - Controlo Emocional e Comportamental, onde é observado se criança começa a respeitar regras que lhe são impostas bem como a utilizar estratégias e planos para nortear o seu comportamento; - Atitudes Pró-Sociais; onde é esperado que a criança consiga exprimir os seus estados mentais bem como interpretar os estados mentais dos outros, mesmo que ainda não tenha a sua compreensão desenvolvida; - Controlo Cognitivo onde se avalia se a criança consegue controlar os estímulos que a rodeia e resistir à distração, monitorizando o seu desempenho e se for caso disso, atingindo os objetivos de forma bem sucedida. E por fim, a Motivação para a Autorregulação, em que esta categoria aumenta de acordo com as aptidões e o sucesso, atinge o seu expoente máximo quando a criança tem consciência de que é responsável pelo que faz, adquirindo o poder de decisão

Posto isto, o docente deverá, após o seu preenchimento, realizar um momento de reflexão sobre a sua prática educativa de forma a repensar as estratégias promotoras da ARA nas crianças/alunos. Na conceção de Schon (2000, citado em Dillenburg & Caetano, 2016, p.100), “A prática reflexiva constitui um momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de modo a resolver os problemas construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional”.

Neste sentido, o docente deve proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento da autorregulação para que as crianças cresçam e se tornem mais autónomas, querendo aprender com motivação e empenho. Rosário *et al.* (2007), defendem que “(...) para que as crianças pequenas sejam ativas assumindo a iniciativa no aprender neste sentido, o papel principal do adulto deve estar orientado para promover oportunidades de aprender planeando e organizando as condições que fomentem a autonomia das crianças.” (p. 38)

Em contexto global, a *checklist* é de acessível utilização. Esta foi fundamental na presente investigação, tornando-se um instrumento bastante pertinente para o docente enquanto promotor de uma aprendizagem autorregulada. No entanto, com a sua utilização, percebeu-se que esta ferramenta fomenta um desenvolvimento nas observações feitas naturalmente no decorrer do seu preenchimento, bem como nas observações mais direcionadas para determinados comportamentos.

Na utilização do instrumento na prática, um aspeto em que se sentiu maior dificuldade, foi o seu preenchimento, mais precisamente na escolha dos parâmetros (“Sempre”, “Usualmente”, “Às vezes” e “Nunca”) mais apropriados para cada item, tentando ser o mais fiel relativamente ao que era observado. Posto isto, é de referir que os parâmetros foram selecionados consoante as idades dos grupos de crianças. Isto significa que, por exemplo, uma criança do 1.º CEB pedirá ajuda ao adulto de forma diferente de uma criança da creche, o que não significa que ambas não o façam de forma apropriada e correta de acordo com o seu grau de evolução.

Contudo, foi no contexto de creche onde se sentiu mais dificuldade no preenchimento da *checklist*, não só pela sua curta duração, como também porque alguns dos itens poderiam, por exemplo, ser adaptados a esta idade tão precoce e à fase de desenvolvimento em que estes indivíduos se encontram, facilitando, desta forma, tanto as observações como o que é pretendido analisar.

Outra dificuldade sentida foi a escassez do tempo de observação ter sido curto e, o facto de não conhecer os grupos de crianças influenciou nas observações e, ainda, por ser a primeira vez a abordar a ARA, levou a carência de mais tempo, o que, de forma mais intencional faria todo o sentido.

A utilização deste instrumento permitiu verificar não só a evolução das crianças, como verificar ainda a sua aplicabilidade ou não em diferentes contextos. Assim, apesar de Bronson e Zimmerman recomendarem a *CHILD* para o JI e para o 1.º CEB, apurou-se que esta é aplicável desde a creche até ao 1.º CEB. No entanto, na creche foi onde se sentiram algumas limitações, pensando-se que o instrumento deveria ser adaptável consoante o contexto, pois segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), “mesmo as crianças mais novas podem desenvolver eficientemente a suas competências de autorregulação” (p. 77)

Por fim, tal como Costa (2014), concluiu, “mesmo sem uma estimulação intencional, as crianças conseguem manifestar com frequência comportamentos autorregulados” (p.34). O mesmo se verificou no decorrer da presente investigação, apesar de nem todas as crianças terem essa facilidade e necessitarem de mais estímulos por parte do adulto para que desenvolvam a sua autonomia, tanto na aprendizagem como na sua higiene, alimentação e, no fundo, no seu crescimento pessoal e intelectual.

Relativamente aos dados analisados, de uma forma geral, embora possam existir ligeiras descidas nas dimensões da ARA entre o início e o fim dos estágios, parece evidente que apesar da sua curta duração, verifica-se uma melhoria e evolução nas dimensões. Porém, destacamos no contexto JI, na faixa etária dos 3 anos de idade as crianças no decorrer do estágio demonstram uma maior evolução na dimensão cognitiva. No entanto os dados apresentam a existência de uma grande concentração no item “Nunca”, o que nos leva a refletir e a analisar em que categorias e situações a criança “Nunca” consegue fazer

determinada tarefa, e repensar deste modo estratégias e atividades que desenvolvam a criança nesse sentido.

Relativamente às crianças de 4 anos de idade estas demonstraram maior evolução na categoria “Cognitivo”. Verificou-se que nesta idade existiu uma descida da concentração dos valores observados no parâmetro “Nunca”, já no “Sempre” não se verifica nenhuma alteração comparando com os 3 anos de idade, mantendo-se 0% em todas as categorias.

Nos dados das crianças com 5 anos de idade, percebe-se que o nível que apresentou um maior desenvolvimento foi o Pró-social. No *gráfico da figura 14 e na tabela 6*, contrariamente aos dados previamente apresentados, verifica-se a existência de um maior desenvolvimento em todas as categorias, visto o item “Sempre” ter a presença de todas elas. Esta situação leva-nos a perceber que quanto mais idade têm as crianças, mais autónomas se tornam, e encontram-se mais desenvolvidas a diversos níveis, neste caso níveis, motivacional, cognitivo, pro-social e emocional.

Esta distinção por idade e no todo do grupo multietário, teve implicações educacionais, fez com que se olhasse para o grupo no seu geral, mas também um olhar mais pormenorizado, observando as crianças mais individualmente, consoante o estágio em que se encontram. Foi importante na prática educativa na medida em que se percebeu que as crianças mais novas ainda sentem muito a necessidade do apoio dos outros, principalmente do adulto. Ajudou na percepção de que as crianças mais velhas têm mais cuidado em ajudar os outros de forma independente, por exemplo observou-se esse comportamento em vários momentos do dia, na higiene, na alimentação, nas áreas, nas atividades desenvolvidas e até mesmo no recreio. Por isso, a *CHILD* foi uma ferramenta essencial, para ajudar na reflexão e nas observações naturalistas, tendo despertado a atenção quer na distinção das categorias a desenvolver pelo grupo na sua globalidade quer quanto às idades, tendo influenciado a minha planificação e, conseqüentemente, a minha ação.

Posto isto, destacamos as dimensões que nos diversos contextos revelaram um maior desenvolvimento entre as observações realizadas: no JI foi a dimensão Motivacional e Cognitiva; no 1.º ano de escolaridade a Emocional, enquanto que na creche foi a Pró-social e no 4.º ano de escolaridade as dimensões Emocional e Motivacional.

Nesta linha de pensamento, a categoria que se apresenta como bastante desenvolvida em todos os contextos é a categoria Motivacional, o que nos leva a generalizar que as crianças/alunos nas quais incidiu este estudo são motivadas e estimuladas nesse sentido, levando-as a ficarem confiantes das suas capacidades. É importante, como já referido anteriormente neste relatório, que as crianças e alunos estejam inseridos num ambiente propício que promova o gosto por aprender de forma a que a motivação seja constante. A preocupação com os estilos de aprendizagem e a importância de o docente ter em conta que a forma como planifica pode motivar o seu grupo, ao diversificar nas estratégias para chegar a cada aluno.

Relativamente aos parâmetros “Sempre”, “Usualmente”, “Às vezes” e “Nunca”, percebeu-se que o parâmetro com mais frequência foi o “Às vezes”, enquanto que o parâmetro menos frequente foi o “Sempre”. Deste modo, pensa-se que as crianças que participaram neste estudo de uma forma geral, necessitavam de ser mais estimuladas no que diz respeito à ARA durante um período de tempo maior, uma vez que, se futuramente se realizasse novamente a implementação da lista, seria esperado que as categorias em análise se centrassem no parâmetro “Usualmente” e “Sempre” e que existissem menos observações no parâmetro “Nunca”.

Posto isto, Piscalho e Veiga Simão (2014) afirmam que a lista pode ser usada de uma forma ocasional ou sistemática. Ocasional, pois destina-se a avaliar produtos de aprendizagem. Sistemática, pois poderá destinar-se a avaliar, também, os processos de ensino e de aprendizagem. Daí que seria conveniente aplicá-la ao longo do ano letivo, num período de longa duração, para permitir tanto verificar os processos da criança como a ação do docente.

Contudo, apesar dos estágios terem sido de curta duração, o que não permitiu tempo para grandes mudanças, e os resultados apresentados não terem diferenças muito significativas, a verdade é que os valores se alteraram das primeiras observações para as finais.

Relativamente às últimas observações que demonstram existir evolução nas diferentes dimensões, poderá dever-se à ativa envolvência nas observações efetuadas para o preenchimento da *checklist*, em que intuitivamente se esteve mais desperto para a promoção da autonomia da aprendizagem nestes grupos de crianças com a qual existiu contacto, nomeadamente nas crianças mais pequenas, nos momentos de higiene, nas refeições, na marcação das presenças e na ajuda prestada pelo chefe, tentando-se que dia após dia fossem as crianças a realizar estes processos autonomamente, contando sempre com a presença e auxílio do adulto. Já no 1.º CEB, foi-se promovendo a ARA através, por exemplo, de trabalhos de grupo de carácter colaborativo, em jogos, na apresentação de trabalhos, bem como em tarefas individuais. Deste modo, foi bastante importante e enriquecedor para esta investigação ter a oportunidade tanto de ir investigando ao longo da prática como, refletindo ao longo dos estágios.

Concluimos que há medida que as crianças vão avançando na idade mais desenvolvidas estão e maior tendência/capacidade apresentam em comportamentos autónomos, não necessitando tanto do apoio do adulto e monitorizando mais facilmente a sua aprendizagem de forma motivada e confiante.

Referente ao **estudo 2**, a sua relevância prende-se com a contribuição para o esclarecimento sobre quais as perspetivas de docentes do ensino pré-escolar e da educação do 1.º CEB sobre ARA nas primeiras idades.

A compreensão do conceito de autorregulação da aprendizagem foi fundamental para esta investigação, que tinha como objetivo aferir como é que os inquiridos definiam o conceito. Com o desenvolvimento do *estudo 2*, constatou-se que todos os profissionais de educação inquiridos têm conceções semelhantes sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem. Averiguou-se que na sua maioria, citam palavras como “aprendizagem autónoma” “competência” “refletir” e também “papel ativo” e “motivação”.

No entanto, verificou-se que alguns dos docentes sentiram necessidade de pesquisar sobre o tema. Concluiu-se deste modo, que ainda não se sentem familiarizados com o mesmo. Reforçam que deveria existir formação neste sentido, por forma a preparar os docentes para esta nova realidade. É de grande importância abordar a autorregulação da aprendizagem na formação inicial, investindo em docentes fomentadoras da ARA nas suas crianças/alunos.

Veiga Simão (2006) é da mesma opinião, a autora afirma que é “necessário desenvolver nos cursos de formação de professores estratégias orientadas para favorecer a aprendizagem auto-regulada dos alunos nos contextos das disciplinas”. (p.193),

De acordo com Lopes (2004), o docente deverá mostrar às crianças e aos alunos, estratégias possíveis, estimular a reflexão sobre as suas escolhas, bem como sobre as aprendizagens que foram abordadas em sala. Os autores afirmam que deste modo o docente “promoverá tomada de consciência e controle sobre as ações a serem realizadas, ações que se constituem como estratégias de aprendizagem.”

Neste sentido, Veiga Simão e Dias (2007 citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014), referem que se devem formar “professores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto escolar para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos” (p.102).

Conclui-se com esta investigação que é importante a promoção de competências autorregulatórias na aprendizagem, no sentido de preparar as crianças para que sejam cidadãos mais ativos, comunicativos, motivados, empenhados, amigos, cooperativos e autónomos. Alguns docentes referem mesmo que é necessário desenvolver a responsabilidade e a tomada de consciência das aprendizagens ou dificuldades.

Na opinião de um professor inquirido a autorregulação da aprendizagem “Tem uma importância relevante, porque o aluno começa a ter noção das suas aquisições, tal como os pontos fortes e pontos fracos e investe nas áreas com mais dificuldade e/ou não adquiridas.”

P10

No que concerne à transição de ciclos, de acordo com Yeboach (2002 Citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014) existem estudos que apontam que a criança terá mais sucesso na transição do pré-escolar para o 1.º CEB se for introduzida de forma progressiva e gradual aos novos processos da escola.

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (2016) afirmam que:

“Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam.” (p. 99)

No que respeita à autorregulação da aprendizagem nas transições constatou-se, junto dos docentes inquiridos, a importância de se ensinar desde cedo que o aluno é o primeiro responsável pelo seu processo de aprendizagem, na medida em que os docentes acreditam que quanto mais cedo esta competência for incutida, melhores resultados irão obter.

Perante esta situação, para que exista promoção de competências autorregulatórias, o docente tem um papel essencial. Analisou-se qual seria o papel do docente nesta promoção, podendo-se concluir através das respostas obtidas que o docente neste processo, de um modo geral deverá orientar, monitorizar, questionar criando momentos de reflexão, proporcionar oportunidades, estimulando desta forma as crianças/alunos. É importante que o docente crie ambientes estimulantes, na medida em que motive a criança a querer aprender, devendo ter o papel de mediador e de grande impulsionador desta competência.

Rosário *et al.* (2007), partilham da opinião que o adulto é o recurso e o guia para o incremento da independência das crianças. Posto isto, a forma como desempenham os seus papéis influencia o comportamento das crianças/alunos.

De acordo com os participantes do *estudo 2*, a autorregulação da aprendizagem traz diversas vantagens às crianças/alunos, no sentido em que fomenta sujeitos mais autónomos, motivados, cooperativos, responsáveis, dedicados, conscientes de si mesmos, com as capacidades de reflexão e de tomar decisões, a iniciativa de uma auto construção do conhecimento. Esta competência traz às crianças mais confiança e vontade de aprender.

Zimmerman (2008, citado por Piscalho & Veiga Simão 2014, p 98.) é da opinião que se deve perspetivar “uma aprendizagem autónoma e autorregulada, bem como, sujeitos ativos, responsáveis e independentes, para que possa existir uma adaptação às exigências da sociedade “

No que respeita à prática da promoção da autorregulação da aprendizagem, indo ao encontro da apresentada fundamentação teórica baseada em autores e às respostas obtidas através dos inquéritos realizados, conclui-se que é importante dar oportunidade à criança/aluno para refletir recorrendo ao questionamento e ao diálogo.

A narração de histórias, a visualização de vídeos e os jogos são boas práticas no sentido de promover a autorregulação, em cujos momentos a criança toma contacto com comportamentos de autorregulação de outras crianças. Uma das narrações que se aconselha como promotora da autorregulação intitula-se de “Sarilhos do amarelo”.

Outra prática promotora da autorregulação da aprendizagem centra-se na participação ativa da criança no planeamento diário, na sua execução e, por fim, na avaliação. Percebeu-se que a motivação é fundamental na medida em que faz com que o aluno se sinta competente

e, conseqüentemente, se comprometa com atividades desafiadoras. Desta forma a criança promove a vontade por saber mais e por aprender autonomamente.

Assim, conclui-se que é fundamental promover a autorregulação da aprendizagem, logo nas primeiras idades. Piscalho e Veiga Simão (2014), afirmam que é importante a promoção precoce de competências de autorregulação, como forma de a criança/ aluno aceitar ter um papel ativo e autónomo na sua própria aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente ao conhecimento dos docentes sobre o instrumento de apoio à prática *CHILD*, constatou-se que a grande maioria dos docentes a desconhece pois, dos 18 docentes inquiridos, apenas um já utilizou.

Contudo, concorda-se com Veiga Simão (2002, 2006, citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014), quando afirma que deve-se consultar os docentes e escutar o seu testemunho, pois esta consulta fornecerá informações claras ao investigador para se posicionar face à problemática da formação e do processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer desta investigação surgiram fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacam-se os resultados e as conclusões que não permitem uma generalização devido ao número reduzido de participantes, tendo em conta que no *estudo 2* apenas se obtiveram oito respostas de educadores de infância e dez de professores do ensino do 1.º CEB. Também no *estudo 1* as conclusões são reduzidas aos grupos de crianças com quem se teve contacto, o que de certa forma se torna limitativo para generalizar. Estas situações foram restritivas para a elaboração de um trabalho mais rico, sendo que com estudos mais alargados poderia obter-se um maior número de respostas e observações.

Outro fator, foi o tempo que se revelou escasso para uma aprofundada abordagem das temáticas em estudo. No caso do *estudo 1* o tempo de análise nas observações num estágio de curta duração limitou a fidelidade do preenchimento da *checklist*. A subjetividade de quem investiga foi também um fator que surgiu como limitação da presente investigação.

Por último, no *estudo 2* após a implementação do inquérito por questionário, realizou-se uma aprendizagem curiosamente, por se ter optado por anonimato e confidencialidade e em que se colocou a hipótese do nome facultativo, não se conseguiu desta forma saber o género dos docentes que responderem ao inquérito, sugere-se por isso em estudos futuros que se acrescente uma questão referente ao sexo.

Após a realização deste exercício de investigação, conclui-se que ainda existe muito por realizar no campo da autorregulação da aprendizagem. Assim sendo, como sugestões de estudos futuros, sugere-se investigar de que forma variáveis como o sexo e os fatores socioculturais influenciam a aprendizagem autorregulada, e ainda, por exemplo, inquirir crianças e alunos, no sentido de perceber a sua perspetiva acerca das suas competências autorregulatórias da aprendizagem partindo das dimensões e respetivos itens da *CHILD*. Por fim, como sugestão seria interessante centrar o *estudo 1* só numa ou 2 crianças e fazer um estudo longitudinal.

Por fim, espera-se que ambos os estudos tenham contribuído para a expansão do conhecimento sobre as variáveis associadas à aprendizagem autorregulada nas primeiras idades.

Parte III – Reflexão Final

Refletindo sobre a longa caminhada percorrida, sinto que realmente valeu a pena pois, apesar de todas as dúvidas e de todas as dificuldades, foram tantas e tão importantes as aprendizagens realizadas e os conhecimentos construídos tanto na teoria como na prática.

Na minha perspectiva foi enriquecedor, enquanto profissional de educação, ter apostado na minha formação em dois contextos, educação pré-escolar e ensino do 1.ºCEB, na medida em que me sinto mais consciente de ambos os níveis o que faz com que esteja mais desperta para determinados aspetos como a continuidade educativa e as transições escolares, adquirindo, assim, a perspectiva e o conhecimento da prática nos dois níveis.

De acordo com Serra *et al.* (2004), “apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser a continuidade do primeiro, existindo entre ambos, por isso, uma continuidade educativa” (p. 52). Deste modo o docente conhece a etapa que se segue e o que se espera no ensino do 1.ºCEB, como ao invés, consegue ter em consideração os conhecimentos que as crianças trazem do nível anterior.

No entanto, indo ao encontro de Ponte (1994 citado por Herdeiro & Silva, 2008), apesar do docente adquirir a sua habilitação profissional, não quer dizer que este se encontre um profissional completo e amadurecido, bem pelo contrário, os conhecimentos que adquiriu na sua formação inicial não são suficientes para as suas funções no decorrer da sua carreira.

Deste modo, é imprescindível que o docente seja o proporcionador do seu próprio desenvolvimento apostando, desta forma, na formação contínua mantendo-se assim, atualizado sobre as evoluções das práticas e dos currículos.

Nesta perspectiva de Formosinho (2002) este afirma que o professor “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (p.11).

Posto isto, é importante que nos mantenhamos em constante reflexão e investigação sobre a prática para que, desta forma, consigamos sempre melhorar as nossas intervenções. Tal como refere Cardona (2002 citado por Calheiros & Piscalho, 2013) no decorrer do desenvolvimento profissional deve-se ter “uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva (...)” (p. 263)

Com a realização do presente relatório, suscitou-me o gosto pela investigação e principalmente por perceber a opinião de outros docentes sobre as problemáticas. Penso que tem bastante valor ser um docente investigador, que se preocupa em manter-se atualizado, que pensa sobre a sua prática, realiza pesquisas, informa-se juntos dos colegas, avalia a sua ação e, simultaneamente, reflete sobre a mesma, tendo por objetivo “apostar” numa formação cada vez melhor e ajustada às necessidades das crianças/alunos da época em que vivemos.

Investigar na própria prática educativa contribui para ser uma profissional que é capaz de relacionar a teoria e a prática, identificando as problemáticas e procurando soluções para as mesmas através da investigação. Foi por este mesmo motivo que se optou por investigar ao longo das práticas de ensino supervisionado, a fim de tentar sempre ser um profissional melhor em que a maior preocupação é sempre o bem estar das crianças e alunos.

Para Roldão (1999, p.116) "o pleno exercício de uma profissão pressupõe, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas (...) questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados".

É de facto importante que exista reflexão, pois ao analisarmos a nossa ação, damos lugar a novas formas de agir e de equacionar situações da prática, procurando adequá-la aos interesses das crianças/alunos. Como futura profissional da área de educação, considero essencial continuar a ser uma docente investigativa, de acordo com Alarcão (2001, p. 6) "(...) todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome, é no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor".

De facto, a sociedade atual coloca-nos desafios cada vez mais exigentes, em que é da nossa responsabilidade percebermos qual o nosso papel enquanto profissionais de educação. Nesta linha de pensamento, torna-se fundamental planearmos recursos e atividades inovadoras a nível educacional, como forma de a criança/aluno sentir-se desafiada e motivada perante atividades dinâmicas. É fundamental que o educador/professor desde cedo coloque a criança como principal agente da sua aprendizagem, que lhes apresente instrumentos que permitam mobilizar recursos e conhecimentos úteis à resolução dos problemas com que se vão deparando. Face ao exposto, é fulcral que se desenvolvam competências autorregulatórias da aprendizagem, no fundo que exista uma educação orientada por "Aprender a aprender".

No decorrer do meu percurso percebi que nos processos de autorregulação da aprendizagem o papel do educador/professor será de mediador, orientador, que estimula e monitoriza todo o processo. Tem como função ir auxiliando as crianças nas suas dificuldades perante o processo de aprendizagem, através da comunicação, reflexão e avaliação conjunta.

Neste sentido, Coelho (2009 citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014) o principal objetivo dos agentes educativos deverá centrar-se em ajudar as crianças a desenvolver ferramentas intelectuais, bem como estratégias para aprenderem de forma autónoma.

Um aspeto bastante importante na nossa prática é a planificação, embora inicialmente sentisse algumas dificuldades, compreendi a sua importância. A planificação é uma ferramenta de apoio e orientação fundamental na profissão docente. Barroso (2013) afirma que o docente, ao estar a planificar, organiza a sua atividade e prepara a sua ação, reduzindo desta forma as inseguranças e incertezas que poderiam surgir perante as crianças/grupo no momento da prática.

É necessário que se planifique com intencionalidade educativa, criando oportunidades e indo ao encontro das necessidades das crianças/alunos promovendo desta forma aprendizagens significativas. Posto isto, nas OCEPE (2016) está referido que esta intencionalidade permite ao docente “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p. 14)

Na minha perspetiva a planificação requer vários momentos de reflexão como, por exemplo, antes da sua implementação, refletindo sobre de que forma se irá realizar a atividade, o que poderá advir dela (por exemplo, que questões as crianças poderão colocar), no fundo antecipar possíveis situações e, nesse sentido, prepararmo-nos bem. Por outro lado, após a sua implementação, deve refletir-se sobre a prática que decorreu, perceber o que se poderá melhorar futuramente, o que não ficou bem entendido por parte dos alunos, entre outros aspetos.

Assim, segundo Barroso (2013):

“A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação. (p. 3)

A avaliação é igualmente importante na prática docente, no sentido em que é através dela e de momentos de reflexão que dela advêm, que é possível verificar se as crianças/alunos adquiriram determinadas aprendizagens, consciencializando desta forma o docente sobre o que terá de aprofundar ou modificar na sua ação. Neste sentido o docente deve avaliar a sua prática, tal como Cardona (2007) afirma que “Sendo uma competência básica do/a educador/a, é através da avaliação que este pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de actuação” (p.10). Posto isto, de acordo com Abrantes. (2001 citado por Abrantes *et al.* 2002), “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”(p.10).

Por fim, foi com muito empenho e satisfação que realizei este relatório, na qual me dediquei, e coloquei um bocadinho de mim. Foi, sem dúvida, enriquecedor pesquisar e investigar sobre a autorregulação da aprendizagem nas primeiras idades, visto que como futura educadora e professora terei sempre presente esta problemática nas minhas práticas, encontrando-me também mais desperta em relação às dimensões cognitiva, motivacional, emocional e pró-social visto também elas serem bastante importantes para um bom desenvolvimento da criança. É meu objetivo fomentar a autonomia, o questionamento e a reflexão nas minhas crianças e alunos, para que estas tenham um bom desempenho, não só

no decorrer da sua vida acadêmica, como também no decorrer das suas vidas e, até mesmo, na sua futura vida profissional.

Assim, como futura educadora e professora terei por missão transmitir os meus conhecimentos às crianças com as quais me cruzar, de modo a que os transformem em sabedoria. Além disso, estou consciente de que, no processo de ensino-aprendizagem, devem ser utilizadas estratégias que intensifiquem nos alunos o desejo e o estímulo pela aprendizagem autorregulada para que gostem de estudar e de aprender num ambiente da sala de aula salutar.

Referências

- Abrantes., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J., & Santos, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas* (3). Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, Universidade de Aveiro, (1) Aveiro, Portugal.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição – Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto, Portugal.
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. In *Educational Psychologist*, 28, pp.117-148.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press.
- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). “*Quefazeres... Um Percurso De Reflexão E Ação Na Formação Inicial.*” *Interacções*, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal (27), pp. 257-282.
- Cardona, M.ª J. (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio*. Cadernos de Educação de Infância, Lisboa: APEI, (81) pp. 10-16.
- Cardona, M. (2014). *Falando De Transições: Entre a Educação De Infância E a Escola Speaking About Transitions: Between Preschool Education and the Primary School Hablando De Transición: Entre La Educación De Los Niños*. Nuances: Estudos Sobre a Educação, (25), pp. 311–322.
- Casey, M. B., & Lippman, M. (1991). *Learning to plan through play*. *Young children*, (46), pp. 52-58.
- Castro, M. A. D. S. N. De. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Correia, D. (2016). *A aprendizagem em grupos de idades mistas na Educação Pré-escolar*. (Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar) Escola de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Evora.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil: Uma Proposta de Acompanhamento*. Tese de Pós-Graduação, Universidade Católica de Campinas.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de Formação de Professores*, Universidade de Aveiro. (1).
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição – Do Pré-Escolar para o 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Porto:
- Bandura, A. (1993). *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning*. In *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press.
- Calheiros, M., & Piscalho, I. (2013). “*Quefazeres... Um Percurso De Reflexão E Ação Na Formação Inicial.*” *Interacções*, 282(27), pp. 257–282.
- Cardona, M.ª J. (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio*. Cadernos de Educação de Infância, Lisboa: APEI, (81) pp. 10-16.
- Cardona, M. (2014). *Falando De Transições: Entre a Educação De Infância E a Escola Speaking About Transitions: Between Preschool Education and the Primary School Hablando De Transición: Entre La Educación De Los Niños*. Nuances: Estudos Sobre a Educação. (25), pp. 311–322.

- Casey, M. B., & Lippman, M. (1991). *Learning to plan through play*. Young children, (46), pp. 52-58.
- Castro, M. A. D. S. N. De. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil: Uma Proposta de Acompanhamento*. Tese de Pós-Graduação, Universidade Católica de Campinas.
- Costa, O. V. C. (2011). *O Jogo Didático como Estratégia de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado para obtenção de grau de mestre. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Costa, A. (2014). *Aprendizagem e comportamentos autorregulados em contexto pré-escolar autorregulados em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Cruz, A. (2012). *Processo de Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º o Ciclo do Ensino Básico – Representações de Educadores*. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal.
- Cruz, S. F. P. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Dificuldades Sentidas pelos Professores de Educação Especial*, Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, Atitudes e Valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Dickinson, L. (1995). *Autonomy and motivation: a literature review*. System, (23/2), pp.165-174.
- Dillenburg, J. D., & Caetano, M. R. (2016). *A supervisão pedagógica promovendo práticas reflexivas como instrumento de formação docente na Educação Infantil*. Revista Acadêmica Licenciaturas Ivoti v.4 n.1, pp. 98–107.
- Durão, R. L. S. (2010). *Acolhimento aos Alunos Estagiários da Formação Inicial. Uma proposta de Acolhimento e integração*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Formosinho, J. (2002) (org). *A Supervisão na Formação de Professores II - da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Fortin, Marie-Fabienne (2003) – *O processo de investigação : da concepção à realização*. 3.ª ed. Loures : Lusociência.
- Gomes, M. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação para a obtenção de Grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- González, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um Percorso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e na Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. ANAIS (Actas) Do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio Sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, pp. 1–17.
- Högemann, J. (2011). *Promoção de competências de auto-regulação na escrita : um estudo no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia na Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação, Universidade do Minho, Escola de Psicologia.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. (1º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kesselring, Thomas. (1990). *Os quatro níveis do conhecimento em Jean Piaget*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.15, (1), pp.3-22.
- Kopp, C. (1982). *The antecedents of self-regulation*. Developmental Psychology, (18), pp. 199-214
- Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59 (2-3), pp. 25-52.
- Lambert, E. B. (2000). *Problem solving in the first years of school' Australian Journal of Early Childhood*, 25 (3), pp. 32-38.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, Á. (2004). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança* (CIIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas).

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Palmeiro, D. do C. (2010). *Alunos, Interações Escolares e Socialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, na Área de Especialização de Administração Educacional. Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). *Classroom applications of research on selfregulated learning*. *Educational Psychologist*, (36), pp. 89-101
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). *Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning*. *Teachers College Record*, 106 (9), pp. 1854-1878.
- Pereira, T. R. S. (2013). Relatório de estágio em educação pré-escolar. Relatório Final de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal.
- Pinheiro, Ana, et al. (2007). *O Educador como prático reflexivo*. *Cadernos de Estudos*, 6, pp. 2-5.
- Piscalho, I., Margarida, A., & Simão, V. (2014). *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem nas crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica*. *Revista Nuances*. V.25 (3), pp. 170–190.
- Piscalho, I., & Simão, V. (2014). *Promover Competências Autorregulatórias Da Aprendizagem Nas Crianças Dos 5 Aos 7 Anos – Perspetivas De Investigadores E Docentes*. *Revista Interações*, (30), pp. 72–109.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências da Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva
- Rodrigues, A. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos*. *Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. (3). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, Portugal.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas, Reflexão Participada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roque, S. (2012). *Autorregulação em crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino*. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. e González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto editora.
- Rosário, P., Veiga Simões, A. M., Chaleta, E., & L. G. (2008). *Auto-Regularo Aprender em Sala de Aula*. Porto Alegre : EDIPUCRS
- Santos, M. (2007). *Gestão de Sala de Aula Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação para a obtenção de Grau de Doutor em Psicologia da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Sasso, B. A., & Morais, A. (2013). *O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras*. *Revista Eletrónica de Psicologia E Epistemologia Genética*. (5) pp. 24–51.
- Serra, C.; Costa, J. e Portugal, G. (2004). *Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas*. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e N. Costa. *Gestão Curricular – Percursos de Investigação*. (pp. 45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, G., Azevedo, J., & Pinto, V. (2006). *Análise de um tipo de estudo*, Trabalho de Mestrado em Química, Metodologias de investigação em Educação.
- Silva, M. (2011). *Da Pática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Dissertação para a obtenção de Grau de Mestre em Ciências da Educação. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Veiga Simão, A.M. (2005a). *Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional*. In G., Miranda, & S. Bahia, (Eds.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. pp 263-287. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Veiga Simão, A. M. (2005b). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. *Revista de Estudos Curriculares*, V. 3 (2), pp. 265–289.

- Veiga Simão, A. M. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores*. In R. Bizarra & F Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto Editora.
- Veiga, F., & Fernandes, A. (2012). *Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool Children*. In actas do 12.º Colóquio de Psicologia E Educação. *Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação*. ISPA.
- Yin. R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3.ª edição.
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, pp.3-21. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York pp. 13-39. San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into practice*, 41 (2), pp. 64-70.

Legislação consultada: - Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexos

Anexo I - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (WHITEBREAD et al., 2009)



LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009)

Nome da criança:	
Professor/a:	
Data:	JJ/Escola/:

Legenda:
 1 – Sempre
 2 – Usualmente
 3 – Às vezes
 4 – Nunca

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

Anexo II - Inquérito ao Educador de Infância

Inquérito ao Educador de Infância

Chamo-me Diana Felizardo, estudo na escola Superior de Educação de Santarém e frequento o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) coordenado pela Prof. Dra. Maria João Cardona e Prof. Dra. Neusa Branco. Estou a realizar o meu relatório final que tem como tema a Autorregulação da Aprendizagem nas crianças, com a orientação da prof. Isabel Piscalho, como tal agradeço que respondesse ao seguinte inquérito.

*Obrigatório

Nome (facultativo)

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Profissão *

Sua resposta

Tempo de serviço *

Sua resposta

Habilitações académicas *

- Licenciatura
- Mestrado
- Outro: _____

1. O que entende por "Autorregulação da aprendizagem"? *

Sua resposta

2. Na sua opinião, que importância tem a autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar? Fundamente a sua resposta. *

Sua resposta

3. De que forma se pode promover a autorregulação da aprendizagem em crianças que frequentam a educação pré-escolar? Exemplifique com algumas atividades. *

Sua resposta

4. Qual a influência da autorregulação da aprendizagem na transição da educação pré-escolar para o 1ºCEB? Proponha uma atividade que desenvolveria nesse sentido. *

Sua resposta

5. Considera o papel do educador importante na promoção da autorregulação da aprendizagem das suas crianças? Qual o papel do docente nessa promoção? *

Sua resposta

6. Quais as vantagens que a autorregulação da aprendizagem traz às crianças que frequentam a educação pré-escolar? *

Sua resposta

7. Alguma vez ouviu falar de um instrumento de apoio à prática pedagógica "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)"? *

Sim

Não

Se sim, já utilizou ? *

Sim

Não

Outro: _____

Qual a sua opinião? *

Sua resposta

Anexo III - Inquérito ao Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inquérito ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Chamo-me Diana Felizardo, estudo na escola Superior de Educação de Santarém e frequento o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) coordenado pela Prof. Dra. Maria João Cardona e Prof. Dra. Neusa Branco. Estou a realizar o meu relatório final que tem como tema a Autorregulação da Aprendizagem nas crianças, com a orientação da prof. Isabel Piscalho, como tal agradecia que respondesse ao seguinte inquérito.

*Obrigatório

Nome (facultativo)

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Profissão *

Sua resposta

Tempo de serviço *

Sua resposta

Habilitações académicas *

- Licenciatura
- Mestrado
- Outro: _____

1. O que entende por "Autorregulação da aprendizagem"? *

Sua resposta

2. Na sua opinião, que importância tem a autorregulação da aprendizagem no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Fundamente a sua resposta. *

Sua resposta

3. De que forma se pode promover a autorregulação da aprendizagem em alunos do 1º CEB? Exemplifique com algumas atividades *

Sua resposta

4. Qual a influência da autorregulação da aprendizagem na transição do pré escolar para o 1ºCEB? Proponha uma atividade que desenvolveria nesse sentido. *

Sua resposta

5. Considera o papel do professor importante na promoção da autorregulação da aprendizagem dos seus alunos? Qual o papel do docente nessa promoção? *

Sua resposta

6. Quais as vantagens que a autorregulação da aprendizagem traz aos alunos que frequentam o 1ºCEB? *

Sua resposta

7. Alguma vez ouviu falar de um instrumento de apoio à prática pedagógica "Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)"? *

Sim

Não

Se sim, já utilizou ? *

Sim

Não

Qual a sua opinião?

Sua resposta

Anexo IV - Análise de conteúdo dos inquéritos realizados: Educadores de Infância

Educadores de Infância			
Tema	Categoria	Subcategorias	Análise de Conteúdo
(definido a partir dos objetivos das questões)	(definida a partir das questões do guião do inquérito)	(palavras chave definidas com base nas respostas dos inquiridos)	
<p>Analisar as concepções de educadores de infância relativamente ao conceito de autorregulação da aprendizagem nas crianças do pré-escolar</p>	<p>Concepções sobre “Autorregulação da Aprendizagem”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem autónoma; - Autorregula; - Papel ativo. - Processo de aprendizagem; - Refletir; - Estratégias; - Objetivos; - Metas curriculares; - Avaliação; - Cognitivo; - Emocional; - Social; - Motivação; - Estímulos; - Potenciar a aprendizagem; - Reagir; - Antecipar; - Definir; - Própria instrução; 	<p>“Apesar de ser um tema pouco conhecido por mim, após pesquisar, penso que a autorregulação da aprendizagem é quando a criança se auto-regula, ou seja é autónoma na sua aprendizagem.”</p> <p>Educador1</p> <p>“Capacidade de cada um ter consciencialização e se apropriar do seu processo de aprendizagem” Educador2</p> <p>“Após pesquisar sobre o tema, autorregulação da aprendizagem acontece quando a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem.” Educador3</p> <p>“Autorregulação da aprendizagem engloba vários aspetos da aprendizagem tais como estratégias, objetivos, metas curriculares e avaliação. Todos estes aspetos podem e devem ser diferenciados dependendo das crianças.” Educador4</p>

		<p>- Centrada na criança; - Agentes da aprendizagem.</p>	<p>“A capacidade que alguém/ criança; manifesta quer em termos cognitivos, quer emocionais, quer sociais de fazer as suas escolhas, dirigir a sua atenção, motivação para determinado aspeto, de acordo com o seu percurso, numa primeira fase com mediador (zona de desenvolvimento proximal) e posteriormente transferindo e criando pontes para outros aspetos...”</p> <p>Educador5</p> <p>“Quando falamos do processo de aprendizagem estamos principalmente focados no conjunto de elementos e estímulos que apresentamos aos alunos de modo a que possamos potenciar essa aprendizagem. A autorregulação é o processo de aprendizagem do lado da criança e de como ela própria consegue assimilar esses estímulos, refletir sobre os mesmos e reagir e antecipar de acordo com o que ela própria define.” Educador6</p> <p>“Apesar de ser um conceito desconhecido, até então para mim, decompondo a palavra presumo que seja uma aprendizagem autónoma (auto) do individuo. Será assim, uma aprendizagem em que o aluno pode controlar e desenvolver a sua própria instrução.” Educador7</p> <p>“Aprendizagem centrada nas crianças, em que estas são os principais agentes da sua aprendizagem.” Educador8</p>
		<p>- Criança autónoma nas suas tarefas;</p>	<p>“É importante sim, na medida em que a criança começa a tornar-se autónoma nas</p>

	<p>Importância da Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interessar-se por aprender; - Consciencializar o percurso de aprendizagem; - Perceber o que aprende; - Noção dos seus progressos, dificuldades; - Fase importante do seu desenvolvimento; - Aprender a aprender; - Compreender as rotinas; - Controlar as emoções; - Iniciativa; - Saber comportar-se; - Saber esperar pela sua vez; - Alicerça as bases da educação; - Curiosidade; - Prazer em descobrir; - Gratificação imediata; - Competências sociais e comunicativas. 	<p>suas tarefas, realizando aprendizagens que o levam a querer aprender mais e a interessar-se por aprender. Pois ao verem resultados ficam motivados para novas aprendizagens.” Educador1</p> <p>“Na educação pré-escolar que a criança pode começar a consciencializar o seu percurso de aprendizagem, a refletir e perceber o que está a aprender e como aprende; a ter noção dos seus progressos; das as suas dificuldades e como superá-las.” Educado2</p> <p>“É sem dúvida importante. Se não fundamental nestas idades promover competências autorreguladoras. Pois é no pré-escolar que a criança se encontra numa fase importante do seu desenvolvimento, em que é considerada uma "esponja" que absorve tudo à sua volta, o mesmo acontece no que toca à aprendizagem.” Educador3</p> <p>“No pré-escolar ao contrário do que muitos pensam já há uma rotina estruturada pela educadora. Essa autorregulação é muito importante no desenvolvimento da criança, pois ela aprende a compreender as rotinas, a começar e acabar uma tarefa, a controlar as suas emoções, a se comportar em determinados contextos, a saber esperar pela sua vez e a resolver conflitos (entre outros).” Educador4</p> <p>“A autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar tem uma importância nuclear, na medida em que alicerça as</p>
--	--	---	--

		<p>bases da educação ao longo da vida, a curiosidade assente na atenção dirigida, no adiamento da gratificação imediata (perseverança)/persistência, na tolerância à frustração e no prazer de descobrir e de aprender a aprender.” Educador5</p> <p>“Uma criança com dificuldade de autorregular a sua aprendizagem acaba por ser um aluno que poderá apresentar dificuldade no seu percurso escolar. Se considerarmos que o pré-escolar é o primeiro degrau na carreira escolar é importante que tenhamos de dar relevância a esta componente. É importante que desde esta altura que os alunos consigam assimilar e refletir sobre o processo de aprendizagem que são alvo, fazendo com que a matéria e conteúdos que lhes são apresentados sejam encarados com importância e sentido.” Educador6</p> <p>“A autorregulação passa essencialmente por promover um papel ativo por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem, pois vão procurar meios mais vantajosos para si controlando a mesma. No pré-escolar, as crianças já conseguem autorregular a sua aprendizagem, identificando a atividade proposta e posteriormente adotando as suas estratégias para a realização da mesma. É de facto importante nestas idades estimular competências autorregulatórias desenvolvendo crianças autónomas com competências sociais e comunicativas, ao invés de reagirem por impulso.” Educador7</p>
--	--	--

			<p>“A autorregulação da aprendizagem deve ser trabalhada desde cedo é fundamental que este processo tenha início no ensino pré-escolar.” Educador8</p>
	<p>Vantagens que a Autorregulação da aprendizagem traz às crianças nas primeiras idades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças motivadas e cooperativas; - Capacidade de tomar decisões; - Autonomia; - Sem medo de obstáculos; - Sentido da aprendizagem; - Crianças interessadas; - Sujeitos ativos; - Conscientes dos atos; - Confiança; - Capazes de gerir; - Crianças – assertivas, otimistas, serenas, curiosas e amigas; - Raciocínio - Construção de estratégias - Capacidade de questionar; - Sujeitos responsáveis; - Controlar a aprendizagem; - Confiança. 	<p>“As vantagens que traz são crianças motivadas; curiosas, cooperativas com os colegas e adultos. Bem como, crianças que tenham a capacidade de tomar decisões autonomamente, sem medo dos obstáculos.” Educador1</p> <p>“Garante o sentido das aprendizagens e isso é fundamental para que se sintam interessadas e motivadas.” Educador2</p> <p>“As vantagens baseiam-se em educar crianças mais motivadas e autónomas no seu futuro, fomentando sujeitos ativos e capazes de confrontar obstáculos.” Educador3</p> <p>“Essas crianças tornam-se mais conscientes dos seus atos, mais confiantes das suas capacidades e capazes de gerir as suas angústias e dificuldades.” Educador4</p> <p>“As vantagens inscrevem-se em crianças, assertivas, otimistas, serenas, curiosas e amigas.” Educador5</p> <p>(...) competências como raciocínio, memória, formação de conceitos e construção de estratégias são alguns dos exemplos que, se devidamente dominados pela criança, serão claras mais valias em todo o processo de aprendizagem da</p>

			<p>mesma. Mais importante que a criança esteja atenta e ouça o que os professores dizem é que tenha a capacidade de raciocinar e questionar sobre o que está a ser dito.” Educador6</p> <p>“A autorregulação permite que as crianças se tornem autónomas, se tornem sujeitos ativos e responsáveis. Permite ainda, que as crianças aprendam a controlar a sua aprendizagem através de diversas estratégias.” Educador7</p> <p>“As vantagens passam por criar crianças mais autónomas e confiantes nas sua aprendizagens ao longo da vida.” Educador8</p>
<p>Recolher informação junto dos docentes sobre o seu papel na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, bem como se consideram importante.</p>	<p>Papel do docente na promoção da autorregulação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador; - Proporcionador/facultador de estratégias; - Mediador; - Tradutor do que a criança vai consciencializando; - Organiza a dinâmica; - Cria oportunidades; - Ajudar; - Apoiar; - Monitorizar; - Dar espaço à criança para explorar; - Estimular; - Ajudar; 	<p>“O papel do Educador é bastante importante. O docente é o orientador de todo o processo de ensino aprendizagem. Deve ser o docente o proporcionador de estratégias por forma a que a criança se sinta ativa na sua aprendizagem, e que se sinta satisfeita e motivada com isso mesmo. Sentido desta forma, gosto por aprender.” Educador1</p> <p>“Sem dúvida. O educador funciona como mediador do processo de aquisição das competências de autorregulação, como um tradutor do que a criança vai consciencializando. O educador organiza a dinâmica do JI e cria as oportunidades para que a criança desenvolva este processo.” Educador2</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar; - Respeitar; - Perceber a criança; - Principal elo na promoção da aprendizagem; - Criador de ambientes estimulantes; - Potenciar a interação e responsabilidade; - Proporcionar materiais estimulantes e interessantes; - Criar momentos; - Questionar; - Estimular o pensamento. 	<p>“Considero muito importante o papel do educador nesta promoção. O docente tem o papel fundamental de ajudar/apoiar as crianças nas suas aprendizagens estimulando-as e monitorizando os seus progressos. No entanto neste processo, o educador deve dar espaço à criança para explorar.” Educador3</p> <p>“O educador "leva" as crianças numa "viagem" de descobertas. Cabe a ele orientar, estimular e ajudar a criança a construir o seu EU, valorizando as diferenças entre crianças, respeitando-as. o educador é um mediador de aprendizagem e comportamento.” Educador4</p> <p>“Considero o papel do educador muito importante, assim como o das famílias na autorregulação da aprendizagem. O papel do docente é o de mediador, percebe a criança, (...) facultar-lhe estratégias para que ela cresça aprendendo, sendo ativa no processo, incorporando essa mesma necessidade e a apropriação de sujeito que conseguiu realizar/superar essa necessidade/aprendizagem” Educador5</p> <p>“O educador tem um papel muito importante nesta promoção dado que é o principal elo no processo de aprendizagem no pré-escolar. O educador deverá proporcionar um conjunto de atividades que promovam a participação da criança de um modo ativo em todo o processo de aprendizagem, criando ambientes estimulantes e que potenciem a interação e responsabilização</p>
--	--	---	---

			<p>da criança em todo o processo.”</p> <p>Educador6</p> <p>“Sim. O educador precisa de promover ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e estimulantes. Criar momentos, individualmente ou em grande grupo, com perguntas que estimulem o pensamento das crianças.” Educador7</p> <p>“Sem dúvida, o educador é o mediador da aprendizagem. É o docente quem cria as oportunidades autorreguladoras.”</p> <p>Educador8</p>
<p>Identificar junto dos docentes práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem;</p>	<p>Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos colaborativos; - Dar responsabilidade à criança; - Dialogar; - Avaliar continuamente; - Recurso à linguagem; - Apreciação dos trabalhos; - Construção de portefólios; - Histórias com exemplos de autorregulação; - Contar, recontar e explorar histórias; - Jogos em grupo; - Facultar ferramentas; - Trabalhar a motivação; 	<p>“Uma das formas que sugiro é através de jogos colaborativos. Outra forma seria a de dar responsabilidade à criança, como por exemplo: o chefe do dia; ou um trabalho que terá de realizar em casa com um familiar, trabalho esse que será apresentado ao grupo, enquanto isso, a educadora deverá questionar a criança (Como fez, com quem, de que forma, etc...). Educador1</p> <p>“Dialogar e avaliar continuamente a ação desenvolvida, ajudando a criança a pensar nela, com recurso à linguagem, à apreciação dos seus trabalhos, ao visionamento de fotografias, ao seu portfolio.” Educador2</p> <p>“Narrações de histórias, em que existam exemplos de autorregulação que servem como também como exemplo para as crianças. No final de contar a história é importante explorá-la em grupo, tocando</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Interagir com os pais; - Trabalhar a capacidade de decisão e controlo pessoal; - Envolvência na planificação; - Avaliar o que foi feito e o que ficou por fazer; - Questionar. 	<p>nos pontos essenciais neste sentido.”</p> <p>Educador3</p> <p>“A maioria das atividades realizadas num jardim de infância promove a autorregulação. Quando se conta uma história, elas sabem que precisam estar atentas, quando se reconta e explora oralmente sabem que não podem falar todas ao mesmo tempo e além disso, muitas das histórias transmitem valores às crianças. Jogos em grupo são também uma boa estratégia para promover a autorregulação.” Educador4</p> <p>“ (...) facultar as ferramentas para que a criança possa descobrir e ser ativo no processo, integrando de forma a fazer-lhe sentido o que está a descobrir, a aprender, quer em termos de conceitos, quer em termos de atitudes (...)” Educador5</p> <p>“(...) - trabalhar muito na motivação das crianças, dando-lhes contexto sobre o que é ensinado, relacionando com o seu contexto social e suas vivências - interagir com os pais de modo a gerir as expectativas da criança - atividades que promovam o exercício da capacidade de decisão e controlo pessoal dos alunos” Educador6</p> <p>“Convidar as crianças a realizar tarefas e a tomar decisões sobre os caminhos a seguir. Permitir ao grande grupo, uma envolvimento na planificação diária, referindo o que vai realizar bem como as tarefas. Posteriormente avaliar e comparar que foi feito e o que ficou por fazer.” Educador7</p>
--	--	--	--

			<p>“Uma forma que penso que poderá promover a autorregulação são os momentos de tomada de decisão, por exemplo no momento de decidir para qual área querem ir, deverá se questionar a criança sobre a sua decisão. Desta forma formamos crianças mais autônomas nas suas escolhas. Em que intuitivamente a criança começará a questionar-se a ela mesma perante a tomada de uma decisão.”</p> <p>Educador8</p>
<p>Reconhecer, através de respostas de docentes, como os educadores podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças na sua transição escolar</p>	<p>Autorregulação da Aprendizagem na transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a autorregulação no ensino pré-escolar permitindo à criança que a utilize no 1.ºCEB; - Fomentar a continuidade educativa; - Importante para que haja sucesso; - A criança percebe a etapa que se segue; - Melhor adaptação às exigências do 1.ºCEB; 	<p>“Tem influencia pois as crianças vão entrar num novo ciclo de ensino. Se a autorregulação da aprendizagem for trabalhada no pré-escolar, permite à criança que use essa competência no 1.º CEB. Fomentado assim, a continuidade educativa. (...)” Educador1</p> <p>“Trata-se de a criança adquirir uma competência que deverá continuar a desenvolver pela vida fora.” Educador2</p> <p>“Tem influência na medida que terá de existir continuidade educativa, deveremos preparar as crianças para um novo ciclo. No entanto, também é importante que a professora realize essa passagem sem que a criança se sinta insegura ou desmotivada. (...)” Educador3</p> <p>“A autorregulação, é muito importante na passagem para o primeiro ciclo para que haja sucesso no desempenho e comportamento adequado ao novo</p>

			<p>contexto. É uma transição que nem sempre é conseguida.” Educador4</p> <p>“A influência é significativa, até mesmo quase essencial, na medida em que é facilitadora de uma boa transição, ou seja a criança percebe qual a etapa que se segue, antecipa o que vai acontecer e por isso consegue estar disponível para mobilizar a sua atenção, mesmo quando há factores distráteis, consegue autorregular a sua necessidade de movimentar-se de acordo com as regras desta nova etapa. (...)” Educador5</p> <p>“Se considerarmos as competências que são exercitadas no processo de autorregulação fica clara a sua importância para encarar o processo de transição que a criança será alvo no seu percurso escolar. O raciocínio, memória, formação de conceitos e construção de estratégias são apenas alguns dos exemplos de competências que a criança deverá adquirir para poder ter uma carreira escolar de sucesso, sendo em que todas elas a autorregulação é fundamental. (...)” Educador6</p> <p>“Se esta aprendizagem estiver incutida desde cedo, uma aprendizagem autónoma, com crianças ativas e conscientes do seu processo de aprendizagem, consequentemente existe uma melhor adaptação às exigências do 1º CEB. Surgem crianças autónomas com o desenvolvimento de estratégias incutido com capacidade de as aplicarem levando-</p>
--	--	--	---

			<p>as a formas de aprendizagem com maior êxito. (...)” Educador7</p> <p>“Tem bastante influência na medida em que prepara a criança para uma nova realidade. Se desde cedo a autorregulação for trabalhada nas crianças, estas no processo de transição já se encontram mais autónomas facilitando deste modo este processo, bem como a continuidade educativa. (...)” Educador8</p>
	<p>Atividades promotoras da Autorregulação da Aprendizagem na transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Momentos de conversa sobre o assunto; - Fazer trabalhos que querem mostrar no 1.ºCEB; - Trabalhar em ambiente de sala de aula; - Visitar uma sala de 1.ºCEB; - Levantamento das expectativas, do que gostavam de aprender; - Visita da Professora ao JI; - Professor por um dia; - Implementar o trabalho Cooperativo; - Participar na vida quotidiana do grupo-turma; 	<p>“(…) O docente, deverá preparar a criança para essa nova realidade, criando momentos de conversa sobre o assunto.” Educador1</p> <p>“Já experimentei fazer um trabalho com as crianças que transitam para o 1º ciclo em que elas foram convidadas a construir um portfolio individual com os trabalhos que achavam que era mais importante mostrar à professora do 1º ciclo que as iria receber e explicitavam as razões.” Educador2</p> <p>“Uma atividade que proponho poderá se realizar uma vez por mês ou de quinze em quinze dias (por exemplo). Criar um ambiente de sala de aula e desenvolver atividades com essa mesma disposição, como forma de antevisão da realidade que virá numa próxima etapa. Desta forma vai-se habituando as crianças a esta dinâmica e método de ensino que irá vivenciar no 1.º CEB.” Educador3</p>

		<p>- Atividade conjuntamente o 1.ºCEB.</p>	<p>“Uma atividade a realizar seria visitar uma sala de 1º ciclo. Primeiro só para as crianças observarem e posteriormente para realizarem uma atividade com a professora de 1º ciclo.” Educador4</p> <p>“ (...) Em termos de atividade iria propor o levantamento das expectativas das crianças relativamente ao 1.º Ciclo, o que gostariam de aprender nesta nova etapa e depois a visita da professora ao JI, falando ao grupo sobre essas expectativas e de que modo se podem concretizar.” Educador5</p> <p>“ (...) Uma atividade que poderia ser desenvolvida era a do “professor por um dia”, onde durante um dia era simulada uma sala de aula do primeiro ciclo e onde uma criança seria o professor de modo a dar uma perspetiva diferente da aula. As dificuldades que irá encontrar irão forçar ao desenvolvimento de estratégias, sempre guiadas pelo apoio do docente, para além de incentivo à reflexão do que é esperado dela quando aluno.” Professor6</p> <p>“(…) Implementar o trabalho cooperativo (através do Movimento da Escola Moderna) na sala de aula, onde os alunos têm uma participação ativa no que diz respeito à organização espacial e temporal das atividades de aprendizagem e onde o trabalho de grupo ganha um valor especial, como motor das aprendizagens. Bem como a participação na vida quotidiana do grupo-turma, na gestão diária do trabalho curricular e no desenvolvimento dos</p>
--	--	--	---

			<p>projetos curriculares que se vão construindo.” Professor7</p> <p>“(…) Proponho uma atividade realizada conjuntamente com uma turma do 1.º Ciclo em ambiente de sala de aula. Em que os alunos do 1.º Ciclo recebem as crianças do JI, onde poderão realizar atividades em grupos e partilhar experiências. A criança desta forma toma contacto com a nova realidade, deste modo quando ingressar no 1.º Ciclo não será completamente novo. (…)” Educador 8</p>
<p>Identificar o conhecimento que os docentes têm (ou não) da <i>CHILD</i></p> <p>Recolher opiniões</p>	<p>Instrumento de apoio à prática <i>CHILD</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda o educador; - Gostaria de ficar a conhecer; - Formação. 	<p>A maioria dos Educadores responderam que não nunca utilizaram o instrumento, que não o conhece nem nunca ouvi falar, apenas um Educador tem conhecimento da existência da <i>CHILD</i> e já a utilizou.</p> <p>No entanto, alguns deram as suas opiniões:</p> <p>“Não conheço, mas acho interessante e gostaria de saber mais sobre este tema que ainda é "embrião" na educação dos nossos dias. Gostaria de ficar a conhecer atividades e instrumentos que se poderão desenvolver neste sentido de promover a autorregulação da aprendizagem. Sou da opinião que os docentes deveriam ter formação neste sentido.” Educador1</p> <p>“é um instrumento que ajuda o educador a conhecer melhor as crianças e adequar a sua intervenção por forma a potenciar o seu progresso.” Educador2 (Opinião da educadora que conhece e já utilizou)</p>

			<p>“É um instrumento que desconheço, mas que irei pesquisar.” Educador3</p> <p>“Penso que será um instrumento interessante e que irei procurar conhecer.” Educador5</p> <p>“Gostaria de conhecer o instrumento” Educador6</p> <p>“Teria interesse em ficar a conhecer” Educador7</p> <p>“Não conheço, mas parece-me interessante. Na verdade este tema da autorregulação ainda não é muito conhecido pelos docentes, deveria de existir formação neste sentido, pois para o preenchimento deste inquérito senti necessidade de realizar pesquisas sobre o conceito.” Educador8</p>
--	--	--	---

Anexo V - Análise de conteúdo dos inquéritos realizados: Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Professores do 1.º CEB			
Tema (definido a partir dos objetivos das questões)	Categoria (definida a partir das questões do guião da entrevista)	Subcategorias (definidas com base nas respostas dos inquiridos)	Análise de Conteúdo
<p>Analisar as opiniões de professores relativamente ao conceito de autorregulação da aprendizagem nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico</p>	<p>Conceito da Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos; - Processo; - Capacidade; - Interação; - Aprender; - Monitorizando; - Construção; - Estratégia; - Capacidade; - Conhecimento. 	<p>“Delinear os próprios objetivos” Professor1</p> <p>“Fornecer ao aluno instrumentos para que ele mesmo possa ir monitorizando o seu processo de aprendizagem” Professor2</p> <p>“Capacidade que o aluno tem de conseguir regular-se a si próprio na sua aprendizagem.” Professor3</p> <p>“A regulação (...) pelo aluno através da interação de conhecimentos, motivações e aspirações (...)” Professor4</p> <p>“Capacidade que o aluno tem de realizar as suas aprendizagens e simultaneamente refletir sobre o seu trabalho. O aluno deixa ser apenas “aquele que aprende” para aquele que quer aprender de forma ativa e motivadora, onde pode fazer ajustes no seu processo de aprendizagem, em</p>

			<p>função do feedback que recebe e da observação da progressão na aprendizagem.” Professor5</p> <p>“(...) é a forma que se consegue encontrar para de uma maneira organizada e devidamente estruturada se possa ir monitorizando as aprendizagens por si mesmas, (...) aprendizagem de forma a que se possam ir fazendo os ajustes considerados necessários.” Professor6</p> <p>“Será a interação dos alunos na construção dos seus conhecimentos.” Professor7</p> <p>“Estratégia de aprendizagem em que envolve os alunos num compromisso com a construção do saber.” Professor8</p> <p>“A capacidade dos alunos monitorizarem a sua construção de conhecimentos.” Professor9</p> <p>“São os alunos que monitorizam as suas aprendizagens, conseqüentemente a construção do seu próprio conhecimento.” Professor10</p>
	<p>Importância da Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesses; - Autonomia; - Auto estima; - Difícil: - “Aprender a aprender”; - Investimento; - Desenvolvimento; - Acompanhamento; - Ajustes; - Consciência; - Responsabiliza; 	<p>“Parte dos interesses das crianças.” Professor1</p> <p>“Muito importante pois reforça a auto-estima, incentiva ao trabalho e promove a autonomia” Professor2</p> <p>“A importância é elevada, contudo parece-me difícil o desenvolvimento da autorregulação no 1.º CEB.” Professor3</p> <p>“Sendo na fase primordial do percurso académico, tem toda a importância.” Professor4</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Construção; - Aquisições; - Investe. 	<p>“A autorregulação da aprendizagem no 1ºCEB é de grande relevância (...) A escola do séc. XXI enfrenta um novo paradigma, deixou para trás o “peso” de transmissor de conhecimentos e onde a “aprendizagem” tomou novo significado. Hoje a escola enquanto comunidade prática e organização “aprendente” requer uma constante reflexão sobre as práticas e uma capacidade de adaptabilidade ao longo da vida (...) “temos que ser profissionais da aprendizagem” precisamos ser parte integrante desta comunidade aprendente e “aprender a aprender”. Situação só possível através da avaliação que nos permite questionar, refletir, reorientar o ensino, de acordo com os diferentes ambientes de aprendizagem, (...) é o aluno que decide se vale a pena fazer determinado investimento, mas o professor tem um papel fundamental na acção educativa, desafiando os seus alunos com actividades de natureza exploratória e desafiadoras, susceptíveis de desenvolvimento integral.”</p> <p>Professor5</p> <p>“(...) o processo referenciado acima é de extrema importância dado que permite ajustes, alterações e um acompanhamento e monitorização permanente e credível das diferentes fases em que se desenvolve.”</p> <p>Professor6</p> <p>“É essencial. Na medida em que os alunos tomam consciência das suas aprendizagens.”</p> <p>Professor7</p> <p>“É muito importante. Uma vez que responsabiliza o aluno que ao mesmo tempo toma consciência dos progressos realizados.” Professor8</p>
--	--	--	---

			<p>“Tem imensa importância, uma vez que o aluno toma consciência do seu processo de aprendizagem, responsabilizando-se pela construção do seu conhecimento.” Professor9</p> <p>“Tem uma importância relevante, porque o aluno começa a ter noção das suas aquisições, tal como os pontos fortes e pontos fracos e investe nas áreas com mais dificuldade e/ou não adquiridas.” Professor10</p>
	<p>Vantagens que a Autorregulação da aprendizagem traz às crianças nas primeiras idades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação; - Conhecimento distintos; - Desempenhos diferenciados; - Própria aprendizagem; - Consciência de si próprio; - Sucesso de todos; - Ambiente positivo; - Aberto o caminho; - Capacidade de reflexão; - Melhorar; - Consciência dos progressos; - Mais empenho; - Maior responsabilidade; - Maior aprendizagem; - Maior desenvolvimento; 	<p>“Mais motivação.” Professor1</p> <p>“Permiti-lhes alcançar níveis de conhecimento distintos e desempenhos diferenciados” Professor2</p> <p>“O prazer em desenvolver a sua própria aprendizagem.” Professor3</p> <p>“São desenvolvidas a reflexão, a crítica e a consciência de si próprio, facilitando as aquisições.” Professor4</p> <p>“(…) o sucesso de todos (resultado esperado) com recurso a estratégias diferentes. Os professores são os mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo. Ao criar um ambiente positivo de escola está aberto o caminho para o sucesso das aprendizagens e a motivação para as aprendizagens. Contudo, isso implica uma mudança de comportamentos de forma sistemática onde o enfoque é o clima relacional/afetivo.” Professor5</p> <p>“As vantagens prendem-se com a apropriação da capacidade de reflexão sobre o que se fez,</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia; - Auto construção do conhecimento; - Dedicção. 	<p>tentando melhorar ao longo do tempo. Quanto mais cedo os alunos forem munidos destes instrumentos e desta capacidade mais sucesso terão no seu percurso de ensino/aprendizagem.”</p> <p>Professor6</p> <p>“Tomada de consciência dos progressos alcançados.” Professor7</p> <p>“Consciencialização das aprendizagens por parte dos alunos.” Professor8</p> <p>“- Mais empenho; - Maior responsabilidade; - Maior aprendizagem; - Maior desenvolvimento.”</p> <p>Professor9</p> <p>“As vantagens são: a autonomia; a responsabilização; a auto construção do conhecimento; uma melhor aprendizagem, a dedicação e o empenho.” Professor10</p>
<p>Recolher informação junto dos docentes sobre o seu papel na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças bem como se consideram importante;</p>	<p>Papel do docente na promoção da autorregulação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar; - Orientar; - Medidor; - Dinamizar; - Promover; - Monitoriza; - Acompanhante; 	<p>“Encaminhar os alunos na descoberta dos próprios interesses.” Professora1</p> <p>“O professor deve ser o orientador dessa autorregulação” Professor2</p> <p>“Claro que é importante - o docente desempenha um papel de orientador.” Professor3</p> <p>“O professor, como mediador da aquisição de conhecimentos, deve orientar as atividades que ache motivadoras para que o aluno se sinta confiante para se autorregular.” Professor4</p> <p>“O papel do professor, no contexto atual, remete para uma nova perspetiva educacional, com dinamismo, comprometimento, (...) Precisa ser</p>

			<p>polivalente, dominar os conteúdos, promover a articulação pedagógica e o trabalho colaborativo, adaptando a sua ação aos diferentes contextos de aprendizagem e ao perfil de cada aluno, valorizando os processos e a sua evolução.”</p> <p>Professor5</p> <p>“O professor é fundamental e o ponto de partida para que os alunos possam iniciar esse processo que não sendo fácil necessita de ser orientado.”</p> <p>Professor6</p> <p>“Sim. O professor tem sempre papel fundamental neste processo, na medida em que monitoriza todo o trabalho.” Professor7</p> <p>“Sim, muito importante na monitorização de todo o processo.” Professor8</p> <p>“Sim, o papel do docente funciona como orientador, acompanhante e monitorizador do processo.” Professor9</p> <p>“Considero muito importante, se não fundamental. O papel do docente é ser moderador de todo o processo.” Professor10</p>
<p>Identificar junto dos docentes práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem;</p>	<p>Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos; - Debates; - Guiões de estudo; - Fichas auto corretivas; - Metas a alcançar; - Atividades de descoberta; - Explorar; 	<p>“Diálogos, debates...” Professor1</p> <p>“Guiões de estudo; Fichas auto-corretivas; Metas a alcançar; Atividades de descoberta” Professor2</p> <p>“Dando possibilidade aos alunos de explorarem as suas áreas favoritas” Professor3</p> <p>“Nos primeiros dois anos, através de atividades de diálogo ou reflexão sobre as realidades</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de reflexão; - Fomentar a integração/ responsabilização; - Atividades de pesquisa; - Construção de materiais de apoio ao estudo autónomo; - Participação em experiências e exposições; Mapas de conceitos; - Organização de eventos; - Promoção de hábitos de leitura; - Métodos de aperfeiçoamento das produções escritas; - Fichas autocorretivas; - Intervenção na planificação; - Construção do PIT; - Auto avaliação; - Apresentação de atividades. 	<p>vivenciais, os gostos e preferências,...quando já escrevem, tudo isso mais alguma escrita/registo na "caixa dos desejos", por exemplo.”</p> <p>Professor4</p> <p>“Recorrendo a metodologias ativas de aprendizagem, com recurso a um ensino mais individualizado, para que todos os dias sejam especiais e os alunos possam adquirir autonomia e prazer em aprender, indo de encontro aos objetivos delineados, no Plano de Trabalho de Turma. Neste sentido é necessário fomentar a interação/ responsabilização entre todos favorecendo os relacionamentos, as atitudes e os valores. (...) Atividades de pesquisa diversificando as fontes de informação; construção de materiais de apoio ao estudo autónomo; Participação em experiências e exposições; Elaboração de mapas de conceitos e utilização como fonte de estudo; utilização ativa das TIC; Organização de eventos, e atividades de ação reflexão; promoção de hábitos de leitura; Métodos de aperfeiçoamento das produções escritas (planificação, produção e revisão de acordo com a estrutura de texto definido).”</p> <p>Professor5</p> <p>“Perante um desafio de “ Matemática Divertida” cada aluno procura as suas respostas utilizando para isso, estratégias diferenciadas. Reflete sobre as suas opções e se necessário solicita a ajuda da professora. Por fim, os alunos apresentam as suas estratégias (ao grupo) e analisam as diversas opções tomadas. Ninguém é obrigado a seguir uma mesma estratégia, pois nem todos se encontram no mesmo estágio de desenvolvimento. A partilha e a comunicação matemática são o enfoque da atividade, pois</p>
--	--	--	--

			<p>desta forma todos saem mais valorizados.”</p> <p>Professor5 – Exemplo</p> <p>“(…) tem que haver um progressivo trabalho a este nível para que os alunos possam munir-se da capacidade de refletirem sobre o que fizeram e o que aprenderam e por eles mesmos serem capazes de ir ajustando o processo. Creio que se os alunos foram motivados a conversarem sobre o que fizeram ou o que escreveram sobre determinado assunto ou a forma como o fizeram, estarão já a executar um processo de autorregulação da aprendizagem.” Professor6</p> <p>“Apresentando fichas autocorretivas com registo de avaliação. Intervenção direta do aluno na planificação das atividades e no cumprimentos das tarefas.” Professor7</p> <p>“Interação do aluno na construção do Plano Individual de Trabalho.” Profesor8</p> <p>“Através da implicação do aluno na atividade letiva, nomeadamente através de momentos frequentes de auto avaliação ou dinamização dos Planos Individuais de Trabalho, planeados e monitorizados pelo docentes e pelo aluno.” Professor9</p> <p>“Participando ativamente em todo o processo, desde a planificação das atividades aos objetivos a alcançar e na avaliação. - Planificação conjunta do trabalho a desenvolver; - Apresentações de atividades desenvolvidas individuais e/ou em grupo; - Auto avaliação frequente.” Professor10</p>
Reconhecer, através de		- Não concretizável;	<p>“Ao nível do pré-escolar a autorregulação não me parece concretizável!” Professor2</p>

<p>respostas de docentes, como os professores podem criar oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças na sua transição escolar</p>	<p>Autorregulação da Aprendizagem na transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil; - Motivação; - Continuidade; - Construção do conhecimento; - Crescer. 	<p>“É-me difícil a proposta de uma atividade no sentido de influenciar a autorregulação da aprendizagem n transição do pré para o 1º CEB.” Professor3</p> <p>“Na minha opinião existe uma correlação positiva entre a auto-regulação da aprendizagem e o nível de desempenho em contexto de sala de aula. (...) a motivação é o motor da aprendizagem. Os nossos alunos aprendem melhor quando retiram prazer do próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, se pretendemos mudar comportamentos há que “usar uma abordagem proactiva aos comportamentos problemas e onde o enfoque é a prevenção” Pelo exposto faz todo o sentido começar, no pré-escolar.” Professor5</p> <p>“Creio que quanto mais cedo as crianças foram habituadas a esta prática, melhores resultados irão obter.” Professor6</p> <p>“Dar continuidade ao trabalho desenvolvido,(...)” Professor7</p> <p>“É importante dar continuidade às metodologias implementadas.” Professor8</p> <p>“Penso que auxilia o aluno na construção do seu conhecimento mais formal ao nível das literacias e numeracias, bem como no seu comprometimento com a aprendizagem.” Professor9</p> <p>“Ajuda o aluno a "crescer" de forma responsável e consciente.” Professor10</p>

	<p>Atividades promotoras da Autorregulação da Aprendizagem na transição</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação; - Grelhas de ilustração; - Jogos; - Reuniões; - Partilha de conhecimentos. 	<p>“Articulação entre ciclos, com apresentação de trabalhos com temas comuns.” Professor1</p> <p>“grelhas de ilustrações sobre um tema, por exemplo, sobre o outono, em que a criança, fora dessa estação do ano, possa desenhar a sua representação do outono, na época dessa estação, realize a ilustração do que vê e compare as duas produções assinalando as diferenças.”</p> <p>Professor4</p> <p>“Através do jogo ensina-se regras de higiene, alimentação, segurança, por isso faz todo o sentido realizar atividades em que a criança aprenda a tomar opções e caminhos. Uma criança habituada a ser interventiva terá mais sucesso nas aprendizagens no primeiro ciclo.”</p> <p>Professor5</p> <p>“(…) reuniões com docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo.” Professor7</p> <p>“A atividade a desenvolver possível seria a partilha de conhecimentos de forma individual sobre áreas trabalhadas no pré-escolar.”</p> <p>Professor10</p>
<p>Identificar o conhecimento que os docentes têm (ou não) da <i>CHILD</i></p> <p>Recolher opiniões</p>	<p>Instrumento de apoio à prática <i>CHILD</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação; - Ajuda na construção de instrumentos. 	<p>Todos os professores responderam que não nunca utilizaram o instrumento. A maioria não o conhece nem nunca ouviu falar do mesmo, apenas um professor tem conhecimento da existência da <i>CHILD</i>.</p> <p>No entanto, alguns inquiridos deram as suas opiniões:</p>

			<p>“Embora desconheça o instrumento acho que deve ser indicado num contexto de autorregulação das aprendizagens” Professor2</p> <p>“Gostava de conhecer.” Professor3</p> <p>“Os docentes deveriam ter formação a esse nível. Todos temos consciência que os ramos cognitivo e sociocultural estão associados, mas é preciso ajuda para construirmos ferramentas para facilitar as aprendizagens, no sentido de tirarmos o melhor proveito das mesmas,” Professor4</p> <p>“Não tenho conhecimento, pelo menos com esse nome. Contudo, os instrumentos de avaliação, por mim, utilizados são diversificados (...) Assim, o processo de avaliação é contínuo e atualizado quase diariamente, esteve sempre disponível para análise dos alunos e Encarregados de Educação.” Professor5</p> <p>“Sim, já ouvi falar no âmbito da psicologia, mas nunca utilizei.” Professor6</p>
--	--	--	---

