

A Autorregulação das Aprendizagens nas Crianças

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

Micaela Catarina Torres Conde

**Orientadora:
Isabel Piscalho**

Santarém, março de 2017

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como objetivo dar a conhecer o meu percurso formativo, baseado nas minhas experiências vivenciadas, e nas minhas aprendizagens mais significativas, nomeadamente, no que diz respeito aos quatro períodos de prática de ensino supervisionada, em três contextos diferentes, sendo eles: Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico e Creche. Neste trabalho, dou, ainda, conta de todo o processo inerente ao desenvolvimento investigativo sobre a temática “A Autorregulação das Aprendizagens nas crianças”.

Posto isto, o relatório divide-se em duas partes. Na primeira são apresentados os aspetos mais importantes acerca dos contextos de estágio e na segunda parte é apresentado o exercício investigativo que demonstra a importância e a forma como se deve promover as competências autorregulatórias das crianças no processo de ensino e de aprendizagem. Este exercício investigativo contempla então dois estudos, no primeiro recorreu-se à utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (*CHILD*)¹, em que os participantes foram crianças da Creche, do Pré-Escolar e do 1ºCEB, no segundo estudo aplicaram-se inquéritos por questionários, de respostas abertas, sobre o tema em questão, e os participantes foram educadores de infância, professores de 1ºCEB e especialistas.

Assim, conclui-se que a criança atinge o seu potencial quando acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão, desta forma a escola deve oferecer, o mais cedo possível, condições necessárias para que as competências possam ser promovidas com intencionalidade. Este aspeto direciona-nos para a importância que os educadores e os professores têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Competências Autorregulatórias; Autonomia; Papel do Educador; Papel do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico.

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

Abstract

The present report was carried out regarding the Master's Degree of Education in Pre-School and Primary School Teaching, and has as main goal to give account of my path in the Master's Degree. It is based on my experiences, namely in what concerns the four stages of supervised teaching practise in Primary School and Day Care, but also based on my most relevant learnings. It will also be taken into consideration the entire process inherent to the research development on the theme “Self-regulatory competences in the children's learning processes”.

Keeping this in mind, the report is divided in two major parts. In the first part, the most relevant aspects related to the training context are being presented and in the second part, the research exercise which demonstrates the importance and the way how the self-regulatory competences should be promoted in the teaching/ learning process are also being presented.

This research exercise considers two studies, on the first one the use of an instrument of support to the pedagogical practice the List of Independent Development of Learning (CHILD)² was used, where the participants were the children from Day Care, Pre-School and Primary School, and on the second study some surveys through questionnaires were applied, having open answers about the theme on which the participants were educators, teachers and specialists.

Therefore, it can be concluded that child can achieve his/hers potential when he/she believes he/she is responsible for his/hers actions and that he/she can control them and also that he/she has the power of decision. This way, school has to offer the necessary conditions (as soon as possible) so that the competences can be intentionally promoted. This aspect shows us the importance that educators and teachers have in the development of self-regulating learning.

Key-words: Self-regulation learning; self-regulatory competences; autonomy, educators' role; teachers' role.

² Whitebread et al., 2009, adapted from Piscalho & Simão, 2014

Agradecimentos

Na verdade, os agradecimentos deveriam ser a parte mais fácil deste relatório, pois é a parte que ninguém irá avaliar. Neste pequeno texto tenho a liberdade de escrever livremente todas as palavras que me vierem à cabeça e descrever sentimentos e pensamentos. Mas supondo que esta parte suscita sempre grande interesse nas pessoas, principalmente por parte das pessoas que me acompanharam de perto, torna-se assim uma parte bastante difícil de escrever neste relatório.

Acho que não há palavras suficientes para agradecer a todas as pessoas que me apoiaram, acreditaram em mim e acompanharam nesta longa caminhada. Tenho sem dúvida de começar por agradecer às duas pessoas mais importante da minha vida, às duas pessoas que fizeram com que esta caminhada fosse possível e real, os meus pais.

Ao meu irmão, ao meu avô e ao meu namorado, pelo apoio incondicional ao longo de todos estes anos de estudo.

Seguidamente quero agradecer aos três pilares deste percurso, e que tive o privilégio de conhecer nesta importante jornada da minha vida, a Joana, a Diana e a Laura. Tanto nos melhores momentos como nos mais difíceis, estiveram sempre presentes, conseguindo mostrar-me que há sempre um caminho para seguirmos, e que desistir não é uma opção.

Seguidamente, um agradecimento especial à professora Isabel Piscalho, pelo seu conhecimento, apoio e orientação, pois sem isso não teria sido possível concretizar este relatório. Agradeço ainda a todas as professoras e professores, com quem tive o privilégio de trabalhar e aprender diariamente, e às educadoras/professoras cooperantes, pelas oportunidades que me deram, proporcionando-me assim um desenvolvimento pessoal e profissional rico.

Agradeço ainda a todas as crianças com que cruzei o meu caminho, convosco tive o privilégio de ensinar e aprender e que tornaram o meu sonho real, que por vezes pareceu tão imaginário. Assim como, a toda a comunidade educativa de todas as instituições onde estagiei, pelo acolhimento e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Quero agradecer a todos os meus/minhas amigos/as, mas em especial à Daniela, à Maria e à Tatiana, por toda a força, confiança, compreensão e preocupação, fazendo-me acreditar sempre nas minhas capacidades. Obrigada a todos, por me mostrarem o verdadeiro sentido da amizade.

A todos os meus familiares, por compreenderem a importância deste trabalho, e pela disponibilidade e apoio transmitido ao longo destes anos.

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”

Quero agradecer do fundo do meu coração a todos aqueles que sempre acreditarem que eu iria conseguir, aqui está certamente a prova disso.

“O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão ao lado da porta que se pretende abrir. Uma chama-se Medo, a outra chama-se Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo, e ali está escrito: “Vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde tudo o que tu aprendeste até agora não servirá de nada”. O guerreiro olha para a coluna do Desejo, e ali está escrito: “Tu vais sair de um mundo conhecido, onde estão guardadas as coisas que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto”. O guerreiro sorri – porque não existe nada que o assuste, nem nada que o prenda. Com a segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e entra.”

Paulo Coelho, 1997 (Citado em Serra, 2004, p. 13)

Índice

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos	iv
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas	ix
Índice de gráficos	ix
Introdução	1
Parte I.....	3
Os Estágios	3
1. Contextos de Estágio.....	3
1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	3
1.1.1 Caracterização da Instituição	3
1.1.2 Caracterização da Sala	4
1.1.3 Caracterização do Grupo	5
1.1.4 Projetos.....	5
1.2 Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico- 1º ano	10
1.2.1 Caracterização da Instituição	10
1.2.2 Caracterização da Sala	11
1.2.3 Caracterização do Grupo	11
1.2.4 Projetos.....	12
1.3 Prática de Ensino Supervisionada em Creche	15
1.3.1 Caracterização da Instituição	15
1.3.2 Caracterização da Sala	16
1.3.3 Caracterização do Grupo	16
1.3.4 Projetos.....	17
1.4 Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico- 4º ano .	22
1.4.2 Caracterização da Sala	23
1.4.3 Caracterização do Grupo	23
1.4.4 Projetos.....	24
1.5 Desenvolvimento Profissional	29
Parte II.....	31
Exercício Investigativo.....	31
1.Percurso de desenvolvimento investigativo.....	31
1.1 Questão de investigação.....	32
1.2 Objetivos	32

2. Enquadramento Teórico	33
2.1 Autorregulação da aprendizagem	33
2.1.1 Autorregulação da aprendizagem e o papel do educador de infância	35
2.1.2 Autorregulação da aprendizagem e o papel do professor de 1º CEB	37
3. Metodologia	38
3.1 Tipo de Estudo	38
3.2 Participantes	38
3.3 Instrumento de Recolha	39
3.4 Procedimentos	41
3.5 Apresentação e análise dos Resultados	43
3.5.1 Estudo 1	43
Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Jardim de infância	43
Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças 1º Ciclo	50
Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Creche	51
Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- 1º Ciclo- 4º ano	53
3.5.2 Estudo 2	55
Perspetivas dos docentes e especialistas sobre a autorregulação da aprendizagem	55
3.6 Principais considerações sobre o exercício investigativo	60
Reflexão Final	64
Referências Bibliográficas	67
Anexos	71
Anexo I - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)	71
Anexo II – Exemplo da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) preenchida	73
Anexo III- Guião do inquérito por questionário	75
Anexo IV- Análise das respostas dos questionários	78

Índice de figuras

<i>Figura 1 Atividade” Puzzle”</i>	8
<i>Figura 2- Atividade “O meu objeto preferido”</i>	9
<i>Figura 3– Atividade “Plantas”</i>	14
<i>Figura 4 Atividade “Os 5 sentidos”</i>	21
<i>Figura 5 Atividade “O Nabo Gigante”</i>	27

Índice de tabelas

<i>Tabela 1 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade ...</i>	43
<i>Tabela 2- Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade.....</i>	44
<i>Tabela 3 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos de idade ..</i>	45
<i>Tabela 4 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 aos de idade</i>	46
<i>Tabela 5 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade ...</i>	47
<i>Tabela 6– Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade... </i>	48
<i>Tabela 7 Observação final do estágio de JI.....</i>	49
<i>Tabela 8 Observação final do estágio de JI.....</i>	49
<i>Tabela 9– Observação inicial do estágio de 1ºCEB, 1ºano</i>	50
<i>Tabela 10– Observação final do estágio de 1ºCEB, 1º ano</i>	51
<i>Tabela 11– Observação Inicial, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade.....</i>	52
<i>Tabela 12 Observação final, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade.....</i>	52
<i>Tabela 13 Observação inicial do estágio de 1ºCEB- 4º ano.....</i>	53
<i>Tabela 14– Observação final do estágio de 1ºCEB- 4ºano</i>	54

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade... </i>	43
<i>Gráfico 2 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade</i>	44
<i>Gráfico 3 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos de idade ...</i>	45
<i>Gráfico 4 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 aos de idade</i>	46
<i>Gráfico 5 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade ...</i>	47
<i>Gráfico 6 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade</i>	48
<i>Gráfico 7 Observação final do estágio de JI</i>	49
<i>Gráfico 8 Observação final do estágio de JI</i>	49
<i>Gráfico 9 Observação inicial do estágio de 1ºCEB, 1ºano</i>	50
<i>Gráfico 10 Observação final do estágio de 1ºCEB, 1º ano.....</i>	51

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”

<i>Gráfico 11 Observação Inicial, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade.....</i>	<i>52</i>
<i>Gráfico 12 Observação final, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade.....</i>	<i>52</i>
<i>Gráfico 13 Observação inicial do estágio de 1ºCEB- 4º ano</i>	<i>53</i>
<i>Gráfico 14 Observação final do estágio de 1ºCEB- 4ºano.....</i>	<i>54</i>

Introdução

O presente relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no 1ºCiclo do Ensino Básico - 3º e 4º anos, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, para a obtenção do grau de mestre.

Neste relatório pretendo dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, nomeadamente no que diz respeito aos períodos de Prática de Ensino Supervisionada, nos contextos de Jardim de Infância (JI), 1ºCiclo do Ensino Básico (CEB)- 1ºano, creche e 1ºCEB- 4ºano, e ainda todo o meu percurso investigativo do estudo “Promover competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças”.

Este trabalho divide-se em duas partes, sendo que a primeira parte diz respeito à apresentação dos contextos de estágio, nomeadamente às caracterizações das instituições, das salas, dos grupos, dos projetos, destacando algumas atividades, relatando experiências vivenciadas e aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento profissional.

É de salientar que o estágio para a formação de novos professores é de extrema importância pois vai ser durante este que os futuros docentes vão colocar em prática o seu conhecimento e pressupostos, conseguindo dessa forma chegar a competências fundamentais na sua formação base, permitindo assim a sua transição de alunos para professores. Desta forma, torna-se fundamental a futuros docentes a aquisição de experiências, vivências e observações realizadas durante os estágios. Segundo (Roldão, 1999):

“Para isso é necessário, sem dúvida, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações, assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo.

Mas o salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da reflexão sobre, e acção na prática docente e organizacional. Daí que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular.” (pág. 50-51).

A segunda parte diz respeito ao exercício investigativo, aonde se pretende dar a conhecer a importância da autorregulação da aprendizagem bem como as formas de promover as competências autorregulatórias nos grupos de crianças, em diferentes faixas etárias, no processo de ensino-aprendizagem. Nesta parte destaca-se, então, o meu percurso de desenvolvimento investigativo, a questão de investigação, objetivos, o

enquadramento teórico do tema, a metodologia de trabalho aplicada, desde o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha aos procedimentos, à análise e apresentação dos resultados e, por fim, as considerações finais deste exercício.

O relatório culmina com a reflexão final, que reúne e integra as evidências de análise reflexiva sobre a ação, onde acompanho a teoria com a prática desenvolvida, sendo, por isso, a síntese de todo este processo.

Parte I

Os Estágios

1. Contextos de Estágio

1.1 Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

O meu primeiro estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado de 27 de outubro de 2014 a 18 de dezembro de 2014, num JI, da rede pública, numa freguesia pertencente a Santarém.

1.1.1 Caracterização da Instituição

O JI pertence a um agrupamento e, segundo o que se encontrava prescrito no Projeto de Intervenção, o agrupamento de escolas tinha 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.

O JI encontra-se em funcionamento desde o ano letivo de 1987/1988, e pertence ao Agrupamento desde julho de 2012. Esta instituição pertence à rede pública do ensino oficial, dependendo pedagogicamente do Ministério da Educação. Quanto à sua tutela técnica, está a cargo do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

No ano letivo 2014/2015, encontravam-se a frequentar o JI quarenta e três crianças. Estas crianças encontravam-se distribuídas por duas salas e tinham idades compreendidas entre os dois e os seis anos. No que diz respeito ao pessoal docente a trabalhar nesta instituição este era constituído por duas educadoras de infância (uma educadora para cada sala). Relativamente ao pessoal não docente, deste faziam parte três auxiliares, duas das quais eram auxiliares de ação educativa (uma auxiliar para cada sala) e uma terceira que auxiliava onde era necessário.

O interior da instituição possuía duas salas de atividades; uma casa de banho para adultos; quatro casas de banho para as crianças; duas zonas de lavatórios; duas despensas; uma sala de prolongamento; dois halls de entrada; dois vestiários; um espaço com cabides e cacifos das crianças, onde estas colocavam as suas mochilas, casacos, objetos pessoais e uma muda de roupa; e um refeitório.

No exterior 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, como um túnel, algumas casas de plástico, caixa de areia/água e baliza. Nas traseiras do JI encontrava-se um telheiro, o qual proporcionava sombra para as crianças brincarem, permitindo também, quando estava a chover, que as crianças se dirigissem para a sala do prolongamento sem se molharem. Ainda neste espaço estava um escorrega e um baloiço, rodeados de pneus coloridos. Para brincar com areia, as crianças dispunham de uma caixa própria para esse efeito, que sempre que não era utilizada, era coberta com um plástico.

Relativamente ao material que se encontrava no exterior, verifiquei que existiam diversos triciclos, baldes, pás, carros de plástico, jogos, etc.

Em relação à sala do prolongamento, esta encontrava-se num espaço entre os vestiários das duas salas, sendo a entrada da mesma feita pelas traseiras do JI. Nesta sala, encontravam-se algumas mesas e cadeiras, assim como um tapete e uma estante, onde estava uma televisão, um vídeo e diversos livros e brinquedos, que podiam ser consultados/utilizados sempre que era necessário. É relevante ainda referir que esta sala funcionava como sala de apoio às salas de atividades, estando guardados nesta, diversos materiais, tais como: cartolinas; esponjas; tintas; material de ginástica, etc.

1.1.2 Caracterização da Sala

No que diz respeito à caracterização da sala, verifiquei que o espaço se encontrava dividido por diversas áreas, sendo elas: a área do acolhimento, onde se fazia o preenchimento do quadro das presenças, do estado do tempo, do dia do mês e das tarefas de cada criança; a área da casinha, que era composta por uma cozinha, baú de roupas, calçado e malas, um quarto, um escritório, bonecos, etc.; a área da garagem, que era composta por um tapete, por várias caixas e baldes de legos, madeiras, ferramentas, carros e circuitos para os carros; a área da biblioteca, onde se efetuavam a leitura de imagens e grafismos pelas crianças, tendo em conta que existiam diversos livros com diferentes assuntos abordados; a área do computador, onde as crianças jogavam jogos educativos; a área da pintura, que era constituída por um cavalete de dupla face com diferentes tons de tintas do tipo guache, aventais, pincéis e folhas brancas; a área da modelagem, onde se podia encontrar plasticina de várias cores, teques, formas, e rolo da massa e a área do quadro magnético, onde se encontravam letras, números e imagens com ímanes.

As paredes da sala serviam como espaço de exposição temporária dos trabalhos das crianças e textos escritos que documentavam as suas opiniões, com a intenção de motivar as crianças para novos trabalhos. A sala continha ainda uma televisão com leitor

de DVD, um computador de mesa para uso da educadora e um computador portátil, da educadora cooperante, mesas, cadeiras e um lavatório. Observei que o espaço era suficiente e bastante agradável para a realização das atividades, com equipamentos e materiais de boa qualidade.

1.1.3 Caracterização do Grupo

O grupo de crianças era um grupo multietário e constituído por vinte e uma crianças, catorze rapazes e sete raparigas, entre os três e os seis anos de idade. Uma das crianças de três anos, do sexo masculino, tinha necessidades educativas especiais (NEE), apresentava um “*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 pela Equipa Local de Intervenção Precoce, beneficiando de apoio de terapia da fala e terapeuta ocupacional.

O grupo vivia num clima geral 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 eram autónomas nas rotinas diárias e na utilização de materiais, no entanto, com as crianças que ingressaram neste ano no JI foi necessário criar mais oportunidades de iniciativa e de autonomia. O grupo revelou características diversificadas, manifestando estádios de desenvolvimento, necessidades e interesses muito diferenciados.

1.1.4 Projetos

Relativamente ao projeto da instituição e da sala, sendo eles o mesmo, as principais preocupações das educadoras deste estabelecimento foram que as crianças se sentissem seguras e felizes de modo a que fosse possível estimular a sua 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 de todas as crianças.

As educadoras deste JI reviam-se numa ação educativa que desse 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.

Neste projeto as educadoras procuraram proporcionar às crianças experiências que abrangessem todas as áreas curriculares de forma significativa, diversificada e transversal. Estas atividades tinham em consideração a idade, o desenvolvimento e os interesses de cada criança, num processo dinâmico de planear, implementar, observar,

registrar, avaliar, utilizando como instrumento de fundamentação e de suporte as orientações curriculares.

Embora com objetivos e estratégias estipulados, as educadoras mostraram flexibilidade em relação à predisposição, níveis de aprendizagem e ao ritmo das crianças, para poderem proporcionar a cada uma das crianças experiências de aprendizagem significativas.

Assim o grupo estava organizado de forma a todas as crianças participarem e assumirem um papel importante na tomada de decisões, no estabelecimento de regras e de rotinas de funcionamento.

As educadoras do JI criaram sete projetos, sendo eles:

- “À descoberta do mundo”,
- “Articulação com o 1º ciclo”,
- “Crescer como cidadão do mundo”,
- “Descobrir a matemática”,
- “Brincar com as TIC”,
- “É divertido ler e escrever” e por fim
- “Sensibilização à arte”.

Desta forma, para construir o projeto de estágio, tive a oportunidade de observar durante a primeira semana o ambiente educativo, o grupo de crianças e a intervenção pedagógica didática da educadora cooperante.

Como os projetos da instituição eram vastos, eu e a minha colega de estágio decidimos escolher um projeto que de certa forma abrangesse a Área da Formação Pessoal e Social, visto ser o tema predominante ao longo de todo o ano. Segundo as OCEPE (2016), a área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal onde todas as componentes curriculares devem contribuir para promover nas crianças atitudes, valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários. Esta área permite à criança situar-se na relação consigo própria, com os outros, com o mundo social e também na forma como se relaciona com o mundo (OCEPE, 2016).

O projeto desenvolvido durante o período de estágio intitulou-se “Quem sou eu?”, este título surgiu numa reunião com a professora supervisora, da ESES, após eu e a minha colega de estágio, termos partilhado as nossas ideias, ideias essas centradas nas crianças e no seu “eu”, de modo a que as atividades desenvolvidas fossem de acordo com as mesmas.

Este foi assim um projeto abrangente e diversificado que englobou todos os projetos da instituição. Desta forma, 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.

Os objetivos primordiais do projeto foram:

- Manifestar curiosidade sobre si própria e pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa, tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades;
- Demonstrar comportamentos de apoio e entreatajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;
- Reconhecer as suas próprias características e as do grupo, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente das diferenças físicas, das capacidades e de género.

Durante a realização do projeto, na fase de execução, tivemos a oportunidade de proporcionar às crianças atividades que permitissem desenvolver estes mesmos objetivos. Abordaram-se os temas “Eu sou assim” e “Eu e o Grupo” direcionado ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro (grupo de colegas), ou seja, procurámos que as crianças adquirissem competências de autoestima e autoconfiança, bem como competências de cooperação e de sentido crítico. Para concretizar as aprendizagens pretendidas, as crianças realizaram trabalhos individuais e em grande grupo, no qual se observaram atentamente e observaram os outros comparando-se.

As atividades inseridas neste projeto intitularam-se:

- “Eu sou assim”; “Puzzle”;
- “O que gosto mais em mim”;
- “Os medos”;
- “Frutos da época”;
- “A minha altura”;
- “Quanto peso?”;
- “A cor dos nossos olhos”;
- “A cor do nosso cabelo”;
- “O meu objeto preferido”;
- “Carta ao Pai Natal”.

Dentro do leque de atividades do projeto, quero destacar a atividade intitulada “Puzzle” como a atividade que considero que tenha corrido melhor e que teve como objetivo trabalhar os laços de união do espírito de grupo, onde em primeiro lugar comecei por conversar com as crianças sobre o que é o grupo, como é viver em grupo e a importância de se estar inserido num grupo.

De seguida em grande grupo, começamos a construção de um puzzle onde o desenhamos num papel de cenário. Posto isto, fizemos a experiência das cores, para que o grupo se familiarizasse com as cores primárias e secundárias e deu-se início à pintura do puzzle, onde cada criança do grupo pintou a sua peça do puzzle.

De seguida pedi às crianças que se autorretratassem através de um desenho, tendo em atenção a sua altura, estatura, cor de olhos, etc. Posto isto, as crianças recortaram os desenhos e colaram na sua peça do puzzle. Para finalizar a atividade as crianças escreveram os seus nomes nas peças do puzzle. Criou-se ainda uma peça com o nome “Grupo 38”³, e é de realçar que a educadora, a auxiliar, e as estagiárias (eu e a minha colega) também construímos a nossa própria peça do puzzle.

Relativamente a esta atividade verifiquei que as crianças conseguiram perceber bem a importância de se estar inserido num grupo, de participar, de partilhar ideias, de saber que não estão sós e de se sentirem integradas.

No diálogo final em grande grupo, depois de várias partilhas de ideias, entre estagiária e crianças, chegamos à conclusão que fazer parte de um grupo faz com que todos e todas se sintam aceites, respeitadas e valorizadas.



Figura 1 - Atividade “Puzzle”

³ Nome atribuído ao grupo

No que diz respeito à atividade que na minha opinião não correu da melhor forma, da maneira desejada e esperada, intitulava-se “O meu objeto preferido”, em que comecei por explicar às crianças que deveriam escolher o seu objeto preferido para depois o apresentarem ao grupo, onde tinham que explicar as suas características físicas, quais os sentimentos que os objetos lhes transmitiam e o porquê.

De seguida, pedi sempre a três crianças de cada vez que fossem buscar os objetos e que os apresentassem ao grupo. O que aconteceu posteriormente foi algo inesperado para mim porque as crianças começaram a repetir a escolha dos objetos e as suas explicações começaram a ser copiadas dos colegas anteriores.

Depois de refletir, penso que seria muito mais interessante para o êxito desta atividade que cada criança tivesse trazido o seu objeto preferido de casa e o apresentasse aos amigos. Com esta estratégia não haveria tanta hipótese de imitação na escolha dos objetos e respetiva explicação.



Figura 2 - Atividade “O meu objeto preferido”

Poderei concluir que abordei como temas principais “Eu sou assim” e “Eu e o Grupo”, ambos os temas direcionados ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro (grupo de colegas), ou seja, procurei que as crianças adquirissem competências de autoestima e autoconfiança, bem como competências de cooperação e de sentido crítico. Para concretizar as aprendizagens pretendidas, as crianças realizaram trabalhos individuais e em grande grupo, no qual se observaram atentamente e observaram os outros comparando-se.

Este projeto proporcionou atividades estimulantes do ponto de vista sociocognitivo, sem menosprezar a importância de um ambiente lúdico, rico em aprendizagens estimulantes e significativas, sendo que no desenvolvimento das diversas atividades expliquei sempre a ação, ouvi as crianças, questionei-as, respondi-lhes aos seus interesses, orientando-as de modo a desenvolverem as suas competências.

Para avaliar o grupo e as atividades deste projeto utilizei fundamentalmente o método das tabelas de avaliação, onde registei o interesse/empenho/motivação das crianças, durante a realização de cada atividade, bem como conversas em grande grupo, onde fiz sempre um registo escrito do que as crianças partilhavam.

1.2 Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico-1º ano

O meu segundo estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado de 10 de março de 2015 a 15 de maio de 2015 e decorreu numa Escola da rede pública, numa freguesia do concelho de Santarém, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 1º ano.

1.2.1 Caracterização da Instituição

O Projeto Educativo (2014) desta escola é um contributo para afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da nossa cultura, estimular a emergência de uma cidadania adaptada às novas exigências, reforçar a solidariedade de grupo, estabelecer o diálogo edificante e pontes que nos levem ao encontro com o outro e promover um novo humanismo que a Educação deve ajudar a edificar com uma componente ética incontornável.

A Escola foi inaugurado a 11 de outubro de 2011, apresentando um espaço moderno e bem equipado. Dispõe não só a vertente de 1º Ciclo, como de pré-escolar, encontrando-se dividido em dois espaços distintos. Um deles apresentava oito salas para o 1.º Ciclo, com capacidade para duzentas (200) crianças, e o outro, quatro salas de pré-escolar, com capacidade para cem (100) crianças.

No que diz respeito à ala do 1º ciclo, o seu exterior continha um campo de futebol, uma aranha, uma horta pedagógica, espaços de areia, um espaço muito amplo o que facilitava o trabalho das auxiliares durante as horas de almoço e dos intervalos. No que respeita ao espaço interior era constituído por rés-do-chão e primeiro andar. No rés-do-chão encontrava-se o hall de entrada onde se situava a receção da escola, a sala dos professores, uma casa de banho para os mesmos, quatro casas de banho para alunos, uma cantina que pertence a todos os anos de escolaridade, um ginásio, quatro salas de aula pertencentes ao 2º ano e ao 3º ano de escolaridade e uma sala de apoio aos alunos com NEE. O primeiro andar era composto por uma biblioteca, sala de informática, duas casas de banho, quatro salas de aula pertencentes ao 1º e 4º ano de escolaridade, uma sala de terapia da fala e uma sala de arrumações.

1.2.2 Caracterização da Sala

A sala de aula que acolhia a turma era ampla, usufruindo da luz solar, devido às suas grandes janelas. Possuía uma porta que dava acesso ao corredor que ligava as salas do 1º ano e do 4º ano. O mobiliário que se encontrava na sala eram armários com diversos materiais, tais como: colas, tesouras, cartolinas, material reutilizável (caixas de ovos, revistas, etc.) lápis de cera, marcadores, resmas de folhas brancas, linhas e quadriculadas, material multibásico para auxiliar no desenvolvimento de atividades matemáticas. Estantes de apoio para os alunos colocarem os seus manuais escolares, cadeiras e mesas apropriadas à faixa etária da turma, uma secretária pertencente à professora, paredes decoradas com o abecedário, com os números e ainda com alguns dos trabalhos realizados pela turma. Estes materiais estavam dispostos e organizados pela sala de forma a permitir uma maior facilidade nas aprendizagens indispensáveis aos alunos. As novas tecnologias estavam muito presentes na sala, tendo esta um computador com acesso à internet, uma impressora, um projetor, um quadro interativo e um quadro magnético.

Esta sala tinha acesso a uma outra sala, que disponha de um lavatório que auxiliava na higiene da sala, e que possibilitava os alunos de beberem água, uma vez que cada um tinha um copo, lavarem as mãos, entre outras coisas, sem terem de sair da sala. Servia também para arrumações.

A disposição da sala manteve-se ao longo do período de estágio, sendo que não se verificou necessidade de haver alterações. Verifiquei que o espaço era suficiente e bastante agradável para a realização das atividades, continha tudo o que era necessário para o bom funcionamento das aulas, proporcionando um ambiente acolhedor.

1.2.3 Caracterização do Grupo

A turma que acompanhei durante este estágio era de 1º ano de escolaridade, e era constituída por vinte e seis alunos, dos quais treze eram do sexo feminino e treze do sexo masculino. A sua faixa etária situava-se entre os 6 e os 8 anos e não existiam alunos com NEE de carácter permanente referenciados.

A grande maioria dos alunos frequentou a educação pré-escolar, embora alguns com frequência/assiduidade muito irregular. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma menina nascida em França, filha de pais Paquistaneses imigrantes em Portugal. Existia ainda um menino nascido em Espanha, cujos pais eram portugueses.

Relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, devo referir dois alunos, um que apresentava um ritmo de trabalho muito lento, dificuldade em reagir a

uma instrução, dificuldade na compreensão de instruções e conteúdos, e só realizava os exercícios com orientação próxima e individualizada. E um outro, que apresentava dificuldades de realização e compreensão que aparentavam vir da falta de estímulos familiares, bem como da não frequência do JI, daí não dominar termos e vocabulário, não cumprir instruções básicas e de apresentar dificuldade em pintar, desenhar, etc.

Em relação às aprendizagens, de uma forma geral, a turma tinha um bom desempenho na sua participação, capacidade de realização de tarefas propostas, 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. Em relação ao comportamento, de um modo geral considerei a turma com um comportamento satisfatório, sendo que eram colaborantes, participativos, conversadores e relativamente atentos.

1.2.4 Projetos

No que diz respeito ao projeto da instituição e da sala, que eram coincidentes, pretendia:

- 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, valorizando as suas competências orais, as produções escritas e o espírito crítico;
- 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, confrontando-as com as dos seus pares;
- 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, mas também ao nível da produção escrita e na resolução de problemas;
- 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 respeitando todos os outros, nas suas diferenças e singularidades;

- Desenvolver valores morais, cívicos, de responsabilidade e participação ativa em diferentes contextos;
- Formar cidadãos para uma sociedade mais justa e competitiva;
- Desenvolver a confiança nas capacidades – individuais e coletivas.

Segundo Rosado (2013), no Plano de Trabalho de Turma (PTT) definem-se ainda como prioritárias as competências consideradas nucleares e transversais no percurso educativo de todos os alunos, ao longo da sua permanência no referido agrupamento. São elas as competências de literacia, metacognitivas e sociais. Quanto às competências de literacia, estas são trabalhadas em todas as áreas curriculares, uma vez que a construção de conhecimentos ao nível da leitura e da escrita é transversal. Como estagiária, este foi um dos pontos que esteve sempre presente na minha prática, quer na análise de enunciados ou resolução de problemas matemáticos, tornando-se bastante importante o seu desenvolvimento desde cedo. Em relação às competências metacognitivas, é objetivo a promoção de capacidades lógicas e de raciocínio, bem como a capacidade de resolução de problemas.

Neste estágio, eu e a minha colega enquadrámos o nosso projeto diretamente no projeto da sala, dando continuidade ao trabalho já desenvolvido pela professora titular de turma, seguindo-nos pelos conteúdos que já estavam programados.

Com o decorrer do estágio, uma das situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à-vontade e confiante de explorar foi a área de conteúdo de Estudo do Meio, uma vez que aborda temas que suscitam mais interesse e motivação no desenvolvimento de atividades para a turma, nomeadamente relacionados com o ambiente.

Uma das atividades que considero que tenha corrido melhor, foi quando abordei o tema “Plantas” e para iniciar esta temática comecei por apresentar aos alunos uma apresentação digital sobre as plantas, que continha os tipos de plantas (árvores, arbustos, ervas e rasteiras) e as partes que constituem uma planta (raiz, caule, folha, flor e fruto) e as suas funções, durante a apresentação expliquei slide a slide e mostrei sempre imagens para a turma ter uma melhor noção da realidade.

Posteriormente, mostrei à turma uma planta real, onde todos tiveram a oportunidade de ver, mexer e conseguir localizar os seus constituintes, de seguida desenharam a planta no caderno, legendaram-na e escreveram as funções de cada parte. A turma realizou ainda uma atividade de sopa de letras e de palavras cruzadas.

No seguimento deste tema expliquei à turma que existem plantas comestíveis e não comestíveis mostrando sempre imagens para terem um campo de visão mais alargado. Quando mostrei as imagens das plantas comestíveis tive a atenção de fazer

com que a turma percebesse qual a parte da planta que se pode comer, como por exemplo, raiz - cenoura e nabo; caule - alho francês e batata; folha - alface e couve; flor - brócolos e couve-flor; fruto - melancia e figo; semente - feijão e fava. Como forma de sintetizar os conteúdos pedi aos alunos que realizassem um esquema/síntese.

Posto isto, realizou-se a experiência da germinação das sementes, onde comecei por apresentar todos os materiais que iriam ser necessários para a elaboração da experiência e explicar as etapas que se iriam realizar. Pedi a todos os alunos da turma que escrevessem o nome no seu respetivo copo para que ficassem identificados e assim não houvesse troca de copos, e distribui pelos alunos uma folha de registo sobre a experiência efetuada, para estes poderem desenhar o produto final de como ficou o copo. Esta experiência teve a duração de quatro semanas e em todas as semanas os alunos faziam o registo da experiência nas suas folhas de registo, para poderem ver a evolução da planta, tal como o seu crescimento e desenvolvimento. No fim das quatro semanas fomos até ao pátio da escola e plantamos as diversas germinações na horta pedagógica.

Para finalizar este tema falei ainda sobre o que é preciso para uma planta viver saudável, tal como o sol, o calor, a água, a terra e o ar, mostrando um vídeo alusivo ao tema. É de referir que ao longo de todo o tema os alunos realizaram sempre exercícios do manual para consolidar os conteúdos.

Sinto que consegui desenvolver várias atividades dentro do mesmo tema, atividades estas que captaram a atenção dos alunos e os seus interesses e motivações, categorizando também a transversalidade entre as áreas de estudo do meio e de expressão plástica.

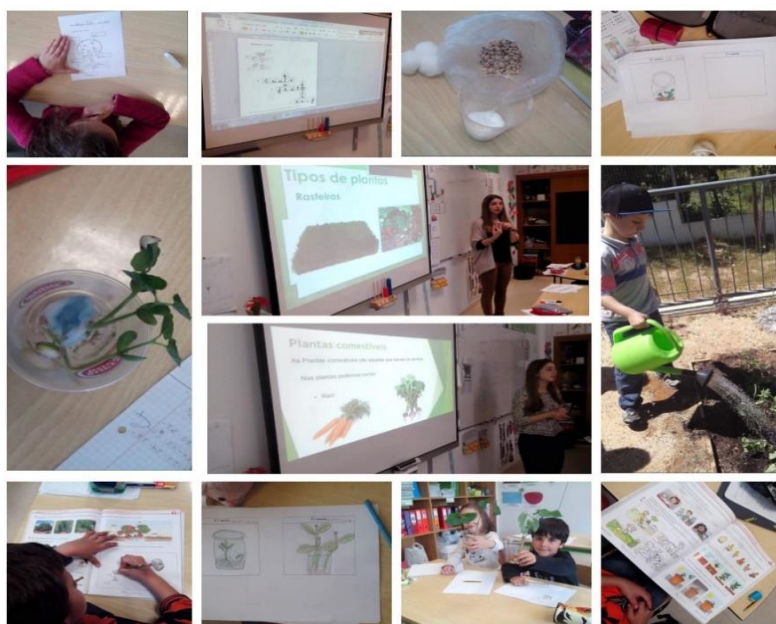


Figura 3 - Atividade “Plantas”

Avalio o desenvolvimento desta atividade como muito bem-sucedida e a tarefa de concretização e consolidação foi uma mais-valia para as aprendizagens do grupo, não só porque foi um trabalho em parceria e cooperação com os vários elementos da turma, e não se desenrolou apenas no diálogo e na teoria, podendo ser complementada através da prática.

Saliento a compilação entre o trabalho teórico e o trabalho prático como sendo um aspeto fundamental para as aprendizagens dos alunos, uma vez que estes podem desenvolver um elo de ligação entre o saber teórico e o saber prático, tornando as aprendizagens muito mais significativas.

Durante a minha prática pedagógica, orientei as atividades tendo em conta a progressividade e a continuidade pedagógica, relacionando os conteúdos descritos no programa do 1º Ciclo, com os interesses e necessidades do grupo de crianças. Tendo como primeiro enfoque as suas vivências e experiências do quotidiano, utilizando as mesmas como promotoras de aprendizagem. Assim, a avaliação ao longo do estágio foi realizada através da observação direta, preenchimento de grelhas de observação, correção das fichas realizadas, da recolha de fotografias e do produto final das atividades.

1.3 Prática de Ensino Supervisionada em Creche

O meu terceiro estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado de 15 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2015, na valência de creche.

1.3.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde estagiei tratava-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e funciona desde 1992. Esta organização caracteriza-se pelo seu dinamismo e abertura à comunidade e a sua missão é contribuir para a promoção do bem-estar social da população e humanizar a cidade.

No ano letivo 2015/2016 a instituição tinha a seu cargo cento e setenta e duas (172) crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e seis anos. Cada sala era acompanhada por uma educadora e uma ou mais ajudantes. A instituição disponibilizava um conjunto de atividades de carácter sócio educativo, sendo elas: movimento; natação; música; inglês; judo; yoga; e dança que eram apoiadas por técnicos das respetivas áreas, sendo que estes não pertenciam ao quadro da instituição.

A instituição possuía 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. 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. A instituição encontrava-se dividida por 1º andar e rés-do-chão.

Na parte exterior existia um parque para as crianças puderem brincar, com baloiços, escorregas, aranhas e carrinhos, um palco, uma horta, canteiros e árvores que proporcionam bastante sombra. Este espaço encontra-se todo vedado por muro na sua extensão.

1.3.2 Caracterização da Sala

No que diz respeito à sala que acolhia o grupo de crianças esta era situada no 1º andar e era ampla, usufruindo de luz solar devido às suas grandes janelas. Possuía uma porta que dava acesso ao corredor. O mobiliário que se encontrava na sala eram: 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 bibes, uma arrecadação onde se guardavam diversos materiais, tais como: cartolinas, livros, catres, bolas, arcos, jogos entre outros, e ainda várias áreas, sendo estas da 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 o funcionamento das atividades, proporcionando assim um ambiente acolhedor.

1.3.3 Caracterização do Grupo

Relativamente às características do grupo, este era constituído por dezassete crianças de dois anos, oito meninos e nove meninas, onde treze destas crianças já frequentavam a creche no ano anterior e quatro entraram pela primeira vez, neste ano letivo. Posso constatar que existia uma diferença de quatro meses entre a criança mais nova e a mais velha do grupo, o que se refletia em termos de desenvolvimento global.

A maioria das crianças que integravam o grupo já estavam familiarizadas com os espaços, rotinas, adultos e pares, mas as crianças que entraram de novo para o grupo encontravam-se ainda numa fase de adaptação, em relação ao espaço físico como adultos/crianças, necessitando por isso de uma maior atenção, afeto e estímulo

do adulto, sendo este o principal fator para que a adaptação progrida naturalmente e em harmonia.

A nível motor foi perceptível a capacidade de autonomia das crianças, presente em momentos como alimentação e higiene, onde uma maioria colaborava com iniciativa, assumindo então o controlo dos esfíncteres. Ainda assim, dez crianças utilizavam fralda para dormir e uma usava-a no dia-a-dia. Quanto à chupeta, nove crianças utilizavam-na para dormir e uma recorria por vezes a ela durante o dia.

A nível de socialização é de fazer referência a um grupo que de uma forma geral manifestava uma capacidade crescente para estabelecer comunicação com os outros. Interessado, participativo este grupo conseguia envolver-se com entusiasmo nas atividades propostas, nos jogos, nas histórias, nas brincadeiras de faz de conta, reagindo positivamente à novidade, ao diferente e à surpresa.

Ao nível de linguagem realço que a maioria das crianças recorria ao discurso verbal, para se manifestarem e comunicarem, fazendo uso de um vocabulário já elaborado e diversificado.

1.3.4 Projetos

No Projeto Educativo da Instituição integravam sete blocos de ação que se entendia serem transversais a toda a resposta pedagógica dos valores, ao ambiente, passando pela família.

Numa lógica sistémica e ecológica, pretendia-se que os diferentes blocos e projetos de sala se interrelacionassem, complementando-se entre si, e que se estabelecessem relações com todo o contexto, quer a nível da instituição, do seu pessoal, quer dos pais. Os sete blocos de ação do projeto educativo eram:

1. Escola/família/comunidade (a criança cresce consciente da sua importância na construção do mundo);
2. Os valores (não devem ser encarados como algo abstrato ou estanque);
3. As atividades socioeducativas (atividades de enriquecimento cultural, cívico, físico, motor, artístico);
4. De mãos dadas com o ambiente (educar no sentido de manter e melhorar cada vez mais as práticas ambientais);
5. Dinâmicas e rotina (organizar espaços e tempos orientados para a resposta às necessidades e interesses das crianças);
6. Dar voz às crianças (a aprendizagem ocorre a partir de situações significativas para o grupo);

7. Esta é a minha cidade e eu quero aprender a viver nela (dar a conhecer espaços para respeitar, questionar, ajudar, melhorar, serviços, espaços de cultura, educação, desporto, história, lazer e natureza).

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, sendo eles adultos ou crianças, visando o bem-estar comum, inerente ao sucesso de um projeto que é de todos e a todos diz respeito.

O Projeto pedagógico da sala foi realizado pela educadora, e o seu tema era “Idade das descobertas” que surgiu a partir do trabalho realizado no ano anterior, em que através do brincar as crianças foram à descoberta do corpo, o qual serviu de canal para a aquisição de conhecimento e para a comunicação com o que lhes é exterior. Este projeto tinha como objetivo sensibilizar o grupo, primeiro enquanto pessoas em formação para um conhecimento de si mesmo, sendo este um ponto de partida para novas conquistas, onde a interação com os outros, e o respeito pela natureza que a rodeia, eram conteúdos indispensáveis, à abordagem nesta idade. O interesse da criança passa muito pelo utilizar ativamente o seu corpo e capacidade imaginativa, exercitando as suas possibilidades e explorando os seus efeitos no ambiente/natureza de forma a descobrir e a descobrir-se, respondendo aos primeiros porquês.

Embora o período de estágio tenha sido curto, apenas duas semanas, eu e a minha colega de estágio elaboramos um projeto, que permitiu a ponte, tanto com o projeto da sala, bem como com o projeto da instituição. O projeto intitulava-se “À descoberta do Eu”. A decisão de opção por este projeto justificou-se pela nossa decisão em, de certa forma, abranger a Área da Formação Pessoal e Social, visto ser o tema predominante ao longo de todo o ano.

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. O principal objetivo do projeto “À descoberta do eu...” foi a descoberta do próprio corpo e simultaneamente descobrir-se a si mesmo. A partir destas aprendizagens a criança começa a descobrir quem é, quais as suas capacidades físicas e cognitivas e o mundo em seu redor.

Como ponto de partida do projeto decidimos 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.

Assim, as crianças começam a assimilar e a diferenciar os diferentes momentos do dia, começando a encadeá-los. De seguida explorámos a Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Motora e Musical, onde apresentámos uma lengalenga “Mãos mãos mãos, Pés, pés, pés, Roda, roda roda, assim é que é!” e três músicas sobre as partes do corpo “Eu mexo um dedo”, “Cabeça, ombros, joelhos e pés” e “Vem que eu vou-te ensinar”, do CD do Panda, cantando-as e dançando-as.

Para explorar o domínio da linguagem decidimos contar uma história intitulada “Os meus 5 sentidos”, onde 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 posteriormente 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, interligamos 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.

Como forma de avaliar as atividades concebidas durante o período de estágio, tivemos como base a avaliação do desempenho e da participação das crianças no desenrolar das atividades, não tendo considerado necessário a criação de tabelas de avaliação para aplicar esse tipo de avaliação.

As atividades concebidas com o grupo de crianças correram bem, as crianças estiveram sempre muito recetivas nas atividades, e de um modo geral conseguiram captar sempre a atenção do grupo e manter o controlo do mesmo nas diversas fases das atividades. A exploração do corpo com o grupo, foi um ponto muito importante no decorrer das atividades, e o grupo conseguiu fazer todos os gestos e movimentos propostos, sendo este um momento muito divertido para todos.

A criação do painel coletivo sobre as sensações foi algo que despertou muita curiosidade nas crianças e a oportunidade de experienciar a sensação do tato e do olfato, utilizando diversos ingredientes.

No geral, a meu ver, a implementação destas atividades, foram muito importantes para que o projeto fosse bem sucedido e cumprisse todos os requisitos a que nos tínhamos proposto inicialmente.

A avaliação é um processo contínuo que permite ao profissional de educação reajustar e adaptar as metodologias e recursos tendo em conta as necessidades das crianças e as características do grupo de forma a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Como refere Roldão (2003, cit. in Gaspar, 2010), “avaliar é um conjunto

organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.65).

No que toca à atividade que considero que tenha corrido melhor, estava integrada no tema dos sentidos, pois a partir deste tema criei várias atividades, onde comecei por contar uma história intitulada “Os meus 5 sentidos”. Esta história é muito apelativa, pois tem diversas personagens-animais e fala dos cinco sentidos, olfato, paladar, visão, tato e audição. Enquanto contei a história, as crianças estiveram sempre muito atentas e durante a leitura da história as crianças tiveram a oportunidade de sentir, mexer, cheirar, e ouvir o livro, pois este tinha pequenas atividades.

Seguidamente, realizei uma prova de cheiros e sabores, para reforçar os sentidos olfato e paladar, onde disponibilizei vários ingredientes, tais como: canela, café, erva doce, farinha, açúcar branco e amarelo e sal. As crianças adoraram a experiência, notava-se o entusiasmo de estarem a provar coisas novas, e o observar a reação das crianças a cada ingrediente foi maravilhoso. Algumas crianças antes de provarem os ingredientes fechavam e apertavam os olhos, com medo de não gostarem, outras pediam para repetir.

Dando continuidade à atividade confeccionaram-se broas, visto estarmos perto do dia de Todos os Santos, onde fui chamando as crianças uma a uma para irem pondo os ingredientes para dentro de um alguidar, e ao mesmo tempo ia explicando os ingredientes que estavam a ser colocados no alguidar, mexendo sempre a massa. Após a massa estar consistente, distribuí um pouco de massa por cada criança para poderem fazer diversas bolinhas (broas), reforçando assim o sentido do tato.

Para concluir esta temática realizou-se um painel, onde coloquei um papel de cenário no chão e pedi às crianças que se sentassem em roda à volta do papel. Depois mostrei vários ingredientes, tais como os que já tinha mostrado e experimentado em outras atividades do projeto.

A determinada altura uma das crianças descalçou-se e molhou os seus pés em café com água e andou por cima do papel de cenário até fazer o tronco e os ramos de uma árvore. De seguida as outras crianças molharam as suas mãos em diversas coisas, tais como: café, farinha, açúcar, canela, erva doce para colocarem as suas mãozinhas também no papel de cenário, como forma de representar as folhas. Eu e a minha colega de estágio, a educadora e a auxiliar também deixamos a nossa marca no papel de cenário.

De baixo de cada mão (folha) escrevi o nome correspondente a cada criança. Escolhi fazer uma árvore porque estávamos na estação do ano, o Outono. No papel de cenário também foi escrito a lengalenga “Mãos, mãos, mãos, Pés, pés, pés, Roda roda

roda, Assim é que é” que ensinámos às crianças numa das atividades realizadas anteriormente e inserida no projeto, escreveu-se ainda o nome do nosso projeto “À descoberta do eu...”, bem como título principal “A árvore dos sentidos... Toca, cheira sente”.



Figura 4 - Atividade “Os 5 sentidos”

A etapa da creche é uma fase bastante peculiar na vida das crianças, pois todas as atividades, rotinas e brincadeiras, são momentos de aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento harmonioso, contínuo e saudável. Por mais pequena que seja a atividade, são vastas as competências que a criança vai desenvolver e adquirir, quer em torno da linguagem e comunicação, da formação pessoal e social, quer da expressão e conhecimento do meio.

O facto de as crianças estarem numa fase em que todos os momentos são oportunidades únicas de aprendizagens e interações diárias, fez-me sentir uma necessidade de perceber e conhecer todo o trabalho diário que é desenvolvido neste contexto e que se desenrola em torno dele.

Avaliámos este projeto a partir da observação direta e crítica e no acompanhamento, uma vez que em contexto de creche nos devemos focar em como as crianças agem durante as práticas, nos seus desenvolvimentos e progressos. Avaliámos as crianças a partir das suas trajetórias de descobertas e aprendizagens, do

seu crescimento, dificuldades, limitações, habilidades, analisando as suas evoluções, dando ênfase às suas qualidades. Não comparámos as crianças, umas entre as outras, pois cada uma serve de parâmetro para si mesma.

1.4 Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico-4º ano

O meu quarto e último estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizado de 25 de novembro de 2015 a 28 de janeiro de 2016 e decorreu numa Escola da rede pública, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 4º ano.

1.4.1 Caracterização da Instituição

Segundo o Projeto Educativo (2015), o agrupamento de que esta escola faz parte, tinha como objetivos:

- Ministar um ensino de qualidade;
- Contribuir para o sucesso escolar do aluno;
- Organizar e orientar os alunos para percursos adequados às suas capacidades, competências e motivações;
- Sensibilizar e incentivar a educação e promoção da saúde;
- Prevenir e combater problemas ligados a comportamentos de risco para a saúde;
- Incentivar a cooperação entre os vários parceiros;
- Promover ações e atividades.

Esta Escola tem um edifício construído de raiz, a funcionar desde 25 de setembro de 2004. A escola era dividida em dois pisos que davam lugar a dois espaços diferentes. O espaço exterior da instituição era dividido na parte superior, onde se situa a entrada da escola e na 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. 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, possuindo baloiços e escorregas de material adequado e resistente, um chão, um campo de jogos vedado com bancadas, iluminação e zona de balizas fixas, um alpendre e árvores que proporcionam zonas de sombra, uma zona livre para diversão com bancos, 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.

O espaço interior da instituição era constituído por dois andares. No primeiro andar encontrava-se um hall de entrada onde tinha o 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. 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, um refeitório e uma sala de isolamento.

1.4.2 Caracterização da Sala

A sala de aula era ampla, usufruindo de luz solar, devido às suas grandes janelas. Segundo 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 mesas, cadeiras, uma mesa e uma cadeira da professora, uma estante para arrumação dos cadernos das várias unidades curriculares, manuais, livro de fichas e dicionários dos alunos e um lavatório com água corrente. Existia ainda um placar para se expor os trabalhos dos alunos, um quadro de giz, um quadro interativo, um computador portátil com ligação à internet, um computador de secretária também com acesso à internet com várias gavetas, onde são guardados materiais usados pela professora, três grandes armários embutidos na parede que continham diversos materiais, um aquecedor de parede e um ar condicionado.

1.4.3 Caracterização do Grupo

No que diz respeito à caracterização da turma esta era do 4º ano de escolaridade e era constituída por vinte e seis alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e dez do sexo masculino.

Os alunos eram todos de nacionalidade portuguesa, existindo apenas dois alunos de etnia cigana. Tratava-se de uma turma heterogénea quanto ao género e à idade, que variava desde os nove aos treze anos. Da sua totalidade, existiam dois

alunos com NEE, sendo que um dos alunos era portador de paralisia cerebral e epilepsia e o outro tinha um atraso a nível da aprendizagem. Estes dois alunos passavam a maioria do tempo com uma professora especializada, na unidade de multideficiência, contudo quando se realizavam atividades de educação e expressão plástica, motora e musical, por vezes, dirigiam-se até à sala para participarem.

Na turma existiam ainda seis alunos que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem, estando a ser acompanhados pelo Plano de Acompanhamento Pedagógico.

No que diz respeito ao ambiente interno, nos pontos fortes da turma, pude destacar a motivação, o interesse, a expressão oral, as áreas expressivas e a cooperação. Já no que diz respeito aos pontos fracos destaquei a dificuldade de cumprimentos de regras por parte de alguns alunos, onde por vezes não conseguiam estar sentados no lugar e em silêncio, o elevado número de alunos pertencentes à turma e a sua heterogeneidade. Para combater alguns destes pontos fracos, senti a necessidade de que alguns alunos trocassem de lugar e de colocar outros a trabalhar em pares.

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 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.

Relativamente ao comportamento, de um modo geral, considerei a turma com um comportamento satisfatório, pois eram colaborantes, participativos, conversadores e atentos.

1.4.4 Projetos

Uma das metas do projeto educativo da instituição era apresentar as linhas orientadoras da comunidade educativa e realizar a sua combinação com as linhas orientadoras da política nacional, deste modo, conseguindo desenvolver as suas boas práticas e conjugar novas metas de desenvolvimento.

O projeto pretendia mobilizar e dinamizar os diferentes intervenientes na educação dos alunos, nomeadamente pais, pessoal docente e não docente e principalmente os próprios alunos. Este projeto deveria, por isso, ser globalizante integrando esforços e ações, de forma a rentabilizar os recursos existentes e os novos que pudessem vir a ser adquiridos junto da comunidade.

A professora titular de turma, não criou um projeto pedagógico específico de turma, sendo que se guiava pelo projeto da instituição. Verifiquei que a turma se encontrava envolvida em vários projetos, tais como:

- “Projeto Oficina de Prevenção” que consistia na ida de uma psicóloga à sala, que de forma lúdica ajudava as crianças a lidar com o seu consciente;
- “Projeto Geração C Andebol”;
- “Clube das artes” e a articulação com a Ludoteca, que proporcionava aos alunos idas à Biblioteca, para realizarem atividades no âmbito da expressão escrita.

A professora cooperante solicitou-nos que realizássemos diversas atividades de carácter lúdico, em que alterássemos um pouco a dinâmica da sala de aula, ao longo do período de estágio. Com isto, eu e a minha colega de estágio, criámos um projeto intitulado “Vamos aprender de forma divertida!”, 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, p. 5), 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”. 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.

As atividades inseridas no projeto foram: “Torneio de futebol”; “Construção de origamis”; “Concurso de leitura”; “Jogo Dominó das Frações Equivalentes”; Trabalho de grupo “Tradições de Natal em diferentes Países”; Jogo “Super Tmatik”; “Confeção de Bolo Rei”; “Brincar com o Geoplano”; “Jogo interativo dos ângulos”; “Trabalho de pares “Os ângulos”; Jogo “Ângulo no arco”; Experiência a pares “Infiltração da água no solo”; “O meu copo de água”; “Concurso Pequenos Talentos”; “Boneco de Neve”; “Painel de Inverno”; Jogo “Trivial das palavras”; Jogo interativo “As retas”; Trabalho individual “Os polígonos”; Jogo “Quem quer ser milionário?”; “Atividade “Google Maps-Street View”; Maquetes “O ciclo da água”; Trabalho de grupo “A Biografia de António Mota”; Atividade “À descoberta de Santarém”; Jogo “O Reconto da história: O Nabo Gigante”; “O Sistema Solar”; “B.I. dos Astros”; “Nabo Gigante”; Gráficos “Os interesses da turma 6 - 4º ano”; “Sopa de letras e Palavras cruzadas” e “Banda desenhada - O Nabo Gigante”. Durante

o período de estágio pude constatar que gradualmente o grupo adquiriu um sentimento de pertença entre eles demonstrando manifestações de afeto e de entreajuda.

Uma das atividades que quero destacar pela positiva, foi a atividade do Nabo Gigante. Esta atividade iniciou-se por uma oficina da escrita, onde os alunos tiveram que realizar uma biografia do escritor António Mota. Para que os alunos conseguissem fazer corretamente uma biografia mostrei uma apresentação digital onde expliquei como se constrói/planifica um texto biográfico.

De seguida dividi os alunos em grupos e distribui computadores portáteis pelos grupos, para poderem fazer uma pesquisa na internet, sobre a vida profissional e pessoal do escritor, bem como fotografias suas. No fim de fazerem as pesquisas os grupos montaram as cartolinas e por sinal ficaram bastante alusivas. Para finalizar esta primeira parte da atividade os grupos apresentaram os seus trabalhos para as restantes turmas da instituição.

Seguidamente, expliquei à turma que se iria estudar a obra o “Nabo Gigante”, obra esta escrita pelo escritor estudado anteriormente. Com isto, mostrei a capa do livro ao grupo e distribui uma pequena imagem da mesma por cada aluno, que colaram nos seus cadernos.

Posteriormente, distribui pelos alunos um pedaço de papel, e expliquei que teriam de escrever o que achavam que iria contar a história “O Nabo Gigante”, e pedi a alunos, aleatoriamente, que fizessem a leitura do que escreveram. Seguidamente, distribui pelos alunos um quadro de indicações bibliográficas, onde estes tiveram que o preencher de acordo com o livro.

Para dar continuidade à atividade fiz então a leitura da história, mostrando sempre as ilustrações. Considero que correu muito bem, pois tentei sempre ser expressiva e criar as falas das diferentes personagens, bem como do narrador. De seguida, pedi aos alunos que lessem a história e, por fim, explorei detalhadamente a história com o grupo, para que estes compreendessem a história na perfeição, não havendo falhas. Para que esta compreensão fosse mais clara fui sempre mostrando imagens ao grupo, como por exemplo, imagens de inchadas de sachos e de ancinhos, bem como de uma bica e como de uma pessoa a mondar.

Seguidamente propus aos alunos que fizessem o jogo do reconto da história, onde todos os alunos da turma participaram, começando numa ponta da sala e acabando na outra. Esta atividade teve a duração de alguns dias, e o que se sucedeu dentro desta foi que solicitei aos alunos que escrevessem num pedaço de papel, o que aconteceu na história “O Nabo Gigante.”, em duas ou três linhas. Os alunos realizaram ainda uma ficha com perguntas de interpretação, outra com uma sopa de letras e ainda uma de palavras cruzadas, tudo sobre a história.

Posteriormente, construiu-se um nabo gigante, em que num dos lados foram colados os papéis que a turma escreveu sobre o que achavam que iria acontecer na história e no outro lado foram colados os papéis que a turma escreveu sobre o que realmente aconteceu na história, já no meio, foi escrito o reconto que em grande grupo se construiu.

De seguida, projetei no quadro interativo a receita da sopa de nabo e os alunos copiaram-na para um pedaço de papel colorido, onde distribui pelos alunos da turma um nabo real para que pudessem confeccionar a receita da sopa em casa. Para finalizar a atividade do Nabo Gigante os alunos construíram individualmente uma banda desenhada sobre a história.



Figura 5 - Atividade "O Nabo Gigante"

Sinto que foi uma grande mais-valia para mim ter a oportunidade de dinamizar atividades de carácter lúdico que contribuíssem para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Este tipo de atividades abrem-nos outras perspetivas sobre o ensino em sala de aula, que não necessita ser um ensino rígido, centrado no professor e “preso” aos manuais. Muito pelo contrário, um ensino centrado nos alunos e no conhecimento por si construído através da exploração.

A realização destas atividades motivou, não só os alunos, como a mim própria, pois tive oportunidade de verificar a satisfação dos alunos nestes momentos, bem como

de descobrir formas dinâmicas e interessantes de trabalhar certos conteúdos. Para além do interesse demonstrado pelos alunos na realização deste tipo de atividades, também foi importante ver as aprendizagens consolidadas através de estratégias de ensino menos tradicionais e mais dinâmicas e divertidas.

No desenrolar deste projeto um dos aspetos que me suscitou algumas dúvidas foi a avaliação, na medida em que por vezes não sabia como avaliar determinadas atividades ou se a avaliação que estava a fazer seria suficiente. De acordo com Cisek (1996, cit. in Gaspar, 2010) a avaliação não tem uma só definição, é utilizada em diversos contextos, de diferentes formas e com objetivos distintos, e como refere o mesmo autor “toda a gente avalia sem ter a noção concreta do que é realmente este processo, de como se deve realizar e quais as suas consequências positivas ou negativas sobre o avaliador e o avaliado” (p.66).

A avaliação é um processo contínuo que permite ao profissional de educação reajustar e adaptar as metodologias e recursos tendo em conta as necessidades dos alunos e as características da turma, de forma a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Para a avaliação deste projeto a base consistiu nos seguintes parâmetros a saber: observação direta, que consistiu na avaliação dos diálogos, das participações e interesses/motivações dos alunos; no acompanhamento e apoio aos alunos durante as atividades; nos registos escritos, que consistiu na recolha de informação acerca do que os alunos sabiam sobre um determinado tema; nos registos fotográficos; e nas grelhas de observação.

1.5 Desenvolvimento Profissional

Relativamente ao meu percurso escolar posso dizer que a realização dos estágios foi extremamente importante, pois permitiu-me o contacto com a realidade que me espera num futuro próximo e preparou-me como futura docente.

No decorrer deste percurso, tive diversas oportunidades de pôr em prática toda a teoria aprendida até então, testar os meus limites e conhecer quais as minhas limitações, proporcionando-me assim novas aprendizagens.

Os estágios são, pelas suas características, um período agitado, de intenso trabalho e dedicação, obrigando a esforços acrescidos, garantindo assim, o desenvolvimento de todos os requisitos necessários para a futura formação de qualquer profissional de educação. Com o culminar de todos os estágios posso afirmar que todas as aprendizagens adquiridas certamente me irão ajudar na prática docente que num futuro irei iniciar, mas também com a noção que há ainda muito mais para aprender, pois um educador/professor tem de estar sempre em contínua formação, procurando mais informações para melhorar cada vez mais a sua prática pedagógica.

As experiências vividas durante o período de estágio permitiram-me ter contacto com diferentes práticas de ensino e de aprendizagem e articular a teoria com a prática, facilitando um melhor conhecimento da realidade educativa. Durante todo este período tive a oportunidade de permanecer em salas de turmas/grupos completamente distintos quer em relação à faixa etária, quer no que respeita às suas características, como foi supracitado anteriormente, dando-me a possibilidade de conhecer realidades educativas bastante diferentes.

Posso afirmar que existe uma relação de continuidade entre um momento e outro, quando há algo de um que se prossegue no outro (Lebrero, 1998, p.276). Deste modo, a continuidade implica uma duradoura dialética entre o passado e o presente, entre competências obtidas e a adquirir ou desenvolver, entre organizações que se apoiam e consolidam. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, vai precisamente no mesmo sentido, quando define este ciclo de ensino como sendo “a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da família” (Artº.2) com o objetivo fundamental de favorecer o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser livre, autónomo e solidário, contribuindo igualmente para a “igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (Artº.10º).

É de salientar que é o JI que desenvolve as bases de consolidação e desenvolvimento de um saber iniciado na família e que vai ser continuado e trabalhado no 1ºCEB, etapa educativa seguinte, que não pode, nem deve esquecer todo o processo

educativo anterior, até pelo contrário, deve apoiar-se e suportar-se nele para desenvolver competências e conhecimentos adquiridos e desenvolvidos.

Portugal (1992) refere que as transições acontecem “sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e atividades desenvolvidas pelo sujeito” (citado em Serra, 2004, p.77-78). Na mesma medida Sá (2002) salienta que “[...] a transição incorpora [...] a dimensão do futuro, o sonho, o projeto, o próximo distante. A fantasia, a crença, a confiança na qualidade do que espera por nós, que entusiasmo e apetece (...)” (p.226).

Pude perceber que cada criança é um ser único e que, com a mesma idade, têm diferentes formas de estar, de pensar, de aprender, e como docente tive como objetivo primordial o de proporcionar estratégias diversificadas para conseguir “chegar a todas” as crianças de um mesmo grupo.

A prática é fundamental na profissão docente e é exatamente no terreno que este seleciona as suas estratégias e as adequa, atendendo a que cada criança é singular e cada turma única e isso obriga a uma adaptação constante ao público-alvo.

Posso afirmar que no meu percurso foram constantes as batalhas com que me deparei, as dúvidas e incertezas na construção de uma ou outra tarefa, na tomada de decisões, situações espontâneas, mas a dificuldade tornou-se em aprendizagem e a dedicação nos frutos de um trabalho gratificante e que, sem dúvida, vai deixar saudade.

Penso que alcancei todos os meus objetivos resumindo isso no facto concreto dos resultados obtidos junto das crianças, no meu crescimento pessoal, académico e como educadora/professora deste processo. Ao chegar a esta etapa final o balanço que faço é sem qualquer dúvida um balanço bastante positivo.

De acordo com Vasconcellos (1995, p.67), “O espaço de reflexão crítica e constante sobre a prática é essencial para o trabalho que se quer transformar”. Ainda de acordo com Alarcão e Tavares (2003, p.31), “A supervisão da Prática Pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática”. Desta forma é essencial a reflexão sobre tudo o que é executado, pois só assim conseguimos pensar sobre o que de bem e mal estamos a fazer. Só assim conseguimos criar formas de modificar a nossa atuação.

Como forma de finalizar a presente reflexão sobre o meu desenvolvimento profissional, pretendo referir que estes períodos de estágios, por vezes, controversos e com alguns receios, devido a dificuldades ao nível do tempo, da criação de atividades, foram superados da melhor forma, indo sempre em busca da minha formação e tornando-me uma educadora/professora com bases assentes na capacidade de dinamização, criatividade, iniciativa e vontade de aprender.

Parte II

Exercício Investigativo

1. Percurso de desenvolvimento investigativo

O presente exercício investigativo surgiu pelo facto de ter participado na investigação da docente Isabel Piscalho subordinada ao tema “*A Autorregulação das Aprendizagens nas Crianças*”, no decorrer do seu doutoramento, despertando a minha atenção, sobretudo, pelas pesquisas e leituras realizadas sobre a temática.

Neste estudo tive a oportunidade de observar, analisar, registar e refletir sobre as crianças da Educação Pré-Escolar e crianças do 1ºCEB, no decorrer das minhas práticas pedagógicas. Durante estas práticas pedagógicas o instrumento de trabalho que utilizei para observar e registar os comportamentos de cada criança foi a Check Lists (CHILD), onde através desta, me foi possível verificar a importância de promover a autorregulação da aprendizagem. É muito importante que com o passar do tempo a autonomia nas crianças seja desenvolvida e estimulada, pois ela representa uma condição imprescindível para a construção da personalidade de cada criança.

Ao preencher a check list e ao analisar mais detalhadamente o perfil de cada criança/aluno nasceu um interesse de continuar a trabalhar e a desenvolver este tema, uma vez que este tópico é transversal ao contexto pré-escolar, 1.º CEB e valência de creche.

A autonomia está relacionada com a habilidade de fazer as coisas por si mesmo, e com o desenvolvimento da consciência, possibilitando assim, que as crianças façam as suas próprias escolhas, tomem decisões e “corram” atrás dos seus sonhos e desejos. Nas práticas pedagógicas este foi um tema com que me deparei diariamente, pois os alunos estavam em constante questionamento, pedindo ajuda sobre tudo, alguns nem se esforçando a conseguirem realizar as atividades sozinhos. Em conversa com as educadoras/professoras cooperantes, percebi que estas valorizavam muito o trabalho autónomo dos alunos, dando-lhes tempo para que eles pudessem resolver os exercícios autonomamente, ação que tive também durante as minhas semanas de intervenção nos estágios.

Visto que cada vez mais o aluno desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem, os docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular e promover nos alunos as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e

produtos autonomizantes de aprendizagem (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

1.1 Questão de investigação

Segundo Bronson (2000), «promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida. A autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo».

Nesta linha de raciocínio, optei por apostar na realização de um exercício investigativo para explorar mais este conceito, uma vez que como futura docente devo saber como promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, na educação pré-escolar e no 1.º CEB.

Com isto, a questão de investigação para este exercício investigativo foi “Como pode o docente promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças do JI e 1ºCEB?”.

1.2 Objetivos

- Perceber qual o contributo da CHILD na minha prática pedagógica;
- Conhecer as perspetivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças;
- Identificar práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem;
- Analisar os dados recolhidos face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, em contexto real educativo na educação pré-escolar e no 1º CEB;
- Analisar as respostas dadas pelas profissionais de educação, face à promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças a nível da educação pré-escolar e do 1º CEB;

2. Enquadramento Teórico

2.1 Autorregulação da aprendizagem

Segundo Zimmerman (1989), a autorregulação caracteriza-se por ser um sistema dinâmico e aberto que envolve ativamente a participação dos intervenientes na sua aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem apela para um conjunto de dimensões, sendo elas: metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais. Estas dimensões estão em constante interação com o contexto educativo, que atuam diretamente no ato de aprender, demarcando o grau em que é exercida a aplicação dos procedimentos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos e das competências escolares (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007). Sendo assim, a aprendizagem autorregulada refere-se a processos onde os intervenientes ativam e mantêm por eles próprios as cognições, emoções e comportamentos, com o intuito de atingir objetivos, de uma forma sistemática.

O processo autorregulatório é visto por Zimmermam (1994, 2000, 2002) como uma atividade cíclica, que acontece em três fases, sendo elas: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão. A fase prévia organiza a fase do controlo volitivo, que acaba por afetar a fase da autorreflexão. (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a). A primeira fase, intitulada de prévia diz respeito ao momento em que se prepara a ação. É aqui que as crianças tomam decisões relativamente ao que vão realizar numa determinada situação, definem objetivos, escolhem as estratégias de aprendizagem e decidem como as irão por em prática. (Rosário et al., 2005; Silva, Simão & Sá, 2004). Igualmente chamada de fase de planificação pelo modelo PLEA refere-se à realização da tarefa, onde “[...] se constrói um conjunto de razões para aprender e se escolhe um repertório de estratégias de aprendizagem com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a, p. 23).

A segunda fase, designada de controlo volitivo, corresponde à realização da tarefa no sentido de atingir os objetivos previamente definidos. Nesta fase destacam-se dois processos: o autocontrolo e a automonitorização. Similarmente chamada por fase da execução, corresponde à realização do que foi instituído na fase da planificação, ou seja, corresponde à “[...] implementação de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem ao serviço das tarefas, ao controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista as metas propostas” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007a, p.24).

A terceira e última fase, nomeada de autorreflexão, implica uma avaliação das tarefas realizadas, sendo que as crianças avaliam a eficácia das estratégias de aprendizagem utilizadas com o objetivo de nas próximas ações conseguirem selecionar ainda melhor as estratégias que se adequam à consecução dos seus objetivos (Rosário

et al., 2005; Silva, Simão & Sá, 2004). Esta fase também pode ser chamada por fase de avaliação.

Um dos maiores responsáveis pelo crescimento psicológico das crianças é a estimulação das competências autorregulatórias, a nível da regulação das respostas emocionais, do controlo adaptativo do comportamento, da resolução de problemas e dos padrões motivacionais (Whitebread et al., 2005). Esta estimulação de competências poderá ser executada, não só individualmente com a criança, bem como, com um grupo de crianças. Porém, os efeitos da intervenção só poderão ser positivos caso as crianças saibam as regras de comportamento num trabalho de grupo, bem como estejam conscientes da importância da aprendizagem cooperativa (Dignath et al., 2008).

Bronson (2000) sugeriu quatro categorias de autorregulação para o período dos 5 aos 7 anos de idade, sendo elas: Motivação para a Autorregulação, Controlo Emocional e Comportamental, Atitudes Pró-Sociais e Controlo Cognitivo. Na categoria “Motivação para a Autorregulação” a criança deve acreditar que é responsável pelo que faz, deve controlar as suas ações e tomar decisões. Esta categoria vai melhorando e aumentando consoante as capacidades de cada criança. Na categoria “Controlo Emocional e Comportamental” as crianças devem respeitar regras e controlar os seus comportamentos, utilizando estratégias. Na categoria “Atitudes Pró-Sociais” as crianças já compreendem melhor os pensamentos de outras pessoas, bem como os seus próprios estados. Na categoria “Controlo Cognitivo” as crianças devem conseguir utilizar as suas próprias estratégias, sendo que adequadas e eficazes, controlar as distrações, supervisionar o seus progressos e atingir os objetivos das suas tarefas com êxito.

Para Rosário (2004, p. 37) a autorregulação da aprendizagem é “entendida como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar”. Com isto, sugere-se a utilização de estratégias metacognitivas, motivacionais e comportamentais que permitam orientar as crianças a desenvolverem competências de autorregulação, tornando-os as principais protagonistas no seu processo de aprendizagem na medida em que, o pressuposto da autorregulação da aprendizagem é levar os intervenientes a regularem as suas aptidões cognitivas, motivacionais e comportamentais de modo a alcançarem os objetivos estabelecidos, progredindo sempre no seu desempenho escolar.

Em relação ao cumprimento de objetivos, as crianças têm diversas dificuldades, pois colocam objetivos pouco realistas, onde se concentram apenas em ler melhor, ou trabalhar mais para agradar e não propriamente para terem mais conhecimento (Paris & Winograd, 2003), não conseguindo assim estabelecer objetivos específicos e concretos que levam a um conhecimento conceptual e a uma aprendizagem mais

profunda. No entanto, e de outro ponto de vista, algumas crianças têm a aptidão de aprender a estabelecer objetivos a curto e longo prazo e a desenhar os seus episódios de aprendizagem de acordo com estes objetivos e são capazes ainda, de demonstrar um comportamento motivacional e cognitivamente direcionado para os objetivos em questão com o auxílio de um professor (Boekaerts & Niemivirta, 2000).

De acordo com Rosário e Almeida (2005), “a aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida” (p. 144). Segundo Dickinson (1995, p. 167) a autonomia descreve-se “(...) tanto como uma atitude em relação à aprendizagem como uma capacidade para aprender de forma independente.”.

Segundo Piscalho e Veiga-Simão (2014) a auto diretividade procede de um processo individual de autorregulação em que os alunos independentes são aqueles que têm a capacidade de assumir a responsabilidade e o controle sobre o próprio processo de aprendizagem, sendo que compreendem o propósito dos seus programas; conseguem identificar, formular ou mudar os seus próprios objetivos para se adequarem às suas necessidades e interesses; tomam iniciativa para planear e executar as atividades; são capazes de usar estratégias adequadas; monitorizam o processo de aquisição, revêm a sua aprendizagem e avaliam a sua eficácia (Holec, 1985; Little, 1991; Wang & Peeverly, 1986).

Para Schunk (2001) e Zimmerman (2000), o tema-chave na aprendizagem autorregulada é a iniciativa pessoal do aluno, tornando-o perseverante e disponibilizando competência adaptativa durante o seu processo de aprendizagem.

Em suma, Zimmerman (1989, p. 22) refere que “learning is not something that happens to students; it is something that happens by students” ou seja, o processo de aprendizagem deve ser uma construção dos alunos, com os alunos e não uma construção para os alunos e aos alunos.

2.1.1 Autorregulação da aprendizagem e o papel do educador de infância

É considerado fundamental promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia no processo escolar e de educação ao longo da vida. Diz-se que a autorregulação começa quando começa a vida, visto que a criança nasce equipada com certos mecanismos que

guiam o seu progresso e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo (Broson, 2000).

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) é fundamental que o educador domine o conceito de autorregulação da aprendizagem, pois dois dos pilares da autorregulação, a “escolha” e o “controlo” assumem um papel crucial no trabalho educativo que este realiza e envolve um processo de desenvolvimento pessoal. Se o educador dominar este conceito consegue muito mais facilmente implicar as crianças no processo de autorregulação das suas próprias aprendizagens. O educador deve assumir a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo sempre que esta participe ativamente no mesmo, uma vez que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo.

De acordo com Freire (2009) os educadores devem alcançar um grupo de práticas que se baseie fundamentalmente na construção de adquirir autorregulação das aprendizagens, proporcionando aos alunos, um ambiente de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento destas capacidades.

Para Fernandes e Veiga (s.d) a autorregulação torna o ser humano num ser civilizado, daí que seja essencial desenvolver a autorregulação durante o período do pré-escolar. Posto isto, é importante referir que a educação pré-escolar tem uma grande importância neste desenvolvimento, devendo assim desenvolver nas crianças competências que lhes permitam enfrentar as futuras aprendizagens com êxito, promovendo um contacto com ferramentas que lhes serão úteis no caminho do aprender ao longo da vida, com sucesso. Rosário e colaboradores (2007b, pp. 283-284) mencionam que “[...] a qualidade da competência social da criança, no jardim-de-infância, prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores”. Com isto, para o melhoramento desta competência é essencial a prática autorregulatória da mesma, pois a experimentação desta nas diversas tarefas e áreas de conteúdos, proporcionados às crianças, incrementa a possibilidade de transferência dessas aprendizagens (op. cit.).

O ambiente de aprendizagem, também nesta etapa do processo de aprendizagem, desempenha um papel importante no desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem (Perry *et al.*, 2002, 2004; Whitebread, *et al.*, 2004). Minuchin (1971) refere, que as crianças que vivem em ambientes educativos muito desorganizados e imprevisíveis demonstram menos curiosidade e menos competência para lidar e explorar os seus ambientes de aprendizagem. A ordem e a previsibilidade no ambiente de aprendizagem apoiam a motivação para a auto-regulação e incitam à compreensão dos processos e das finalidades.

2.1.2 Autorregulação da aprendizagem e o papel do professor de 1º CEB

A autorregulação é uma competência que pode ser aprendida e treinada, tornando-se assim uma competência essencial à boa adaptação do ser humano. Deve ter início desde logo, desde cedo, e deve ser trabalhada ao longo da vida, através das emoções e dos comportamentos (Olson & Kashiwagi, 2000).

A escola deverá assim proporcionar um conjunto de condições necessárias ao processo de aprendizagem dos alunos, não trocando assim, o aluno nessa mesma aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004). Epstein (2003) refere que a capacidade dos alunos autorregularem a sua aprendizagem é fomentada quando são incluídos períodos de reflexão nas diversas atividades curriculares e quando os professores promovem o pensamento dos mesmos através de perguntas. Quando os alunos têm oportunidades de escolha e de assumirem as consequências das mesmas, é mais fácil conseguirem aprender a dirigir as suas atividades eficazmente, tornando-os assim, mais responsáveis, desenvolvendo os seus níveis de autonomia e de autorregulação (Whitebread et al., 2005).

Os alunos precisam estar motivados para conseguirem colocar em ação as estratégias apropriadas, sejam elas metacognitivas, cognitivas ou motivacionais. A variável motivacional é considerada, por alguns investigadores (Bronson, 2000), como a mais relevante para ser integrada na componente cognitiva. Quando se está motivado torna-se mais fácil para o aluno ter a intenção de alcançar algum resultado, empenhando-se mais na tarefa e, ao fazê-lo, vai dar mais atenção à escolha das estratégias adequadas para obter maior sucesso. A autorregulação está assim então, ligada à capacidade do aluno fazer ajustes no seu processo de aprendizagem, em função da observação do seu prosseguimento (Schunk, 2005).

A autorregulação trás vantagens no processo ensino aprendizagem do desenvolvimento dos alunos (Boekaerts, 1997; 1999). A autoavaliação leva a uma compreensão mais profunda do que é a aprendizagem. A autogestão do pensamento e o esforço promovem abordagens flexíveis para a resolução de problemas. O professor deve encontrar formas de envolver os alunos na reflexão sobre a própria aprendizagem e conduzir sempre à reflexão e ao entendimento das atividades escolares. Para Lave e Wenger (1991) a aprendizagem constrói-se através de um percurso de vida, fazendo parte do conjunto de experiências vivida, assim sendo, a aprendizagem na escola depende das experiências proporcionadas aos alunos e da adesão destes aos pedidos vindos do grupo em que estão inseridos.

3. Metodologia

3.1 Tipo de Estudo

Este exercício investigativo contempla dois estudos, o primeiro debruçou-se sobre a utilização, análise e reflexão da *CHILD*, instrumento de apoio à prática; e no segundo, procurou-se aprofundar dados sobre a autorregulação da aprendizagem através da análise do discurso de profissionais de educação.

No primeiro estudo foram recolhidos dados através do preenchimento da *CHILD*, dados estes recolhidos em contexto real através de observações sistemáticas, sendo que a metodologia utilizada foi o estudo caso, e que, de acordo com Yin (2005), este tipo de estudo é como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real. De acordo com Silva *et al.* (2006), este tipo de estudo permite ao investigador observar, analisar e descrever uma dada situação em contexto real, adquirindo assim conhecimento e experiência. Stake (1994, citado por Afonso, 2005), afirma que “a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo mas sim representar o caso.” (Durão, 2010 p. 55).

No segundo estudo o modelo de investigação utilizado foi o estudo de natureza qualitativa. Segundo Ramos e Busnello (2005), uma pesquisa classifica-se quanto à sua natureza, sendo elas a básica (novos conhecimentos para a ciência) e a aplicada (novos conhecimentos para a prática). Diehl (2004) apresenta-nos um esboço sobre esta estratégia, a pesquisa qualitativa, onde é necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

3.2 Participantes

Estudo 1

Os participantes neste exercício investigativo foram os grupos de crianças dos vários contextos onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada da investigadora, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, sendo eles: Jardim de Infância; 1º CEB (1ºano de escolaridade); Creche; 1º CEB (4ºano de escolaridade).

Neste sentido, para as observações do preenchimento da *CHILD* participaram:

1. 21 Crianças, 14 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, na valência de Jardim de Infância;
2. 26 Alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, na valência de 1ºCiclo-1ºano;

3. 17 Crianças, 8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idade de 2 anos, na valência de creche;

4. 23 Alunos, 8 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, na valência de 1ºCiclo-4ºano;

Estudo 2

Os participantes neste exercício investigativo foram as educadoras/professoras dos vários contextos onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada da investigadora, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, sendo eles: Jardim de Infância; 1º CEB (1ºano de escolaridade); Creche; 1º CEB (4ºano de escolaridade) e as supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada dos contextos de Jardim de Infância e 1ºCEB (4ºano de escolaridade).

Neste sentido, para o preenchimento dos questionários participaram 6 profissionais de educação:

5. 2 Educadoras, uma delas com 57 anos de idade e 37 de serviço, de momento educadora no jardim de infância e as suas habilitações académicas são a Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Supervisão Pedagógica, a outra com 45 anos de idade e 20 de serviço, de momento educadora na creche e as suas habilitações académicas são Licenciatura de Educação de Infância;

6. 2 Professoras do 1ºCEB, uma delas com 45 anos de idade e 25 de serviço, e as suas habilitações académicas são o bacharelato, a licenciatura e pós-graduação, já a outra tem 42 anos de idade e 18 de serviço, as suas habilitações académicas são a licenciatura;

7. 2 Especialistas de Educação, nomeadamente uma educadora e uma professora, a educadora tem 56 anos de idade e 30 de serviço, as suas habilitações académicas são o Doutoramento, já a professora tem 49 anos de idade e 27 de serviço e as suas habilitações académicas são Mestre, Professora Especialista e Doutoranda, ambas são professoras na Escola Superior de Educação de Santarém.

3.3 Instrumento de Recolha

Estudo 1

Para a realização do meu exercício investigativo, a recolha de dados incidiu no preenchimento da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (2009, Whitebread et al., adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014) aplicadas no início e final de cada estágio, onde realizei as Práticas de Ensino Supervisionadas, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Piscalho e Veiga-Simão (2014, pp. 177-179), a CHILD foi criada por Whitebread e colaboradores (2003, 2009), inspirado em dois ramos dentro da psicologia do desenvolvimento: o ramo cognitivo e o ramo sociocultural. A CHILD teve origem a partir da verificação da necessidade de um instrumento de observação, é uma ferramenta que pode ser utilizada tanto por educadores como por professores, como uma medida de metacognição e autorregulação em crianças.

A utilização adequada da CHILD permite que o docente:

1. desenvolva estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional;
2. identifique se as crianças precisam de algum tipo de apoio;
3. reconheça se as crianças necessitam de alguma atenção diferenciada;
4. perceba se as crianças requerem algum tipo de intervenção específica;
5. e adquira indicações de aspetos precisos.

O instrumento em questão está dividido em quatro categorias de autorregulação, sendo elas: categoria “Emocional”; categoria “Pro-social”; categoria “Cognitivo” e categoria “Motivacional”. A categoria “Emocional” define-se pelo facto de as crianças abordarem novas tarefas de forma confiante, por poderem controlar a sua atenção e resistirem à distração. A categoria “Pro-social” refere-se ao facto das crianças começarem a entender os pensamentos dos “outros” e conseguirem desenvolver atividades de cooperação com os pares. A categoria “Cognitivo” relaciona-se com o facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, e poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Por fim a categoria “Motivacional” entende-se com o facto de as crianças iniciarem atividades, desenvolvendo assim, formas próprias para realizar as suas tarefas.

A Lista, contém 22 itens descritivos de processos a serem observados, e para isto, deverá selecionar-se um número de 1 a 4, correspondendo assim à afirmação que melhor se adequa, sendo que 1 = sempre; 2 = usualmente; 3 = às vezes e 4 = nunca, assim destina-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. No final da lista, o docente pode escrever outros comentários, como aspetos importantes a reter.

Estudo 2

Para complementar o estudo 1, sentiu-se necessidade de recolher dados através de um inquérito por questionário, de respostas abertas.

Para Tuckman (2000), questionários são instrumentos a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa. São, assim, instrumentos destinados a aceder a informações ou conhecimentos que os indivíduos possuem, ou ainda às suas experiências passadas ou atuais.

Este questionário serviu para analisar a familiaridade das educadoras e professoras com o tema “autorregulação da aprendizagem”. O questionário era constituído por seis questões, sendo elas:

1. Quando pensa em “Autorregulação da Aprendizagem das crianças”, o que lhe ocorre imediatamente?
2. Considera que as crianças do jardim-de-infância/1^oCEB evidenciam competências autorregulatórias? Exemplifique com algumas situações reais e concretas.
3. Qual a importância que atribui à promoção da autorregulação da aprendizagem ao nível do jardim-de-infância/1^oCEB?
4. De que forma cria oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem? Exemplifique algumas das atividades que já desenvolveu nesse sentido.
5. Considera que no jardim-de-infância os educadores de infância promovem a autorregulação da aprendizagem das crianças? Fundamente a sua opinião.
6. Considera que os professores de 1^oCEB promovem a autorregulação da aprendizagem das crianças? Fundamente a sua opinião.

3.4 Procedimentos

Estudo 1

A primeira fase da investigação decorreu de 27 de outubro de 2014 a 18 de dezembro de 2014 (ao longo do 1^o período do ano letivo de 2014/2015), durante a minha primeira prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 31 de outubro de 2014, às crianças de Jardim de Infância. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 16 de dezembro de 2014, às crianças de Jardim de Infância.

A segunda fase da investigação decorreu de 10 de março de 2015 a 15 de maio de 2015 (ao longo do 2^o período do ano letivo de 2014/2015), durante a minha segunda prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 18 de março de 2015, aos alunos do 1^o ano. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 16 de maio de 2015, aos alunos do 1^o ano.

A terceira fase da investigação decorreu de 15 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2015 (ao longo do 1^o período do ano letivo de 2015/2016), durante a minha

terceira prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 19 de outubro de 2015, às crianças da Creche. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 02 de novembro de 2015, às crianças da Creche.

A quarta fase da investigação decorreu de 25 de novembro de 2015 a 28 de janeiro de 2016 (ao longo do 1º e 2º período do ano letivo de 2015/2016), durante a minha quarta prática pedagógica, realizada no Mestrado. A primeira etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação inicial, realizada no dia 04 de dezembro de 2015, aos alunos do 4º ano. A segunda etapa consistiu no preenchimento da CHILD, relativamente à observação final, realizada no dia 28 de janeiro de 2016, aos alunos do 4º ano.

O preenchimento da Lista foi feito, tendo em conta a perceção baseada na observação dos comportamentos das crianças exibidos no dia-a-dia, em contexto de sala. Amado (2013) refere que “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Após cada momento de preenchimento da CHILD, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa Excel, em que no final de cada prática pedagógica auxiliava na comparação da evolução, ou não, das crianças, nas quatro categorias presentes na lista, através de gráficos com base nos dados recolhidos.

Estudo 2

Nesta fase da investigação, foi feito um inquérito por questionário, em dezembro de 2016, a seis profissionais de educação, duas educadoras, duas professoras, e duas especialistas, sendo uma educadora e a outra professora, de forma a recolher mais dados sobre as oportunidades de promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde por fim se realizou a análise dos conteúdos em janeiro de 2017.

3.5 Apresentação e análise dos Resultados

3.5.1 Estudo 1

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Jardim de infância

Os seguintes gráficos dizem respeito à observação com registo posterior da check list do primeiro estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 27 de outubro de 2014 a 18 de dezembro de 2014, num Jardim de Infância, da rede pública, na valência de Jardim de Infância, numa sala de 3, 4 e 5 anos.

➤ 3 ANOS DE IDADE

Início do Estágio

- Apresentação dos resultados

Categoria/Item	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 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade

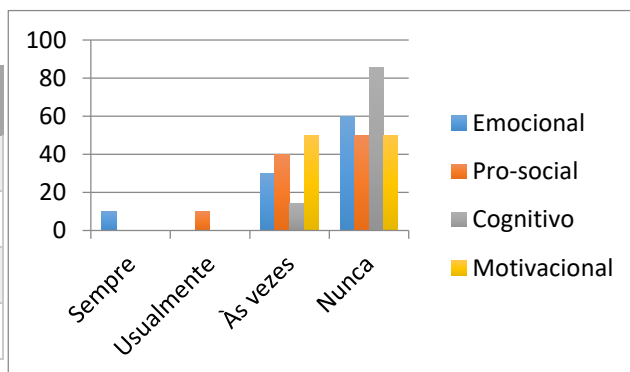


Gráfico 1 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade

- Análise dos resultados

Convém ressaltar que esta avaliação inicial foi baseada na observação realizada às crianças, na primeira semana de estágio atendendo a que existia pouco contacto direto com as crianças.

Nos quatro níveis observados e analisados, destacou-se o item “Nunca” da categoria cognitivo como sendo o mais relevante, com 86% e, tendo como conhecimento que o processo de aquisição de conhecimentos nesta idade é mais lento, torna-se assim mais difícil a passagem para outro parâmetro.

Perante esta observação conclui-se que as crianças estão pouco cientes dos seus pontos fortes e fraquezas, têm dificuldade em falar sobre a forma como fazem algo

ou o que aprenderam, sobre as atividades planeadas para o futuro, em fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, revelam ainda dificuldades em fazer perguntas ou sugerir respostas, tal como em utilizar estratégias ensinadas previamente ou adotando linguagem que ouviram previamente.

De salientar ainda a categoria emocional em que as crianças não revelam conseguir falar sobre o próprio comportamento, o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos, abordar novas tarefas de forma confiante, conseguir controlar a atenção e resistir à distração, monitorizar os seus progressos e procurar ajuda de forma apropriada e persistirem face a dificuldades.

Final do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

Categoria/Item	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 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade

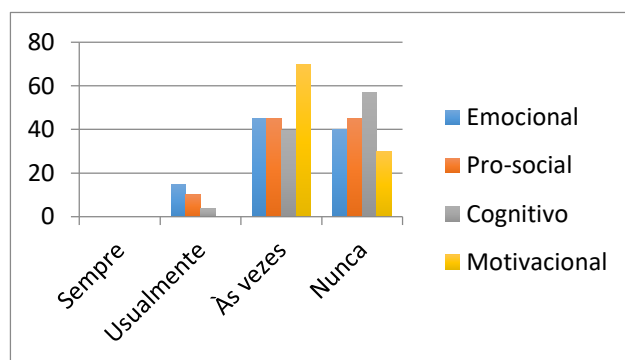


Gráfico 2 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 3 anos de idade

- **Análise dos resultados**

Perante o gráfico apresentado, gráfico 2, que diz respeito à avaliação final no mesmo contexto, no final do estágio, conclui-se que o item ‘Sempre’ não se encontra com nenhuma categoria.

Comparando os gráficos 1 e 2 (inicial e final), verificou-se que ocorreram algumas ligações relativamente ao item “Nunca”, constatando que os valores baixaram entre uma e outra avaliação. Este facto poderá ser justificado pelo tempo de permanência em observação na primeira avaliação que é mais curto do que na segunda.

Deste modo, o item “Às vezes” aumentou os seus valores, tendo uma boa evolução de uma avaliação para a outra, destacando-se a categoria motivacional, presente em ambas as avaliações com valores elevados.

Na avaliação inicial, apenas a categoria pró-social estava presente no item “Usualmente”, com 10%, no entanto, na avaliação final, a única categoria que não se

encontra presente é a motivacional, podendo justificar-se este facto com a pertinência da exploração da motivação das crianças para trabalhar e realizar algo.

De forma a concluir esta análise, e comparando ambos os gráficos, poderemos afirmar que na primeira fase de observação apenas a categoria emocional no item “Sempre” estava presente, mas na avaliação final nenhum das categorias se encontrava, sendo que este item tem como grau de exigência o que a própria palavra indica "sempre" e sendo crianças tão pequenas a palavra sempre por vezes é contraditória.

➤ **4 ANOS DE IDADE**

Início do Estágio

• **Apresentação dos resultados**

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

Tabela 3 Observação inicial do estágio de II relativamente às crianças de 4 anos de idade

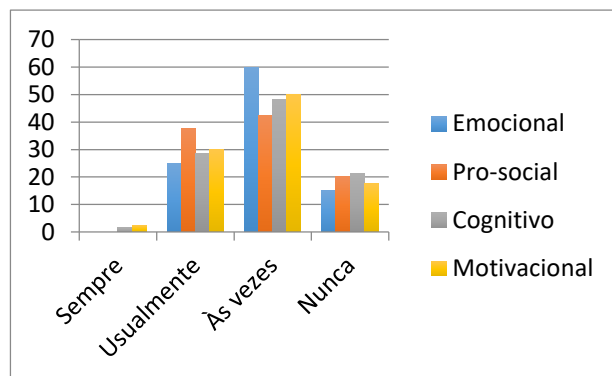


Gráfico 3 Observação inicial do estágio de II relativamente às crianças de 4 anos de idade

• **Análise dos resultados**

Poderemos verificar que a maior incidência se verifica no item “Às vezes”, sendo a categoria emocional, com 60%, a de maior frequência logo seguido pelas categorias motivacionais, 50%, e cognitivas, 48%.

Conclui-se, desta forma, que as crianças às vezes conseguem falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos, por vezes abordam novas tarefas de forma confiante ou conseguem controlar a atenção e resistir à distração, monitorizam o seu progresso e procuram ajuda de forma apropriada e persistem face a dificuldades.

Verificou-se que por vezes também encontram os próprios recursos sem a ajuda de um adulto, desenvolvem maneiras próprias de executar tarefas, iniciam atividades, planificam as próprias tarefas, objetivos e metas, gostam de resolver problemas e estão cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas, conseguem por vezes falar sobre a forma

como fizeram algo ou o que aprenderam, conseguem falar sobre atividades planejadas para o futuro, consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, fazem perguntas e sugerem respostas, utilizam estratégias ensinadas previamente e adotam linguagem que ouviram previamente para usufruto próprio.

A justificação para estes fatos demonstrados acontecerem é as crianças desta faixa etária ainda não estarem conscientes das suas capacidades, bem como na confiança que depositam nas coisas que realizam.

Final do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

Categoria/Item	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 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos de idade

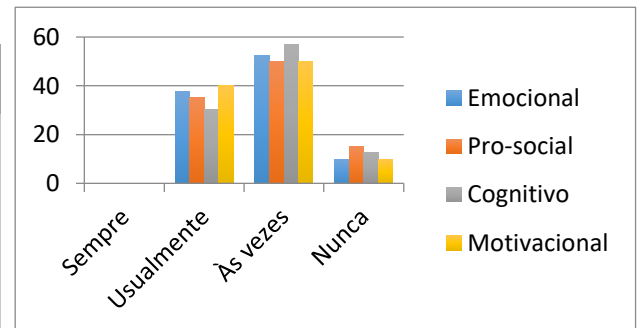


Gráfico 4 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 4 anos de idade

- **Análise dos resultados**

O presente gráfico apresenta a avaliação final realizada no JI às crianças de 4 anos e verificou-se que os itens “Usualmente” e “Às vezes” têm maior incidência em todas as categorias e de forma equilibrada.

Conclui-se que as crianças de 4 anos, numa segunda observação, gráfico 4, revelam às vezes e usualmente conseguir falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos, abordar novas tarefas de forma confiante, conseguir controlar a atenção e resistir à distração, monitorizar o seu progresso e procurar ajuda de forma apropriada, persistir face a dificuldades relativamente à categoria emocional, negociar quando e como executam tarefas, conseguirem resolver problemas sociais com os pares, partilharem e darem a vez de forma independente, envolverem-se em atividades cooperativas independentes com os pares, estarem cientes dos sentimentos dos outros, ajudarem e confortá-los, na categoria pró-social.

Quanto à categoria cognitiva, verificou-se que conseguem usualmente e às vezes estar cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas, conseguem falar sobre a

forma como fizeram algo ou o que aprenderam, conseguem falar sobre atividades planeadas para o futuro, conseguem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, fazer perguntas e sugerir respostas, utilizando estratégias ensinadas previamente e adotando linguagem que ouviram previamente para usufruto próprio.

Na categoria motivacional, usualmente e às vezes encontram os próprios recursos sem a ajuda de um adulto, desenvolvem maneiras próprias de executar tarefas, iniciam atividades, planificam as próprias tarefas, objetivos e metas e gostam de resolver problemas.

➤ **5 ANOS DE IDADE**

Início do Estágio

• **Apresentação dos resultados**

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

Tabela 5 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade

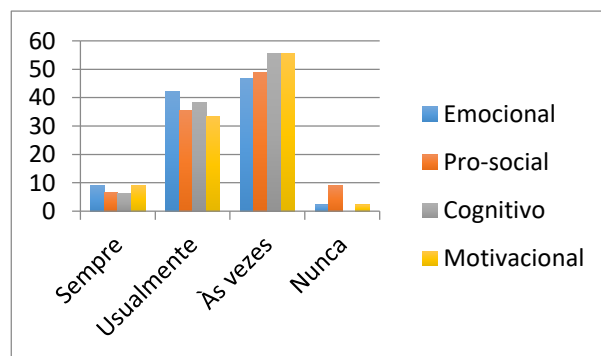


Gráfico 5 Observação inicial do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade

• **Análise dos resultados**

Os dados apresentados no gráfico 5, que sintetizam a avaliação inicial realizada em JI, relativamente às crianças de 5 anos, revelam que os itens que mais se destacam são o “Usualmente” e o “Às vezes”, existindo também uma discrepância entre os itens “Sempre” e “Nunca”, sendo que esta discrepância só se verificou até agora nesta faixa etária.

De salientar que a categoria cognitiva não se encontra presente no item “Nunca”, ou seja, as crianças já estão cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas, já conseguem falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam, já conseguem falar sobre atividades planeadas para o futuro, já conseguem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, já fazem perguntas e sugerem respostas, já utilizam estratégias ensinadas previamente e adotam linguagem que ouviram previamente para usufruto próprio.

Este facto poderá justificar-se por as crianças, nesta idade, já possuírem alguma maturidade e adoção de estratégias.

Final do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

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

Tabela 6 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade

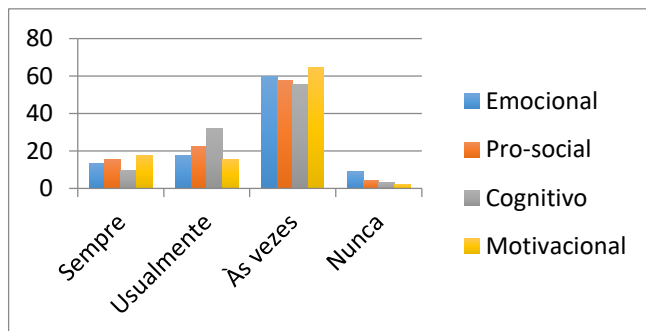


Gráfico 6 Observação final do estágio de JI relativamente às crianças de 5 anos de idade

- **Análise dos resultados**

O presente gráfico, gráfico 6, apresenta a avaliação relativa à observação final em JI- 5 anos e, perante a análise comparativa com a primeira observação, verificou-se uma descida na percentagem de incidência no item “Usualmente” e uma subida no “Sempre”. Poderemos justificar este facto, pelas datas em que foram feitas as recolhas de dados, tendo ocorrido algum tempo entre ambas as avaliações que permitiu algum avanço no desenvolvimento das crianças.

A categoria mais desenvolvida nesta faixa etária é a cognitiva, 42%, e a menos desenvolvida é a emocional, 31%. Para se trabalhar a dimensão emocional o educador pode incentivar as crianças a partilharem os suas vivências do dia a dia, bem como os seus sentimentos, a falarem das suas atitudes, valorizando os comportamentos positivos e criticando os negativos, esperando assim fazer com que eles reflitam sobre as suas ações.

➤ **GRUPO DE JI**

Início do Estágio

• **Apresentação dos resultados**

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

Tabela 7 Observação final do estágio de JI

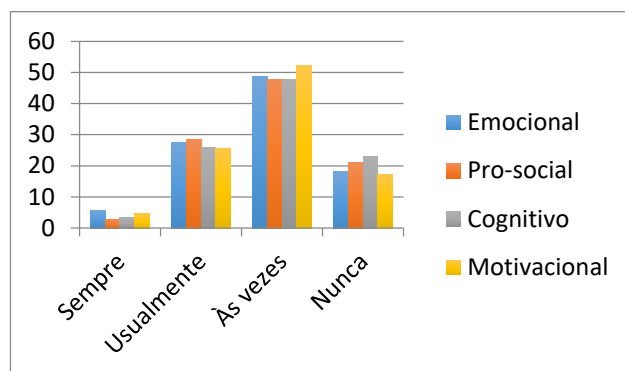


Gráfico 7 Observação final do estágio de JI

Final do Estágio

• **Apresentação dos resultados**

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

Tabela 8 Observação final do estágio de JI

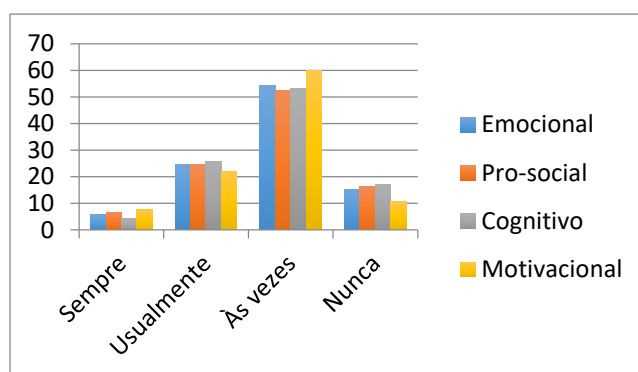


Gráfico 8 Observação final do estágio de JI

• **Análise dos resultados**

Os presentes gráficos, 7 e 8, apenas retratam de uma forma global a evolução verificada nas duas avaliações realizadas não conseguindo especificar por idades, tal como os anteriores apresentados.

Desta forma, poderemos afirmar que, de uma forma global, notou-se uma ligeira melhoria em todas as categorias, sendo visível uma redução nos itens “Nunca” e “Às vezes” contratando com um aumento nos itens “Usualmente” e “Sempre”.

Conclui-se, desta forma, que as crianças de 3, 4 e 5 anos evoluíram nos seus comportamentos nas diferentes dimensões observadas, tal como seria de esperar devido ao nível de desenvolvimento a que foram sujeitas pelas experiências proporcionadas e vivenciadas em contexto de JI.

A categoria mais desenvolvida nesta faixa etária é então a Pro-Social com 32%, esta categoria pode ser trabalhada através do trabalho colaborativo, como por exemplo

os trabalhos de grupo, em que as crianças trabalham com o mesmo e para o mesmo objetivo, tendo assim, que se adaptar umas às outras. Com isto, os alunos que demonstram maior capacidade, podem e devem ajudar os colegas que se encontram com mais dificuldades, servindo como apoio.

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças 1º Ciclo

Os seguintes gráficos apresentados dizem respeito ao segundo estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 10 de março de 2015 a 15 de maio de 2015, numa Escola da rede pública, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 1º ano.

➤ **1º ANO**

Início do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

Categoria/Item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	9%	38%	41%	12%
Pro-social	2%	36%	55%	7%
Cognitivo	8%	29%	54%	9%
Motivacional	5%	28%	54%	14%

Tabela 9 Observação inicial do estágio de 1ºCEB, 1ºano

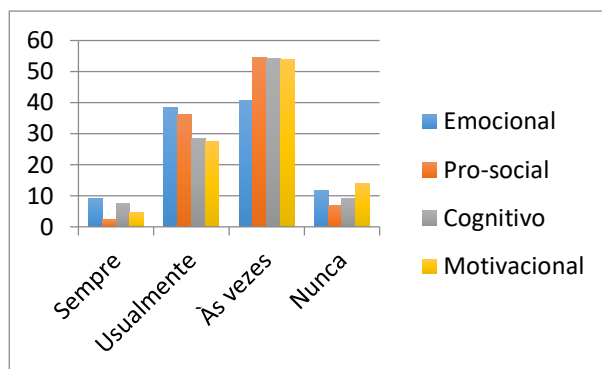


Gráfico 9 Observação inicial do estágio de 1ºCEB, 1ºano

- **Análise dos resultados**

O presente gráfico apresenta a primeira avaliação realizada em contexto 1ºCEB-1º ano e revela uma incidência em todas as categorias, verificou-se maior incidência nos itens “Usualmente” e “Às vezes” e menor em “Sempre”.

Estes resultados poderão ser justificados pela composição da turma observada, que consiste num grupo que comporta uma grande diversidade de crianças, permitindo uma variedade de resultados obtidos.

Final do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

Categoria/Item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	11%	42%	40%	7%
Pro-social	5%	40%	51%	4%
Cognitivo	12%	41%	38%	9%
Motivacional	6%	34%	48%	12%

Tabela 10 Observação final do estágio de 1ºCEB, 1º ano

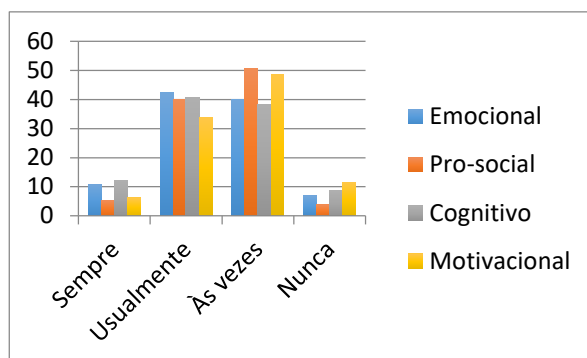


Gráfico 10 Observação final do estágio de 1ºCEB, 1º ano

- **Análise dos resultados**

Relativamente ao gráfico 10, referente à avaliação final realizada em 1ºCEB- 1º ano, denotou-se que não houve alterações significativas relativamente à primeira avaliação, no entanto gostaria de salientar a categoria pró-social, com 45%, como sendo uma categoria em que as relações entre os pares e as relações estabelecidas em sala de aula se encontram muito demarcadas para esta faixa etária e para este ano de escolaridade, atendendo a que coincide com a transição entre o JI e a entrada na escolaridade obrigatória, onde poderão decorrer as primeiras relações entre pares que darão origem à aceitação do outro por parte dos seus pares.

No desenvolvimento pessoal, este é um campo muito importante que terá repercussões na vida pessoal e social do indivíduo refletindo-se em todas as áreas do seu desenvolvimento.

A categoria menos desenvolvida foi a motivacional com 40% e as mais desenvolvidas foram a emocional e a cognitiva, ambas com 53%.

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- Creche

Os seguintes gráficos apresentados dizem respeito ao terceiro estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 15 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2015, numa Instituição IPSS, na valência de creche, na sala dos 2 anos.

➤ 2 ANOS DE IDADE

Início do Estágio

• Apresentação dos resultados

Categoria/Item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	0%	1%	42%	56%
Pro-social	0%	0%	27%	73%
Cognitivo	0%	0%	19%	81%
Motivacional	0%	0%	32%	68%

Tabela 11 Observação Inicial, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade

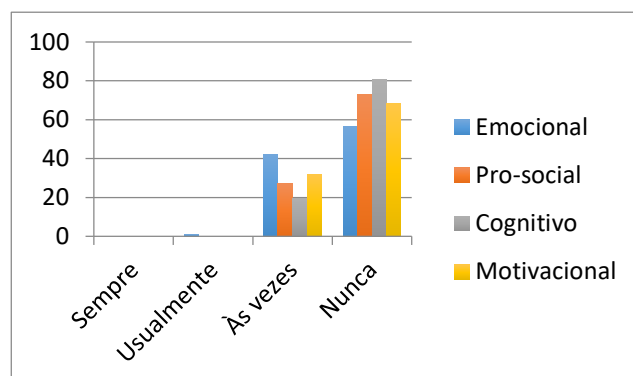


Gráfico 11 Observação Inicial, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade

Final do Estágio

• Apresentação dos resultados

Categoria/Item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	0%	19%	49%	32%
Pro-social	0%	8%	36%	55%
Cognitivo	0%	3%	35%	61%
Motivacional	0%	4%	36%	60%

Tabela 12 Observação final, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade

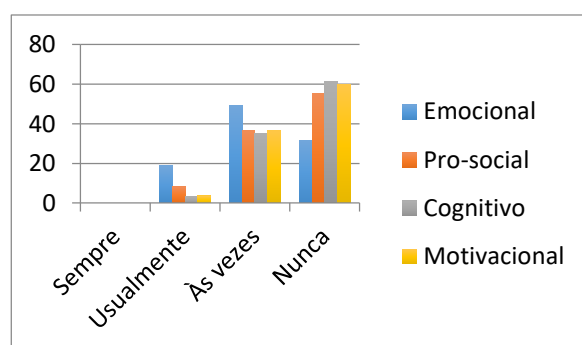


Gráfico 12 Observação final, do estágio em creche, relativamente às crianças de 2 anos de idade

• Análise dos resultados

Relativamente aos gráficos apresentados, 11 e 12, referentes às avaliações inicial e final realizada em Creche- 2 anos, conclui-se que se nota uma grande discrepância nos itens apresentados, pois o “Sempre” não revela nenhuma percentagem e o “Nunca” integra a maioria dos dados. Saliento ainda que existiu uma evolução positiva, em que o grupo de crianças mostrou o seu desenvolvimento, sendo que nesta faixa etária estes resultados já seriam esperados.

A categoria menos desenvolvido nesta faixa etária e neste grupo é a cognitiva, apenas com 3%, devido ao facto de ser um processo de aquisição do conhecimento,

sendo este mais complexo e contendo um vasto leque de conceitos, tal como, a atenção, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Esta categoria pode ser promovida através de conversas diárias, entre a educadora e a criança, individualmente, acerca do que estão a fazer, quais as brincadeiras que mais gostam, quais os brinquedos que estão a utilizar e para que servem.

As mudanças que se vão produzindo nos diferentes níveis ocorrem de forma gradual, pois são períodos contínuos que se vão sucedendo e se sobrepondo, não havendo assim uma necessidade de antecipar e apressar estas transformações.

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças- 1º Ciclo- 4º ano

Os seguintes gráficos apresentados dizem respeito ao quarto e último estágio realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado de 25 de novembro de 2015 a 28 de janeiro de 2016, numa Escola da rede pública, na valência de 1º Ciclo, numa turma de 4º ano.

➤ 4º ANO

Início do Estágio

• Apresentação dos resultados

Categoria/Item	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 Observação inicial do estágio de 1ºCEB- 4º ano

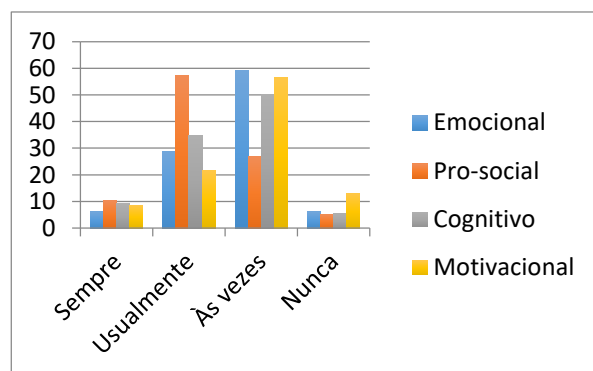


Gráfico 13 Observação inicial do estágio de 1ºCEB- 4º ano

• Análise dos resultados

Os dados relativos à primeira avaliação em estágio no 1ºCEB- 4º ano e representados no gráfico 13, revelam uma maior incidência no item “Às vezes” para as categorias emocional, motivacional e cognitiva e no item “Usualmente” na categoria pró-

social, indicando o nível mais elevado de desenvolvimento e maturidade nestas crianças relativamente às anteriormente avaliadas.

Final do Estágio

- **Apresentação dos resultados**

Categoria/Item	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 Observação final do estágio de 1ºCEB- 4ºano

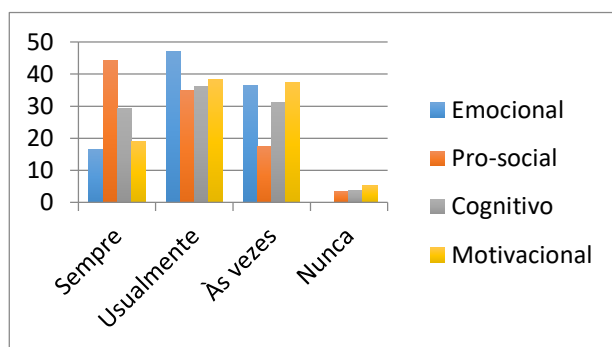


Gráfico 14 Observação final do estágio de 1ºCEB- 4ºano

- **Análise dos resultados**

Na segunda avaliação realizada ao mesmo grupo de alunos, apurou-se alterações significativas, ocorrendo uma maior frequência nos itens “Sempre” na categoria pro-social e “Usualmente” na categoria emocional, contrastando com a ausência da categoria emocional no item “Nunca” e reduzida frequência no mesmo campo para as categorias pró-social, cognitiva e motivacional.

Perante os gráficos 13 e 14, poderemos certificar uma verdadeira evolução nos comportamentos observados e, em todas as categorias, realçando-se a categoria pro-social, com 79%. A categoria motivacional destaca-se assim, por ser a categoria menos desenvolvida, com 57%, sendo que pode ser trabalhada através de atribuições de tarefas do dia a cada aluno, com o objetivo destes ganharem responsabilidade. Promover o trabalho autónomo, com o objetivo do aluno acreditar que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

Posto isto, conclui-se que a utilização deste instrumento é fundamental e bastante pertinente para o docente promotor de uma aprendizagem autorregulada. Neste estudo contribuiu para verificar a evolução das crianças, e verificar ainda a sua aplicabilidade em diferentes contextos. Assim, apurou-se que é aplicável, desde a creche até ao 1.º CEB, sendo que no contexto de creche, foi onde se sentiram algumas limitações, sugerindo-se que o instrumento poderia ser adaptável consoante o contexto.

3.5.2 Estudo 2

Perspetivas dos docentes e especialistas sobre a autorregulação da aprendizagem

O uso de uma metodologia qualitativa, neste caso o questionário, pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003:178).

A seguinte análise diz respeito às respostas dos questionários preenchidos por seis profissionais de educação, duas educadoras, que me acompanharam no primeiro e terceiro estágio, duas professoras que me acompanharam no segundo e quarto estágio, duas especialistas que me supervisionaram no primeiro e último estágio, realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré Escolar e Ensino do 1º CEB.

Para analisar os questionários, a técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo de acordo com a abordagem de Bardin (1977). Para a organização e análise de dados, optou-se por estruturar e apresentar os dados de acordo com as categorias resultantes da análise de conteúdo realizada. A partir dos blocos do guião do questionário, definiram-se então duas dimensões: Perspetivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças e Práticas promotoras da autorregulação nas crianças. Na análise contou-se com duas analistas: a autora do relatório e a sua orientadora.

Perspetivas dos docentes sobre a autorregulação da aprendizagem nas crianças

No que diz respeito ao tema da autorregulação da aprendizagem nas crianças, constatou-se que todas as profissionais de educação sabiam falar sobre este tema e que tinham conceções semelhantes sobre o conceito autorregulação. Entendem-na como um processo que visa promover a autonomia na criança.

A **Professora 1** entende a autorregulação como “*As crianças serem capazes de gerir o estudo e as tarefas que têm (...)*”, reforçando ainda, “*(...) apoiar e orientar a «construção» de cidadãos que se querem críticos, conscientes, autónomos e responsáveis.*” Na mesma linha de pensamento menciona a **Professora 2** “*As crianças escolhem e gerem as suas aprendizagens (...) tornar o aluno mais autónomo, independente nas suas escolhas (...).*” Em suma a **Especialista 1** afirma que a

autorregulação é *“Promover a autonomia da criança na gestão das suas aprendizagens.”*

Visto que o processo autorregulatório é uma atividade cíclica, que acontece em três fases, é de salientar que as profissionais de educação, indiretamente, acabaram por as mencionar. No que respeita à fase prévia (fase de planificação) a **Professora 1** define-a como *“(...) conhecer os objetivos a atingir.”*, já no que respeita à fase do controlo volitivo (fase de execução) destaca-se a afirmação da **Especialista 2** *“(...) orientar e focar estratégias de trabalho.”* e da **Professora 2** *“(...) utilizar abordagens para desenvolver e realizar objetivos e projetos.”* Por fim, na fase de autorreflexão (fase de avaliação) a **Especialista 1** realça que *“A avaliação feita com as crianças do que fizeram é um momento muito importante (...) a avaliação feita de forma a eles/as poderem explicar o que fizeram, o que aprenderam, as dificuldades que sentiram, como as ultrapassaram”*. Epstein (2003, citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.81) referiu que a capacidade das crianças autorregularem a sua aprendizagem é estimulada quando há momentos de reflexão nas atividades curriculares e quando os professores/educadores estimulam o pensamento das crianças através do questionamento.

Sabe-se que a autorregulação contempla quatro dimensões importantes neste processo, e com isto, mais uma vez as profissionais de educação, indireta ou diretamente, acabaram por falar nelas. A **Educadora 2** dá bastante destaque à categoria emocional referindo que *“(...) a afetividade/carinho/atenção que estabelecemos com cada uma individualmente proporcionará que cada criança se sinta única e confiante (...) estabelecer logo de início as regras de convivência, regras de sala, (...) através do diálogo (...) é fundamental para que as crianças percebam e entendam a importância dessas mesmas regras existirem.”* Na categoria pro-social, a **Educadora 2** realça que se deve desenvolver *“(...) estratégias que possam facilitar o estar/convivência/respeito entre o grupo (...) crianças confiantes, felizes e predispostas a aprender, a partilhar e a respeitar o outro.”* para que assim seja mais fácil o convívio entre o grupo. No que respeita à categoria cognitivo a **Professora 2** realça que as crianças devem *“(...) aplicar o conhecimento que vão adquirindo a novas situações, sendo desta forma os grandes responsáveis pelas suas aprendizagens e pelo controlo das mesmas.”* tornando-se assim, crianças autónomas e autorreguladoras das suas aprendizagens. Por fim, no que diz respeito à categoria motivacional é curioso como as palavras das profissionais se cruzam, tornando-se apenas sinónimos, sendo que dão bastante destaque ao facto de que as crianças têm que ser motivadas, para conseguirem mais e melhor. A **Educadora 1** refere que *“(...) há que contagiar entusiasmo, humildade e motivação.”*, a **Professora 1** menciona que *“(...) Têm que ser*

motivados e elogiados pelas suas conquistas e desempenhos (...), e a Professora 2 referencia que “(...) de uma forma motivada e também crítica construírem as suas aprendizagens ao longo do seu percurso escolar e da vida.”

De um modo geral as profissionais de educação referem que é importante utilizar o reforço positivo, motivar as crianças, elogiá-las, contagiá-las com a vontade de querer aprender. Deste modo, as crianças sentem-se mais confiantes, mais independente nas suas escolhas e com mais vontade de serem elas a gerir os seus estudos, bem como tarefas a fazer. Com isto, as crianças vão sendo preparadas para superar etapas futuras, pois começam a aplicar o conhecimento que vão adquirindo a novas situações.

Práticas promotoras da autorregulação nas crianças

No que respeita ao JI, as práticas promotoras da autorregulação utilizadas pela **Educadora 1**, passam essencialmente pela criança primeiro fazer a atividade com ajuda, ou até copiando o “outro”, mas depois disto, fazer sozinho, fazendo de novo e de novo, melhorando sempre. Esta educadora sugere que uma criança mais velha é uma mais valia para a aprendizagem de uma criança mais nova, envolvendo entretajuda, trabalho cooperativo e formação de pares/grupos.

“Fazer de novo, melhorar, fazer primeiro com ajuda e depois sozinho, copiar o outro à nossa maneira (...) colocar uma criança que sabe mais ao lado de outra que precisa de apoio, criar uma espécie de tutores que apoiam os mais novos ou os que mais precisam (...) sugerir equipas ou organizar atividades no sentido de fazer acontecer co-laboração que muitas das vezes precede a autorregulação” (**Educadora 1**)

O educador deve assim, propor atividades às crianças, que permitam imaginar, adivinhar, construir ou inventar.

A **Educadora 2** sugere-nos um exemplo, mais específico, onde acabar por explicar um jogo que se pode jogar juntamente com todo o grupo de crianças, para que a autorregulação seja promovida.

“(...) Caixa da amizade, na qual sai um novelo de lã (mágico), com o qual podemos em grande grupo fazer um jogo, a teia da amizade, na qual cada criança lança o fio de lã a um amigo, referindo as suas qualidades e o que gosta mais nele (...) Surge assim a possibilidade de refletir/registar com o grupo as atitudes/comportamentos para com os outros, percebendo o quanto é importante respeitar/ser respeitado de forma a podermos criar laços de amizade, quer individualmente, quer em grupo (espírito de grupo).” (**Educadora 2**)

O educador deve propor às crianças que trabalhem em grupo e desenvolvam competências sociais, desempenhem novos papéis no grupo, sintam responsabilidade, promovendo assim a autonomia.

Os jogos são uma estratégia também sugerida pela **Especialista 1**, de modo a motivar o grupo nas diversas aprendizagens, sendo que ela sugere “(...) *jogos, puzzles, legos (que têm que seguir indicações) (...).*”

Relativamente ao 1ºCiclo do Ensino Básico, as práticas promotoras da autorregulação utilizadas pela **Professora 2**, promovem uma aprendizagem de sucesso, pois esta professora realça que as crianças devem procurar informação que lhes permitam respostas, pensar e explicar as estratégias que utilizaram para resolver determinado problema. É de facto claro, que estas estratégias promovem a autorregulação, tornando-se evidente que o aluno tem que ser autónomo, para desta forma conseguir resolver determinado problema.

“(...) *Quando proponho um problema ou uma atividade, tento que cada um pense e explique estratégias de resolução, que vão à procura de informação que lhes permita a sua resolução.*” **Professora 2**

Whitebread e colaboradores (2005 citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.82), consideram que uma das estratégias que desenvolve a autonomia e a autorregulação são as oportunidades de escolhas que os docentes oferecem aos alunos, pois ao escolherem têm posteriormente de assumirem as consequências das suas escolhas, tornando-os assim mais responsáveis e com o dever de dirigir as suas atividades.

Já a **Professora 1** sugere-nos exemplos, mais específicos, aonde afirma que as crianças deverão primeiro ter a oportunidade de visualizar alguma coisa, para que no fim sejam elas próprias capazes de as fazer.

“*Utilizar livremente o compasso, treinar a coordenação, perícia, criar formas, visualizar uma rosácea ou padrão e no final deverão conseguir fazer algo parecido (...).*”

Professora 1

“*Na escrita e a partir de muitos textos lidos e explorados, começar a escrever livremente, obedecendo a regras da construção frásica, pontuação...com maior formalidade, segundo tipologia de diferentes textos, usar um pequeno guião orientador do que o texto deverá conter(...).*” **Professora 1.**

Posto isto, devemos “ver o aluno como sujeito ativo na sua aprendizagem e proporcionar-lhe um ensino “transparente” onde possa, por modelagem, aprender as estratégias de que necessita para desenvolver as suas aprendizagens, atuais e futuras,

possibilitando-lhe um conhecimento estratégico, sobre quando e porquê utilizar essas estratégias.” (Veiga Simão & Flores, 2007, p. 94).

3.6 Principais considerações sobre o exercício investigativo

O instrumento de recolha de dados do estudo 1 deste exercício investigativo foi a CHILD, depois de ser utilizada em quatro estágios diferentes, pode-se afirmar que esta possibilita aos profissionais de educação uma melhor competência de observação e avaliação sobre cada criança, sendo que permite conhecer melhor as especificidades de cada uma, bem como, identificar as necessidades das mesmas, tal como me possibilitou a mim, neste estudo. Pode considerar-se que os itens, as instruções e a escala de resposta no geral são acessíveis, essenciais e oportunos para o estudo em questão. Os itens são simples, compreensíveis e ainda, são complementados com um espaço para que o educador ou o professor possam adicionar alguma informação pertinente e necessária, as instruções são explícitas e concisas e a escala de resposta contém todos os pontos necessários e indispensáveis para representar o que é observado.

Esta utilização proporciona assim, o desenvolvimento da competência de observação necessária a todos os profissionais de educação, uma vez que esta lista serve de guião para os aspetos essenciais a observar, registar e avaliar. Por vezes, ao longo do preenchimento da lista pode ser complicado seleccionar o mais pertinente da observação realizada para o estudo, dado que se observam diversos acontecimentos e todo o grupo de crianças em simultâneo.

Após analisar detalhadamente cada gráfico, as principais conclusões que retiro no contexto de creche é que a utilização da CHILD, não é totalmente aplicável/eficaz, uma vez que é bastante difícil responder a alguns dos itens, por não se verificarem ainda alguns comportamentos descritos nesta, devido à fase precoce do desenvolvimento do grupo de crianças destas idades. Este estágio teve apenas a duração de duas semanas, ainda assim, conseguiu-se verificar uma evolução positiva no grupo.

Depois de observar os gráficos de contexto pré-escolar, é notório que as crianças já se mostram mais desenvolvidas e autónomas, começando a serem conscientes das suas próprias aprendizagens, sendo que ainda necessitam de supervisão constante e suporte por parte das educadoras, para manterem o seu controlo. Neste contexto, as crianças começam a mostrar muito interesse pelos trabalhos que realizam, querendo produzir mais e melhor, começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e guiar os seus comportamentos.

Através dos dados recolhidos em contexto de 1ºCEB, pode apurar-se que é nesta faixa etária onde se encontram as crianças mais autónomas, responsáveis, confiantes e autorreguladas das suas aprendizagens, verificando-se assim, uma evolução por parte das crianças, é aqui, já sem a ajuda constante de um adulto, que as crianças têm a capacidade de planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as

estratégias mais adequadas à resolução de problemas. As crianças do 1ºCEB, em relação às crianças do pré-escolar, apresentam mais competências de autorregulação das suas aprendizagens, uma vez que são mais conscientes das suas capacidades, competentes e mais hábeis nas escolhas de algumas estratégias (Perry et al., 2004). É neste contexto que as crianças tendem, a tornar-se mais eficazes na interação com outras crianças e com os adultos, é aqui que a relação com os pares vão ganhando cada vez mais importância.

Neste sentido, pode concluir-se que é evidente que as crianças desde cedo demonstram autorregular as suas aprendizagens. Sendo que, no entanto, é de realçar que para que isto aconteça e continuo a acontecer é necessário que as educadoras/professoras promovam intencionalmente estas competências no contexto escolar, pois o docente tem o papel principal na promoção da aprendizagem autorregulada, onde este tem o dever de ajudar a criança a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem.

Também para realizar o exercício investigativo, outro instrumento de recolha de dados a que se recorreu foram os inquéritos por questionários, e de acordo com a análise destes, pode concluir-se que as profissionais de educação que participaram neste estudo sabem falar superficialmente sobre o que é a autorregulação, preocupam-se com o tema e na escola promovem a autorregulação na aprendizagem das crianças, desenvolvendo assim, através de atividades a autonomia nas crianças. É de salientar, tal como as profissionais de educação o fizeram, que a motivação das crianças determinam a forma como estas se envolvem nas tarefas escolares, sendo que cabe aos educadores/professores motivar as crianças, para que estas tenham um melhor desempenho nas suas atividades e aprendizagens. Definitivamente, que o papel do docente é um fator relevante para o envolvimento escolar das crianças. De acordo com Murdoch e Miller (2003) uma boa relação entre a criança e o docente é fator de uma maior motivação escolar por parte destas, sendo que esta influência poderia aumentar de ano para ano, com resultados bastante duradouros.

Como algumas educadoras/professoras referiram nas respostas dos seus questionários, por vezes, nem sempre é fácil conseguir motivar todas as crianças, pois as salas de aula são constituídas por um grande número de crianças, os docentes são muitas vezes sobrecarregados com diversas responsabilidades e muitas vezes pela falta de tempo, devido ao facto de terem que cumprir os programas escolares. Tal como referiram Usher e Kober (2012) as razões pelas quais os docentes nem sempre conseguem motivar os alunos são razões atribuídas a fatores de natureza diversa, tais como, *“as salas de aula com um elevado número de alunos; às vastas responsabilidades atribuídas aos professores; às características sociais e emocionais*

dos alunos, que muitas vezes os conduzem ao abandono escolar, ou simplesmente a um desconhecimento acerca de como intervir para estimular e desenvolver a motivação dos alunos”.

Após realizar todas estas práticas de ensino supervisionado, de investigar sobre o tema, de todas as leituras realizadas, de analisar detalhadamente cada gráfico e analisar as respostas das docentes, concluo assim, que a autorregulação pode ser promovida de diversas maneiras. Sendo que alguns exemplos para a creche e o pré-escolar são: O educador deve mostrar às crianças que está sempre disponível para elas, seja qual for a situação; Permitir que as crianças escolham as áreas em que querem ir brincar; Realizar atividades de acordo com os interesses das crianças; Proporcionar tarefas às crianças em que estas tenham de tomar decisões sobre o que vão fazer; E fomentar atividades cooperativas entre as crianças. Já alguns exemplos para o 1ºCEB são: O professor deve promover atividades que permitam que os alunos cooperem uns com os outros; Incentivar e elogiar os trabalhos realizados pelos alunos; Promover situações de debate e discussão; Permitir que os alunos façam exercícios autonomamente; Incentivar as crianças a resolverem os seus conflitos com os colegas, sem que seja preciso a intervenção de um adulto.

A contribuição desta temática para a minha prática futura é sem dúvida alguma de máximo interesse, pois é de extrema importância um docente saber desenvolver as competências autorregulatórias das crianças, no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando estratégias nas práticas educativas que as promovam. O docente deve ter em atenção o facto de que cada criança é única e que vivencia as aprendizagens da sua própria maneira, adaptando e diversificando assim as estratégias que utiliza para que as crianças possam ter uma aprendizagem completa e motivadora.

Relativamente às limitações com que me deparei no exercício investigativo, pode destacar-se, a falta de literatura sobre o tema da autorregulação das aprendizagens em crianças mais novas, o facto do período de estágio em creche ter tido uma curta duração, apenas duas semanas, não dando assim, acesso a tanta informação como se desejaria, e ainda o facto de se ter apenas respostas de seis docentes aos questionários, o que fez com que o leque de respostas e informações não fosse assim muito extenso e variado.

Como proposta para futuro exercício investigativo considera-se que seria pertinente, como forma de complementar todos os resultados obtidos, a implementação de estratégias de autorregulação da aprendizagem, de modo, a ter a possibilidade de acompanhar um grupo de crianças, durante um determinado período de tempo, ideal seria a implementação destas estratégias, a cada um dos grupos estudados neste exercício investigativo, creche, pré-escolar e 1ºCEB. Visto que neste exercício

investigativo, através do uso da CHILD, houve a possibilidade de observar de forma mais apoiada a autonomia das crianças, a fim de perceber se e como estas autorregulavam as suas aprendizagens, e através de questionários perceber se os profissionais de educação promoviam intencionalmente a autorregulação e as estratégias que utilizavam para desenvolver estas competências,

As exigências atuais do processo de ensino e de aprendizagem requerem, aos profissionais de educação, que estes sejam reflexivos e analíticos sobre as suas próprias concepções e práticas, devendo assim, dominar saberes cognitivos, metacognitivos, motivacionais e contextuais da aprendizagem e do ensino (Veiga Simão, Frison & Abrahão, 2012; Veiga Simão, 2013). O conhecimento experienciado destas componentes, em interação com o contexto, constitui uma ferramenta única para os profissionais desenvolverem experiências de aprendizagem com os seus alunos.

Para Veiga Simão e Frison (2013), em suma, os profissionais de educação nas suas práticas educativas têm que integrar o ensino de estratégias de aprendizagem ao longo dos diversos anos de escolaridade, fazendo com que estas contribuam para o desenvolvimento dos processos de autorregulação nas crianças, enfatizar a autonomia e o controle que a criança pode desempenhar na sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências e de atitudes nas componentes que integram a autorregulação atendendo aos diferentes contextos.

Veiga Simão e Frison (2013) sugerem que o docente deve assim, desenvolver atividades, experiências de aprendizagem, metodologias, instrumentos, propostas de trabalho, ao longo dos anos de escolaridade que contribuam para desenvolver competências autorregulatórias, pois elas estão relacionadas com a melhoria dos contextos de ensino e de aprendizagem, ensinar as crianças a autorregular as suas aprendizagens e os processos utilizados (nas mesmas), através do conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo, estruturar ambientes de aprendizagem, construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem na sua futura atividade.

Reflexão Final

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

Este relatório representa muito mais do que uma investigação. Foi uma etapa da minha vida repleta de aprendizagens, de dúvidas e de emoções fortes. Ao longo destes anos, descobri mais de mim, descobri mais dos outros, descobri mais do que a educação significa na minha vida. Fui estudante, fui educadora, fui professora, fui amiga. E por tantas experiências, este não pode ser apenas um relatório final de mestrado, mas um documento que espelhou uma jornada que marcou significativamente, pela positiva, a minha vida. Um longo caminho, de perguntas, que fui construindo devagar, com avanços e solavancos. Um percurso movido pelo interesse de saber mais, de aprender mais, de descobrir mais, de fazer, de saber fazer e de melhorar cada bocado das ações que realizava.

De acordo com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor, este deve desenvolver o currículo promovendo uma escola inclusiva, de modo a integrar os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias para promover a aprendizagem dos alunos. Assim sendo, o profissional de educação, deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, tendo em conta as experiências de cada aluno, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens. O professor deve utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os seus erros para construir novas situações de aprendizagem. É necessário que o professor promova métodos de trabalho, nomeadamente ao nível de pesquisa, organização, tratamento e produção de informação através das tecnologias da informação e comunicação.

O estágio para a formação de novos docentes é de extrema importância pois vai ser durante este que se vão colocar em prática conhecimentos e pressupostos, conseguindo dessa forma chegar a competências fundamentais na formação base, permitindo assim a sua transição de alunos para professores. Desta forma, torna-se fundamental a futuros docentes no Ensino de Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico a aquisição de experiências, vivências e observações realizadas durante o Estágio. Segundo (Roldão, 1999) *para isso é necessário, sem dúvida, o domínio de áreas do conhecimento nos campos científicos ligados à educação e às organizações,*

assim como é preciso reforçar a solidez dos campos científicos, culturais e didáticos que integram o currículo. Mas o salto qualitativo passa-se, de facto, ao nível da reflexão sobre, e ação na prática docente e organizacional. Daí que a formação tenha de ser realizada com uma filosofia de intervenção dos próprios sujeitos, num processo auto e interformativo. Este processo não se gera a partir do nada, tem que ser alimentado, orientado e trabalhado à luz dos saberes teóricos e com o recurso a formações específicas, mas integrando-as em processos organizados e geridos colaborativamente, no quadro da própria prática curricular (pág. 50-51).

O Pré-Escolar é sem dúvida alguma a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97 de 31 de março, Capítulo II, artigo 2º) tornando-se assim essencial refletir sobre a articulação e continuidade entre pré-escolar e 1ºCiclo. De acordo com Petriwskyj, Thorpe & Tayler (s.d., citado em Vasconcelos, 2009, p.49-50) as transições ao longo da vida podem causar perturbações emocionais, bem como descontinuidades nas aprendizagens. Tal como menciona Sim-Sim (2010) o momento de transição é algo que está envolvido por uma grande variedade de emoções, tais como o medo, o stresse, a angústia e a alegria, sendo que com isto o educador tem o dever de encontrar estratégias com o intuito de *“proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória”* (OCEPE, 1997, p.28).

Há que realçar quatro aspetos fundamentais na prática docente, são eles, investigar, refletir, planificar e avaliar.

Investigar é, sem sombra de dúvida, um elemento fundamental para a formação contínua dos docentes, a fim de desenvolver cada vez mais o seu profissionalismo. Para Ponte (2002) algumas das razões mais importantes para que os professores pesquisem e investiguem sobre a sua própria prática, são: *“(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.”* (p. 3).

Para Júnior (2009) a reflexão, é a capacidade de se voltar sobre si mesmo, *“é sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção, supõe a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias*

intenções e o próprio processo de conhecer.” (p. 581). Neste sentido, torna-se fundamental para a educação, que o docente tenha um olhar crítico e reflexivo, para assim poder descobrir situações e contornar caminhos com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos. Um profissional de educação que seja reflexivo propicia e valoriza mais a sua construção pessoal do conhecimento, possibilitando assim, novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas que possam surgir, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.

A planificação é um instrumento de trabalho do docente, que lhe permite planejar as estratégias, conteúdos, atividades, recursos e instrumentos de avaliação que vai utilizar nas diferentes situações educativas. Como refere Januário (1992, cit. in Spitanov, 2005), a planificação é um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino, características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas (p.9).

A avaliação é um processo contínuo que permite ao profissional de educação reajustar e adaptar as metodologias e recursos tendo em conta as necessidades dos alunos e as características da turma, de forma a melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Como refere Roldão (2003, cit. in Gaspar, 2010), *“avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”* (p.65).

No que diz respeito à formação contínua, para Ferreira (1994), esta desempenha um papel determinante no sentido da profissionalização, desenvolvendo a reconstrução do saber pedagógico que caracteriza a profissão. Segundo Barroso (1997), a *“formação contínua de professores deverá estar articulada aos contextos de trabalho, pelo facto da escola ser o local privilegiado de fomentar o processo de mudança.”* (Barroso, 1997, p.75). A formação contínua deve assim, ser ajustada à realidade de cada escola e de cada docente, para que seja possível transformar o trabalho diário dos professores, bem como dos educadores em atividades formativas, para que sejam significativas e pertinentes para os profissionais.

É desta forma que termino assim este relatório, esta investigação e esta jornada. Sinto-me agora muito mais motivada para continuar a aprender, estou agora muito mais preparada para (re) começar.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.)
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Coleção cadernos de organização e gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 417-450). New York: Academic Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7 (2), 161- 186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today - Theory, research, and practice. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 445-457.
- Bronson, M. *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guilford Press, 2000.
- 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.
- Dickinson, L. (1995). *Autonomy and motivation: a literature review*. *System*, 23/2, 165-174.
- Diehl, Astor Antonio. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 1-29.
- Durão, R. L. S. (2010). *Acolhimento aos Alunos Estagiários da Formação Inicial. Uma proposta de Acolhimento e integração*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28–36.

- Ferreira, F. (1994). Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 14, n.º 2, pp. 276-286. (Acesso em 7 de junho de 2013, Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/115/88>).
- Frison, A. M. (2013). *Autorregulação da Aprendizagem: Abordagens Teóricas e Desafios para as Práticas em Contextos Educativos*. Lisboa: Cadernos da Educação.
- Gaspar, D. M. P. (2010). Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. (1º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Brasil: Revista Brasileira de Educação
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Lopes da Silva, A., Duarte, A., Sá, I., & Veiga-Simão, M. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Minuchin, P. (1971). Correlates of curiosity and exploratory behavior in preschool disadvantaged children. *Child Development*, 42, 939-950.
- Murdock, T. B., & Miller, A. (2003). Teacher as sources of middle school students' motivational identity: Variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Paris, S., & Winograd, P. (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation*. Recuperado em 11/10/2006, através de <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining Features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106 (9), 1854-1878.

- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). Promoção da Autorregulação da Aprendizagem das Crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Revista Nuances*, v. 25, n.º 3, pp. 170-190 (2014).
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2014). *Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 Anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes*. *Revista Interações*, N.º 30, pp. 72-109 (2014).
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ramos, Paulo; Ramos, Magda Maria; Busnello, Saul José. *Manual prático de metodologia da pesquisa: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese*.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, M. (2013). *Plano de Trabalho de Turma*. Santarém: Agrupamento das Escolas Dr. Ginestal Machado
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., & Almeida. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In A. Simão et al. (eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, 121-155. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Costa, J. C., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M. L., Núñez, J. C., & GonzálezPienda, J. (2007b). De Pequenino é que se Auto-Regula o Destino. *Revista Educação - Temas e Problemas*, vol. 2, n.º 4, pp. 281-293. Edições Colibri.
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto editora.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- Serra, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, A. L., Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Revista do Mestrado em Educação*, vol. 10, n.º 19, pp. 58-74.
- Silva, G., Azevedo, J., & Pinto, V. (2006). *Mestrado em química para o ensino 2005/2006 metodologias de investigação em educação*
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform*. Center of Education Policy.
- Vasconcellos, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995

- Vasconcelos, T. (2009) *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editora
- Veiga, F., & Fernandes, A. (s.d.). 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, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação. ISPA. Lisboa. (Acesso em 7 de junho de 2013, Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6837/1/Autorregulacao_JI.pdf).
- Veiga Simão, A. M., & Flores, A. Using interviews to enhance learning in teacher education. Proceedings of the 52nd ICET World Assembly ICET and 6th Annual Border Pedagogy Conference *Borders, Boundaries, Barriers and Frontiers: Promoting Quality in Teacher Education*. San Diego, Califórnia, USA, Julho, 2007.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas. Lisboa: EDUCA.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L. M., & Abrahão, M. H. (Orgs.) *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica ∞ Educação, 10, EDUFRRN, EDIPUCRS, EDUNEB, Natal, Porto Alegre, Salvador. 2012.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2004). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, 33 (1), 40-50.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. & Mehta, S. (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. *Education*, 33(1), 3-13.
- Yin. R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3.ª edição.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In. B. Zimmerman e D. Schunk *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*. (pp. 1 - 25). New York: Springer-Verlag.

Anexos

Anexo I - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)



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

Nome da criança: _____
 Professor/a: _____
 Data: _____ JI/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 advêm 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.					

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”



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 – Exemplo da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) preenchida



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

Nome da criança: _____
 Professor/a: _____
 Data: __ 18/03/15 ____ JI/Escola/: Centro Escolar Salgueiro Maia _____

Legenda:

- 1 – Sempre
- 2 – Usualmente
- 3 – Às vezes
- 4 – Nunca

	1	2	3	4	Comentários
Emocional					
1				X	
2			X		Esta criança tem receio de falhar, de não conseguir realizar corretamente as tarefas.
3				X	
4				X	
5				X	
Pro-social					
6				X	
7			X		
8				X	
9			X		Esta criança prefere trabalhar em pares/grupos do que individualmente.

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”



	independentes com os pares.				
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.			X	
Cognitivo					
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.				X
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.			X	
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.			X	
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.				X
15	Faz perguntas e sugere respostas.				X
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.			X	
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.				X
Motivacional					
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.				X
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.				X
20	Inicia atividades.				X
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.				X
22	Gosta de resolver problemas.			X	
Outros comentários:					
Esta criança não frequentou o <u>jardim de infância</u>					

Anexo III- Guião do inquérito por questionário

Nome: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Tempo de serviço: _____

Habilitações académicas: _____

Questionário

1. Quando pensa em “Autorregulação da Aprendizagem das crianças”, o que lhe ocorre imediatamente?

2. Considera que as crianças do jardim-de-infância evidenciam competências autorregulatórias? Exemplifique com algumas situações reais e concretas. (Para educadoras)

Considera que as crianças do 1ºCEB evidenciam competências autorregulatórias? Exemplifique com algumas situações reais e concretas. (Para professoras)

3. Qual a importância que atribui à promoção da autorregulação da aprendizagem ao nível do jardim-de-infância? (Para educadoras)

Qual a importância que atribui à promoção da autorregulação da aprendizagem ao nível do 1ºCEB? (Para professoras)

4. De que forma cria oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem? Exemplifique algumas das atividades que já desenvolveu nesse sentido.

5. Considera que no jardim-de-infância os educadores de infância promovem a autorregulação da aprendizagem das crianças? Fundamente a sua opinião.

6. Considera que os professores de 1ºCEB promovem a autorregulação da aprendizagem das crianças? Fundamente a sua opinião.

Obrigado pela disponibilidade,
Micaela Conde

Anexo IV- Análise das respostas dos questionários

Dimensões/Temas	Categorias	Sub-categorias	Análise de conteúdos
Concepções dos docentes sobre a Autorregulação da Aprendizagem nas crianças	Conceito de Autorregulação da Aprendizagem	Autonomia	<p>“As crianças serem capazes de gerir o estudo e as tarefas que têm (...)” Professora 1</p> <p>“(...) apoiar e orientar a «construção» de cidadãos que se querem críticos, conscientes, autónomos e responsáveis.” Professora 1</p> <p>“As crianças escolhem e gerem as suas aprendizagens.” Professora 2</p> <p>“(...) tornar o aluno mais autónomo, independente nas suas escolhas (...)” Professora 2</p> <p>“Promover a autonomia da criança na gestão das suas aprendizagens.” Especialista 1</p>
		Fase prévia/fase de planificação	“(...) conhecer os objetivos a atingir.” Professora 1
		Fase do controlo volitivo/fase de execução	<p>“(...) orientar e focar estratégias de trabalho.” Especialista 2</p> <p>“(...) utilizar abordagens para desenvolver e realizar objetivos e projetos.” Professora 2</p>
		Fase da autorreflexão/fase de avaliação	<p>“Sem dúvida penso em autoavaliação.” Educadora 1</p> <p>“A avaliação feita com as crianças do que fizeram é um momento muito importante.” Especialista 1</p> <p>“(...) a avaliação feita de forma a eles/as poderem explicar o que fizeram, o que aprenderam, as dificuldades</p>

			que sentiram, como as ultrapassaram.” Especialista 1
Autorregulação da Aprendizagem nas crianças pequenas	Emocional	<p>“(…) a afetividade/carinho/atenção que estabelecemos com cada uma individualmente proporcionará que cada criança se sinta única e confiante(…)” Educadora 2</p> <p>“(…) estabelecer logo de início as regras de convivência, regras de sala, (…) através do diálogo (…) é fundamental para que as crianças percebam e entendam a importância dessas mesmas regras existirem.” Educadora 2</p>	
	Pro-Social	“(…) estratégias que possam facilitar o estar/convivência/respeito entre o grupo (…) crianças confiantes, felizes e predispostas a aprender, a partilhar e a respeitar o outro.” Educadora 2	
	Cognitivo	“(…) aplicar o conhecimento que vão adquirindo a novas situações, sendo desta forma os grandes responsáveis pelas suas aprendizagens e pelo controlo das mesmas.” Professora 2	
	Motivacional	<p>“(…) há que contagiar entusiasmo, humildade e motivação.” Educadora 1</p> <p>“(…) Têm que ser motivados e elogiados pelas suas conquistas e desempenhos (…)” Professora 1</p> <p>“(…) de uma forma motivada e também crítica constroem as suas aprendizagens ao longo do seu percurso escolar e da vida.” Professora 2</p>	

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”

<p>Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem nas crianças</p>	<p>Promoção da Autorregulação da Aprendizagem no Jardim de Infância</p>	<p>Exemplos</p>	<p>“Fazer de novo, melhorar, fazer primeiro com ajuda e depois sozinho, copiar o outro à nossa maneira (...)” Educadora 1</p> <p>“(...) colocar uma criança que sabe mais ao lado de outra que precisa de apoio, criar uma espécie de tutores que apoiam os mais novos ou os que mais precisam (...) sugerir equipas ou organizar atividades no sentido de fazer acontecer co-laboração que muitas das vezes precede a autorregulação” Educadora 1</p> <p>“(...) Caixa da amizade, na qual sai um novelo de lã (mágico), com o qual podemos em grande grupo fazer um jogo, a teia da amizade, na qual cada criança lança o fio de lã a um amigo, referindo as suas qualidades e o que gosta mais nele (...) Surge assim a possibilidade de refletir/registar com o grupo as atitudes/comportamentos para com os outros, percebendo o quanto é importante respeitar/ser respeitado de forma a podermos criar laços de amizade, quer individualmente, quer em grupo (espírito de grupo).” Educadora 2</p> <p>“(...) jogos, puzzles, legos (que têm que seguir indicações) (...)” Especialista 1</p>
	<p>Promoção da Autorregulação da Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico</p>	<p>Exemplos</p>	<p>“Utilizar livremente o compasso, treinar a coordenação, perícia, criar formas, visualizar uma rosácea ou padrão e no final</p>

“A AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS CRIANÇAS”

			<p>deverão conseguir fazer algo parecido (...).” Professora 1</p> <p>“Na escrita e a partir de muitos textos lidos e explorados, começar a escrever livremente, obedecendo a regras da construção frásica, pontuação...com maior formalidade, segundo tipologia de diferentes textos, usar um pequeno guião orientador do que o texto deverá conter(...).” Professora 1</p> <p>“(...) Quando proponho um problema ou uma atividade, tento que cada um pense e explique estratégias de resolução, que vão à procura de informação que lhes permita a sua resolução.” Professora 2</p>
--	--	--	--