



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das 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

Daniela Ferreira

Orientação

Isabel Piscalho

2016, agosto

Agradecimentos

Na vida precisa-se das pessoas certas e eu tive a sorte de poder contar com elas ao longo deste percurso. Assim sendo, neste espaço manifesto os mais sinceros agradecimentos a quem contribuiu para a concretização deste relatório final de estágio.

Aos meus pais, à minha irmã, ao meu sobrinho, à restante família, aos meus amigos de todas as horas... obrigada por terem feito parte desta minha caminhada, por todo o apoio, por partilharem comigo cada momento e, sobretudo, por acreditarem em mim e nos meus sonhos.

Agradeço aos professores e professoras que acompanharam o meu desenvolvimento pessoal e profissional e em especial à minha orientadora, a professora Isabel Piscalho, pela forma como orientou o meu trabalho, pela sua disponibilidade durante a realização deste relatório e pela utilidade das suas sugestões.

Às crianças, educadoras e professores cooperantes, assim como a toda a comunidade educativa de todas as instituições onde estagiei, pelo acolhimento e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Um muito obrigada a todos e a todas!

Sem vós, não seria possível concretizar o meu sonho.

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer o percurso efetuado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que tem como base as experiências vivenciadas, as aprendizagens mais significativas enquanto futura profissional da educação e, por fim, o exercício investigativo desenvolvido ao longo do mesmo. Assim, este relatório contempla duas partes. A primeira refere-se à dimensão reflexiva, onde são apresentados os aspetos mais relevantes acerca dos contextos de estágio. A segunda parte diz respeito ao exercício investigativo que pretende demonstrar a importância e a forma como promover as competências autorregulatórias das crianças no processo de ensino-aprendizagem, em contexto real educativo através de um estudo de caso. O presente estudo foi desenvolvido em contexto creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) recorrendo à utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho & Simão, 2014). Verificou-se que promover a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem é um elemento fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida. Deste modo, educadores e professores devem dominar o conceito de autorregulação da aprendizagem porque o trabalho educativo envolve um processo de desenvolvimento pessoal de cada elemento do grupo de crianças, onde os dois pilares da autorregulação assumem um papel decisivo, estes dois pilares são a escolha e o controlo.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem; Competências Autorregulatórias; Autonomia; Papel do Educador/Professor; Transições Escolares – Transição e (Des)Continuidades.

Promotion of self-regulatory skills in children's learning

Abstract

This report aims to provide an overview of the learning curve during the Master in Pre-school Education and 1st cycle of Basic Education Teaching, reporting the experiences and knowledges acquired and describing the investigation practice developed during the course, to serve as a base to the exercise of a future professional of education.

Therefore, the report consists of two parts. The first refers to the reflective dimension, presenting the most significant aspects about the internship contexts. The second part addresses the investigation exercise, which intends to demonstrate how to promote self-regulatory skills of children as part of the teaching-learning process, in real educational context, through a case study, and the relevance of this process.

The current study was developed in nursery, kindergarten and 1st cycle of basic education (1st CEB) contexts, through the use of a tool to support the teaching practice, the List of Development of Independent Learning (CHILD) (Whitebread et al., 2009, adapted by Piscalho & Simon, 2014).

It was found that encouraging the autonomy and self-regulation of learning processes is a key element in the school process and training throughout life. Educators and teachers must dominate, understand and use the concept of self-regulation of learning because educational work involves a personal development process of each member of the group of children, where the two pillars of self-regulation play a decisive role, these two pillars are the choice and control.

Keywords: Learning Self-Regulation, Self-regulatory skills; Autonomy; Role of Educator / Teacher; School transitions - Transition and (Dis) Continuities

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Os Estágios.....	2
1. Contextos de Estágio	2
1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	2
1.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano.9	
1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	16
1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano	22
2. Percurso de Desenvolvimento Investigativo	29
Parte II – Exercício Investigativo.....	31
1. Descrição Detalhada do Exercício Investigativo	31
1.1. Questão de Investigação.....	31
1.2. Objetivos.....	31
2. Enquadramento teórico	32
2.1. Autorregulação da Aprendizagem	32
2.2. Promoção das Competências Autorregulatórias nas Transições Escolares – Transição e (Des)Continuidades.....	39
3. Metodologia	42
3.1. Tipo de Estudo.....	42
3.2. Participantes	42
3.3. Instrumentos de recolha e análise dos dados	43
3.4. Procedimentos	43
3.5. Análise e Apresentação dos Resultados	46
3.6. Considerações Finais.....	64
III – Reflexão Final.....	69
Referências Bibliográficas	71
Anexos	74
Anexo I - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD).....	74

Anexo II – Exemplo da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) preenchida em contexto creche	77
---	----

Índice de Figuras

Figura 1 - Registo da Atividade Mencionada.....	6
Figura 2 - Execução da Atividade	6
Figura 3 - Registo da Definição da Palavra Escolhida pelo Aluno.....	13
Figura 4 - Registo da Definição da Palavra Escolhida pelo Aluno.....	13
Figura 5 - Atividade de Pintura.....	20
Figura 6 – Pintainhos Pintados pelas Crianças.....	20
Figura 7 – Exemplo dos Cartões do Jogo – 3.º ano	26
Figura 8 – Exemplo dos Cartões do Jogo – 4.º ano	26
Figura 9 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, pp.23).....	34

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Referente ao Início de Estágio em Jardim de Infância.....	46
Gráfico 2 - Referente ao Final de Estágio em Jardim de Infância	46
Gráfico 3 - Referente ao Início de Estágio em 1.º ano do 1.º CEB	50
Gráfico 4 - Referente ao Final de Estágio em 1.º ano do 1.º CEB.....	50
Gráfico 5 - Referente ao Estágio em Creche	55
Gráfico 5 - Referente ao Estágio em 3.º e 4.º ano do 1.º CEB	60

Introdução

O presente relatório final insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, para a obtenção do grau de mestre.

Com este trabalho pretendo dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado, nomeadamente no que diz respeito aos quatro períodos de prática de ensino supervisionada (PES) em três contextos (jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche) e o percurso investigativo.

Este documento divide-se em três partes, sendo que a primeira parte refere-se à apresentação dos contextos de estágio, assim como o trabalho desenvolvido, as experiências vivenciadas e as aprendizagens significativas. Basicamente, dá a conhecer as experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas em cada contexto, assim como os aspetos positivos e negativos e ainda o aparecimento de questões emergentes da prática.

A segunda parte diz respeito ao exercício investigativo, que corresponde à descrição detalhada do mesmo; ao enquadramento teórico da pesquisa com referência a vários autores, à metodologia de trabalho aplicada, à análise e apresentação dos dados e, por fim, às considerações finais deste exercício. Esta dimensão investigativa assume grande relevância, sendo que é considerada fundamental para o desenvolvimento profissional de um docente, permitindo que este tenha conhecimento sobre a sua prática enquanto docente através da investigação e da reflexão. Tendo em conta, Alarcão (2001) um professor investigador é alguém que adota uma atitude de constante questionamento, refletindo e aprendendo continuamente.

No estudo mencionado pretende-se conhecer a importância e a forma como promover as competências autorregulatórias em cada elemento do grupo de crianças, em diferentes faixas etárias, no processo de ensino-aprendizagem. Através da análise dos dados recolhidos com a utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (2009, Whitebread et al., adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014).

Seguidamente, na terceira parte, é apresentada a reflexão final que evidencia as principais aprendizagens e o balanço acerca de todo o percurso de desenvolvimento profissional e investigativo. Deste modo, o presente documento articula a prática com a teoria demonstrando o processo de desenvolvimento profissional realizado ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – Os Estágios

1. Contextos de Estágio

1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

No Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi na valência de Pré-Escolar que realizei a primeira Prática de Ensino Supervisionada, numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social).

1.1.1. Caracterização da Instituição

O estágio decorreu na valência de jardim-de-infância, integrada no departamento de ação social da área de infância de uma IPSS que tinha como objetivo melhorar as condições de vida da comunidade através dos vários serviços que presta na área da saúde e da educação.

A valência de pré-escolar foi inaugurada entre 2001 e 2004, dividindo o espaço em duas valências, a creche já existente e o pré-escolar. Este espaço era dotado de dois refeitórios, um para as crianças da creche e outro para as crianças do pré-escolar, contando também com uma copa onde eram preparadas as refeições. A creche era composta por três salas - o berçário, a sala de um ano e a sala de dois anos. Cada uma das salas dispunha de uma casa de banho/fraldário. A valência de pré-escolar era constituída por três salas - a sala dos três anos, a sala dos quatro anos e a sala dos cinco anos, com casa de banho correspondentes a cada uma das salas. O espaço tinha também duas arrecadações para guardar materiais, um vestiário para as educadoras, as auxiliares e restantes colaboradoras. Existia ainda um gabinete de reuniões e de atendimento aos pais. A instituição tinha também um ginásio, que se encontrava no exterior, sendo utilizado pelas crianças da creche e do pré-escolar para atividades extracurriculares (expressão físico-motora, judo e dança).

1.1.2. Caracterização da Sala

No que respeita à organização do ambiente educativo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das

intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (1997, p. 37).

A sala dos 5 anos estava organizada em dez áreas de trabalho: a escrita; a biblioteca; os jogos de construção; o faz-de-conta; a pintura; as ciências/matemática; a garagem; os jogos de caixa; a expressão plástica e a grande grupo. Cada área continha diferentes materiais, organizados de forma simples e acessível, que se adequavam à área a que pertencem e eram promotores de novas aprendizagens. Na sala estavam expostos os trabalhos diários do grupo, tal como alguns instrumentos sugeridos pelo Movimento da Escola Moderna (Folque, 1999, pp.8-9), sendo eles: o mapa das presenças, onde cada criança registava a sua presença diária assim que chegava à sala; o mapa de atividades, onde registavam a área selecionada para estar; a lista dos projetos que tinha os projetos que se iam realizar e a sua data de início e fim; o diário de turma, onde se registava o que as crianças gostaram de fazer, o que não gostaram, o que fizemos e o que queremos fazer; o mapa do tempo, onde se registava o tempo diariamente; o mapa das tarefas, onde se registava quem vai fazer determinada tarefa durante a semana e, por fim, o plano diário, onde se colocava o que se fazia no dia-a-dia.

Considero muito importante que as crianças desde cedo desenvolvam o sentido de responsabilidade, por isso saliento um aspeto curioso da sala dos 5 anos a existência de três peixes, um pássaro e algumas plantas. No mapa das tarefas semanais em cada semana ficava um elemento do grupo responsável por tratar dos peixes, outro encarregue do pássaro e outro das plantas.

1.1.3. Caracterização do Grupo

O grupo com o qual estagiei era composto por vinte e duas crianças, onze rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. No grupo estavam inseridas três crianças de outras nacionalidades, sendo duas de nacionalidade moldava e uma de nacionalidade ucraniana. A maioria dos elementos deste grupo frequentaram anteriormente a creche da instituição, é de salientar que foi sempre a mesma educadora a acompanhar o grupo, o que faz com que estes já estivessem habituados ao funcionamento da instituição e às regras da educadora em sala, tal como toda a equipa da instituição.

O grupo mostrava um grande interesse por tudo o que acontecia ao seu redor, demonstrando ser bastante participativo, no entanto, havia algumas crianças um pouco

tímidas, não participando tão ativamente nas atividades e nos diálogos. Todos eles conseguiam escolher facilmente as atividades que pretendiam realizar e participavam nas mesmas de uma forma positiva, contudo, na hora de arrumar os materiais ou brinquedos as crianças mostravam menos interesse, mas no final acabavam por fazer o que lhes tinha sido solicitado. É de notar que gostavam de realizar as atividades e as brincadeiras de forma cooperativa. De modo geral, eram crianças muito carinhosas e afetuosas, entre elas existia uma relação de amizade, respeito e entreajuda, apesar de existir sempre as frequentes “zangas”, relacionadas com a partilha de materiais ou brinquedos, que acabavam sempre por se resolver, umas vezes com ajuda de adultos e outras vezes sozinhos.

1.1.4. Projetos

O Projeto Educativo da valência de Pré-Escolar intitulava-se por “Criar é Reciclar”, com objetivo de sensibilizar as crianças a reduzir, reciclar, reutilizar e renovar os materiais, preservando o Meio Ambiente e a Natureza. Deviam assim, incutir nas crianças hábitos de poupança de materiais, consciencializando do modo de como devem preservar o ambiente.

O modelo curricular orientador do trabalho da instituição era o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Este modelo, sucintamente, tem como base a democracia de autoformação cooperada de docentes para que adquiram a capacidade de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir e de imaginar. De acordo com Niza (1996, citado por Folque, 1999, p.6), “todos ensinam e todos aprendem” devido à existência de trocas e de comunicação entre o professor, os alunos e entre os próprios alunos. Pode-se considerar que a comunicação tem uma dupla função, a primeira é que a comunicação pode ativar a função cognitiva quando as crianças têm de falar sobre acontecimentos enquanto a segunda função é a social quando existe uma partilha de informação. Uma particularidade deste modelo que acho importante é este possibilitar que as crianças desde cedo tenham o hábito de darem a sua opinião sem medo, não sendo reprimidas

Em relação ao Projeto de Sala, este tinha como tema *Vamos Aprender a Ser Autónomos/as*, isto porque os elementos desta sala iam ingressar no próximo ano no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e é uma preocupação que estes estejam preparados para esse acontecimento, a nível do comportamento. Pelo que observei, os objetivos do Projeto de Sala, estavam a ser alcançados, pois eram responsáveis pelos seus pertences e pelas tarefas que lhe foram atribuídas, conseguiam fazer a sua própria higiene, tinham espírito de equipa notando-se uma interajuda dos que dominam melhor

as tarefas para com os que tinham mais dificuldade e havia uma contínua valorização dos trabalhos que semanalmente são expostos na sala, desenvolvendo assim a sua autoestima e a sua autoconfiança.

Assim, para criar o projeto de estágio, eu e o meu par de estágio, tivemos em atenção que as atividades que desenvolvêssemos fossem de acordo com o projeto da educadora cooperante e com as características do grupo. O projeto de estágio é intitulado de *Estamos a Ficar Crescidos*, deste modo, este projeto tinha alguns objetivos e estratégias idênticas às da educadora o que eu considero que foi muito importante esta articulação para que não desorganizássemos o ambiente educativo da sala, para que este se tornasse num elemento facilitador, auxiliando-me a planificar as atividades a implementar apesar de ser um tema abrangente. Escolhemos este projeto pelo facto de todas as crianças da sala dos 5 anos terem entre 5 e 6 anos de idade e no próximo ano letivo, irem transitar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Este projeto permitia que houvesse um equilíbrio nas diversas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, tal como a sua articulação. E ainda permitia que o articulássemos com o projeto da educadora que tem como principal objetivo promover a autonomia do grupo a nível das tarefas do quotidiano.

O projeto *Estamos a Ficar Crescidos* tinha as seguintes finalidades: desenvolver e fomentar a autonomia, a autoestima e o interesse pela aquisição de novos conhecimentos; promover o autoconhecimento; saber expressar-se acerca de temas abordados e de acontecimentos; abordar temas sugeridos ou do interesse das crianças; fomentar o trabalho em grupo; auxiliar as crianças no conhecimento do 1.º ciclo do ensino básico. Após a implementação do projeto, considero que as finalidades foram atingidas exceto a finalidade de auxiliar as crianças no conhecimento do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que a educadora cooperante queria abordar esta temática mais próximo do final do ano letivo.

No desenvolvimento das minhas planificações, senti-me bastante realizada à medida que ia percebendo que as crianças aprendiam com as atividades implementadas e que se mostravam entusiasmadas pelas atividades propostas. Sendo que era perceptível até mesmo através das conversas entre eles que tentavam reproduzir o que aprenderam e que estavam sempre recetivos a novas atividades.

Tenho a destacar uma das atividades planificadas, a atividade da experiência da junção das cores primárias, verificando a cor secundária resultante. Nesta experiência, ao redor das mesas, comecei por enquadrar o problema e explicitar o seu enunciado, para o enunciado recorri às personagens da história, ouvida no dia anterior, “O menino que não sabia brincar”, sendo ele o seguinte: A Maria, a Milu e o menino que não sabe brincar estavam a tentar pintar uma laranja, mas só têm três cores: amarelo, azul, e

magenta. Queriam fazer uma laranja de cor de laranja e a folha de verde. Como podiam fazê-lo? Maria e Milu: Nós achamos que se misturarmos diferentes cores conseguimos fazer outras cores. Menino que não sabe brincar: Eu acho que não. Se as juntarmos vamos ter uma mistura mas com três cores.

A seguir, perguntei como achavam que podíamos ajudar a Maria, a Milu e o menino que não sabe brincar e registei-o, tal como registei com quem concordava cada criança. Depois em pequenos grupos, procedemos à antecipação e ao registo do que cada um pensava que ia acontecer com a junção do corante das cores primárias. Seguidamente realizámos a experiência e registaram o que verificámos com a mesma. Este procedimento repetiu-se em todos os grupos. Por último, após a realização da experiência, voltámos a reunir-nos para em grande grupo, dialogarmos sobre as aprendizagens adquiridas e o seu respetivo registo. No início quando comecei a elaborar a presente planificação, tive dúvidas se deixaria que cada criança fizesse o seu próprio registo ou se fornecia uma estrutura e após a observação do grupo decidi fornecer a estrutura do registo o que considero que foi fundamental para que a atividade decorresse naturalmente. Para que esta atividade fosse contextualizada, optei por elaborar um enunciado que estivesse relacionado com um tema que lhes fosse conhecido, assim sendo adotei as personagens da história relacionada com o dia do pijama. No entanto, esta contextualização teve um aspeto negativo, uma vez que as crianças tinham de manifestar a sua opinião dizendo com quem concordavam e verifiquei que estas responderam consoante a personagem que mais gostaram e não pelo que cada personagem defendia. De um modo geral, os objetivos estabelecidos na planificação foram cumpridos, o que se deve à utilização de estratégias que também elas se adequaram à mesma.



**Figura 1 - Registo da Atividade
Mencionada**



Figura 2 - Execução da Atividade

1.1.5. Reflexão de Desenvolvimento Profissional

A primeira semana de estágio foi dedicada à observação do grupo para conhecer cada um deles, os seus gostos, hábitos, rotinas e ainda entender a dinâmica da instituição e do meio onde estava inserida. Esta capacidade de observação é extremamente importante, sendo que como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (1997, p. 25)

Este período foi essencial para a prática pedagógica, de modo a ter uma boa integração neste contexto, pois a observação constituiu uma base da intencionalidade do processo educativo.

Considero que fui muito bem acolhida, quer pela educadora cooperante que se demonstrou sempre disponível para nos ajudar e aconselhar, quer pelo grupo de crianças que me aceitou desde logo, começando a chamar-me para resolver problemas ou pedindo auxílio em alguma tarefa e ainda pelos restantes funcionários da instituição que se mostraram sempre disponíveis para qualquer eventualidade. Para ajudar na adaptação ao contexto de estágio, a educadora forneceu um texto que permitisse conhecer melhor o modelo pedagógico utilizado na instituição e ainda convidou para assistir à reunião de pais. A participação na reunião foi importante porque permitiu que conhecesse melhor o meio, os pais das crianças, a forma como se processa uma reunião de pais e alguns dos assuntos tratados nessas mesmas reuniões. As reuniões são momentos de grande importância porque a relação escola-família implica o diálogo e a interação entre uma diversidade de culturas, sendo que uma relação entre escola e famílias é igualmente uma relação entre culturas. Desta boa relação beneficiam não só as crianças mas todos os intervenientes: pais e educadores, escolas e comunidade.

Neste percurso a atitude da educadora foi fundamental, uma vez que foi dando sugestões/conselhos e proporcionou-me momentos que me permitiram diversas aprendizagens, uma vez que no tempo de observação estive atenta ao trabalho da educadora, ou seja, à forma como falava com as crianças, conduzia a rotina, a relação que estabelecia com o grupo e as atividades que desenvolvia. Deste modo, possibilitou-me ver como podia agir em determinadas situações.

Após as semanas de observação, foi-me possível conhecer minimamente o grupo. Na generalidade, pode-se considerar que o grupo era participativo, dinâmico e

interessado nas atividades que lhes propõem, escolhem com mais frequência a área dos jogos de caixa e a área do faz-de-conta. Tendo em conta, o modelo pedagógico utilizado, o Movimento da Escola Moderna, que permitia que sejam as crianças a planear o seu dia e a escolher as atividades que querem executar durante cada dia. No entanto, há áreas que tem número máximo de elementos por área, por isso senti dificuldade em motivar determinadas crianças para escolherem as mesmas, quando não era possível ficar na que queriam como primeira opção. Contudo, esta dificuldade foi superada à medida que ia conhecendo melhor as especificidades de cada criança.

No desenvolvimento das minhas planificações, senti-me bastante realizada à medida que as crianças iam mostrando-se entusiasmadas pelas atividades propostas e quando aprendiam com as mesmas. Em termos de dificuldades sentidas, estas foram evidentes nas planificações e estavam relacionadas com a gestão do tempo, pois às vezes pensava que uma atividade fosse demorar mais do que outra e, por vezes, isso não era como tinha planeado mas considero que isso seja normal e que com a continuação e a experiência, esta mesma dificuldade irá desaparecer. Penso que outra competência importante que se adquire através da experiência é a capacidade de gerir o grupo, uma vez que nem sempre é fácil e por vezes pensava se estivesse responsável pela sala não sei bem como faria, assim estive bastante atenta às estratégias da educadora, sendo que a tenho como um modelo a seguir.

Um tema que me deixou um pouco insegura é a avaliação, apesar de já ter lido sobre o tema, porque não sabia até que ponto os instrumentos de avaliação que utilizei se adequavam e se permitiam uma avaliação correta das crianças. Sendo que de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE):

“A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuí para o desenvolvimento e aprendizagem (...) Permite-lhes também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças e ir aferindo com os pais os seus progressos.”
(1997, p. 94)

No final do estágio, considero que em termos de avaliação fiz uma boa seleção das metodologias da avaliação, no entanto, as grelhas de observação por vezes poderiam ter itens mais específicos. Na medida em que recorri a itens muito abrangentes como atenção, participação, capacidade de interpretação das imagens e empenho na realização da atividade.

Em cada semana da minha intervenção, fiz questão de refletir sobre a minha prática acerca do que podia ser melhorado, de forma a evoluir ao nível das lacunas que identifiquei na minha prática, ao longo deste percurso de estágio. Tendo em conta que o desenvolvimento profissional, segundo Cardona (2002 citada por Calheiros &

Piscalho, 2013, p. 263), é “uma atitude de constante questionamento e procura de novas respostas, (onde) é fundamental (...) promover uma atitude mais crítica e reflexiva, considerando as dimensões pessoal, pedagógica, institucional e colectiva que integram este processo.”

Em suma, o primeiro semestre de prática supervisionada foi bastante enriquecedor, na medida que me permitiu evoluir e aprender bastante com as pessoas com quem trabalhei, desenvolvendo assim estratégias, atividades, formas de avaliação, formas de resolver problemas, entre outros aspetos importantes para a minha futura prática profissional.

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

No Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a segunda Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na valência de 1.º ciclo, numa Escola Básica do 1º Ciclo, pertencente a um Agrupamento de Escolas de Santarém.

1.2.1. Caracterização da Instituição

A escola onde decorreu o estágio estava situada numa freguesia, pertencente ao concelho e ao distrito de Santarém. É de salientar que a escola era de pequena dimensão e estava dividida em dois andares, rés-do-chão e o primeiro andar e era portadora de um espaço exterior destinado ao recreio que tem um baloiço e um escorrega para as crianças brincarem. No rés-do-chão encontrava-se a copa, várias dispensas (uma da cozinha e duas para arrumação de materiais), um refeitório, uma casa de banho para ambos os sexos, outra casa de banho só para o Pré-Escolar e duas salas: uma sala de Pré-Escolar e outra do 1.º Ciclo, com uma turma de 1.º e 4.º ano. No primeiro andar, encontrava-se outra sala de 1.º Ciclo, com uma turma de 2.º e 3.º ano, duas casas de banho – uma para rapazes e outra para raparigas – e uma sala de docentes. Relativamente aos equipamentos presentes na escola, era visível um elevador, ainda que sem funcionamento, armários de arrumação de material didático e armários para cada uma das turmas, dentro das respetivas salas.

No entanto, destacava-se como aspeto negativo a inexistência de um espaço coberto para recreio, fazendo com que os alunos nos dias de chuva passassem o recreio no *hall* do rés-de-chão.

1.2.2. Caracterização da Sala

No que respeita à organização da sala, a sala da turma 1 estava organizada de forma que se diferenciava os dois anos de escolaridade, visto que a turma era composta por alunos do 1.º e do 4.º ano de escolaridade. Cada grupo de alunos estava virado para um quadro de ardósia, a sala tinha ainda um portátil, uma impressora e um quadro interativo mas devido à dimensão da sala e à disposição dos alunos na sala era difícil a utilização do mesmo.

Já a organização dos alunos na sala estava feita atendendo às características dos alunos. Tendo em conta o espaço existente, pode considerar-se que a sala estava organizada da melhor forma possível mas nem sempre era possível tirar o melhor partido do material que existia à disposição, como é o caso do quadro interativo, pois implicava que os alunos do 4.º ano passassem para as mesas do 1.º ano que se tornavam pequenas para eles ou então o grupo de 1.º ano se virasse para trás para conseguir ver o quadro, sendo que este estava do lado oposto.

1.2.3. Caracterização do Grupo

Como referi anteriormente, estagiei na turma 1, esta turma era constituída por vinte e seis elementos, sendo que treze alunos são do 1.º ano de escolaridade e os restantes treze alunos do 4.º ano. O grupo do 1.º ano era formado por cinco rapazes e oito raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. O grupo do 4.º ano era constituído por nove rapazes e quatro raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade. A maioria dos alunos da turma residia na localidade onde a escola se situa ou nas imediações de Santarém e frequentou a o jardim de infância da instituição.

Embora a turma seja composta por dois anos de escolaridade, após uma conversa com a professora cooperante e a professora supervisora, tinha apenas de intervir no grupo de 1º ano. Assim, a seguinte caracterização da turma incide neste mesmo grupo. Os alunos tinham como opção de atividades extracurriculares: o coro, a atividade física e dança e a oficina de artes e tecnologia. Pode-se considerar que o grupo do 1.º ano era participativo, dinâmico, interessado nas atividades que lhes propõem tal como nas aprendizagens de todas as áreas, autónomo, motivado para novas aprendizagens e cumpridor das regras em sala de aula. Contudo, era um grupo que tem dificuldade de concentração, pouca maturidade e algum défice de vocabulário. Na generalidade, os alunos estavam a acompanhar de forma satisfatória os conteúdos trabalhados em todas as áreas, à exceção de alguns alunos com mais dificuldades.

Esta análise do grupo foi executada tendo como base situações ocorridas durante as semanas de observação, tentei que a observação fosse o mais possível de um modo participativo, não me limitando apenas a observar, pois simultaneamente ia interagindo com os alunos, a professora cooperante e os restantes colaboradores.

1.2.4. Projetos

Relativamente ao Projeto de Escola, a professora cooperante informou-me que não existe especificamente um projeto mas um Plano Anual de Atividades onde constam as atividades previamente planificadas de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Ao consultar este mesmo projeto verifiquei que este é um documento orientador, no qual estão explícitos os princípios e os valores, propondo o enriquecimento da sua população pela diversidade, o cumprimento a sua missão de formar cidadãos aptos e produtivos que sejam capazes de decidir a sua progressão nos estudos ou a sua integração na vida ativa, devido ao que aprenderam na escola que frequentaram, sendo que aprenderam a aprender, a fazer, a estar e a ser através do saber.

No que respeita ao Projeto Curricular de Turma, direcionado para o 1.º ano, pressupõe uma distribuição ao longo da semana das diferentes áreas, no entanto esta é flexível, sendo apenas a base para organizar o trabalho do docente, permitindo assim que as várias áreas surjam por vezes interligadas devido à interdisciplinaridade intrínseca à monodocência. As principais ambições salientadas no Projeto Curricular de Turma estão relacionadas com as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos como a compreensão global de textos, a produção de diversos tipos de texto, a resolução de situações problemáticas, a explicitação do raciocínio matemático, o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma gradual autonomia e responsabilidade, o desenvolvimento de atividades que favoreçam a sua criatividade, a participação em atividades que envolvam a interação com os outros, o desenvolvimento de metodologias adequadas de trabalho e de estudo, o desenvolvimento do gosto pela leitura e escrita e hábitos de praticar a mesma, a estimulação do desenvolvimento das capacidades dos alunos e o desenvolvimento da cultura geral e gosto pela pesquisa de saberes.

Para definir o projeto de estágio, eu e o meu par de estágio, optámos por conversar com a professora cooperante de modo a que o nosso projeto se adequasse às necessidades da turma. Com esta conversa, concluímos que os alunos tinham um vocabulário pouco diversificado. Provavelmente, isto deve-se ao facto de não serem estimulados para uma interação verbal, sendo que a maior parte do tempo que estes

passam fora da escola é ocupado a jogar ou a ver televisão, ou pelo facto de estarem no início do seu percurso escolar. Deste modo, optámos pelo seguinte projeto de estágio: *Vocabulês* que tem como principal objetivo alargar o vocabulário dos alunos. Este projeto tem como finalidades conhecer e apropriar-se do significado de novas palavras; desenvolver o gosto por novos saberes; estimular a capacidade de pesquisa dos alunos e responsabilizar os alunos. Para conseguirmos implementar este projeto, ao longo do percurso de estágio, desenvolvemos uma atividade que fosse transversal a todas as semanas de intervenção. Este projeto foi uma linha orientadora para as planificações do par de estágio que integraram este tema, diariamente nas suas intervenções.

No final da implementação do projeto, as finalidades foram atingidas, uma vez que foi possível verificar a evolução dos alunos, pois estavam mais interessados em conhecer o significado de palavras que desconheciam.

Ao desenvolver as minhas planificações, tive em atenção que estas estivessem adequadas ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, ao Projeto Curricular de Turma e aos programas e metas de cada disciplina. As planificações do agrupamento ajudaram-me bastante principalmente na primeira semana em que realizei as minhas próprias planificações, tal como as conversas com a professora cooperante neste sentido. Senti-me bastante realizada à medida que verificava que os alunos estavam a aprender comigo, estavam interessados, participativos e entusiasmados com as escolhas que fiz para trabalhar determinados conteúdos. Recorri a estratégias como o diálogo, o trabalho individual, o trabalho de grupo, o trabalho a pares e a registos estruturados. Gostaria que os alunos tivessem trabalhado mais vezes cooperativamente, sendo que o trabalho cooperativo promove a dimensão social da aprendizagem e muito espaço para a interação entre os alunos (Fernandes, 1997, p.564). Johnson e Johnson (Fernandes, 1997, p. 564) defende que assim os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais e estão mais motivados para as aprendizagens. Também utilizei material manipulável, como as molduras do 10 ou material multibásico, uma vez que a meu ver as aprendizagens feitas com os mesmos são mais enriquecedoras e produtivas.

Destaco que a atividade principal deste projeto consistia na realização de um calendário, em que diariamente um aluno ficava responsável de procurar uma palavra desconhecida e todas as sextas-feiras, com o auxílio das professoras estagiárias, iriam procurar a definição da palavra escolhida pelo aluno. Depois de encontrado o significado, o aluno teria de escrever essa mesma definição e fazer o respetivo desenho, numa folha correspondente ao seu dia. Na última semana de estágio, os alunos iriam apresentar a palavra que escolheram aos colegas, dizendo qual a palavra escolhida, o motivo da escolha, a definição da palavra e mostrava o respetivo desenho.



Figura 3 - Registo da Definição da Palavra Escolhida pelo Aluno



Figura 4 - Registo da Definição da Palavra Escolhida pelo Aluno

1.2.5. Reflexão de Desenvolvimento Profissional

Como é habitual, nos primeiros dias de estágio senti-me muito nervosa e ansiosa devido a algumas preocupações que surgiram relativas à realização das planificações, pois tinha receio que as planificações não se adequassem e que as crianças não aprendessem.

Tive ainda algumas preocupações relativas à avaliação porque os instrumentos de avaliação podem não ser os mais adequados. Contudo, neste período, a minha principal preocupação foi observar o grupo, de forma a conhece-lo e a dar-me a conhecer. Uma vez que o período de observação assume grande relevância na prática pedagógica.

Neste estágio, tomo como exemplo a relação de proximidade que os encarregados de educação mantêm com a escola e com a docente, pois trabalham em conjunto para que os alunos tenham uma aprendizagem e um desenvolvimento saudável e harmonioso. Penso que isto acontece devido à dimensão da escola que possibilita um maior acompanhamento dos alunos e à existência da associação de pais que facilita que haja este envolvimento dos encarregados de educação em prol dos alunos, indo ao encontro do defendido por Alves e Leite (2005) porque a família também

ensina através dos hábitos, dos valores, das regras, da linguagem e dos exemplos que dá. Desta forma, saliento a importância da família na missão de educar. Destaco ainda que a relação entre os adultos da instituição funciona de uma forma cooperativa e positiva tal como a relação entre estes e os alunos, o que a meu ver facilita o trabalho dos adultos e proporciona aos alunos um ambiente de bem-estar.

Neste percurso fui bem-recebida por todos os intervenientes, isto é, alunos, pessoal docente e pessoal não-docente. No entanto, tenho a salientar o modo como a professora cooperante me auxiliou, me deu sugestões/conselhos e me proporcionou momentos que me permitiram diversas aprendizagens, por exemplo duas estratégias que se podem utilizar no 1.º ano de escolaridade: a primeira é a audição da leitura individual de cada aluno todos os dias e a segunda que tínhamos de mandar diariamente trabalhos de casa. Refletindo sobre o que foi dito, penso que a audição da leitura individual de cada aluno permite aos alunos treinarem da leitura, tornando essa tarefa de descodificação cada vez mais rápida e eficaz e quanto à marcação de trabalhos de casa diariamente, isto auxilia na criação de hábitos de trabalho e no treino/reforço do que aprendem durante o dia, indo ao encontro de Marujo, Neto e Preloiro (2002, citados por Henriques, 2006, p. 226) que defendem que os TPC existem diariamente com o propósito “de levar os alunos a praticar, fortalecer e reforçar conteúdos e competências escolares ...” e ainda promove valores como a independência, autodisciplina, iniciativa, gestão de recursos e de tempo, sentido de responsabilidade e competência.

Senti algumas dificuldades a nível das competências científicas, principalmente na área de estudo do meio, uma vez que certos conceitos tornam-se difíceis para conseguir explicá-los, não induzindo os alunos a terem concepções erradas acerca dos mesmos. Assim sendo, quando se aborda por exemplo o tema dos animais terrestres, aquáticos e aéreos, deve-se ter atenção às palavras utilizadas para lecionar este conteúdos, sendo que os animais têm essa denominação porque “deslocam-se” na terra no mar ou no ar e não porque “vivem” nestes mesmos locais.

Como afirma Flores (2000, pp.30-31),

“a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional (...) o sentido da formação dos docentes é determinada pela concepção de ensino, de escola e de currículo que se preconiza e pelas competências e performances que se reconhecem e se exigem do professor”.

Desta forma, em relação a todas as competências necessárias para ser uma boa profissional, acho que devo ter a noção de que estou em formação agora e durante a minha prática profissional, assim devo estar ciente que estou num processo de aprendizagem contínuo e não estanque, pois desenvolve-se ao longo do tempo.

Aprendi a observar com mais atenção os pormenores do dia-a-dia escolar e as estratégias usadas pelo docente titular. Esta observação permitiu-me recolher e analisar informação. Como consequência, preocupei-me em perceber que implicações tinham essas estratégias.

Neste percurso, em termos de dificuldades encontradas, destaco a gestão do tempo. Sendo que na fase de planificação pensava que umas atividades iam demorar menos tempo a ser executada e por vezes isso não era como tinha planeado. Mas sabendo que a planificação tem de ser flexível é normal que isso aconteça, pois é preferível demorar mais a implementá-la e os alunos alcancem os objetivos pretendidos do que focar-me na planificação e não ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Considero que esta dificuldade seja normal e que com a continuação a mesma dificuldade irá desaparecer. Quanto ao ritmo dos alunos, verifiquei que havia dois alunos que se destacavam, um deles por ser muito rápido na execução de todas as tarefas solicitadas e outro que normalmente tem um ritmo muito lento e algumas dificuldades. A restante turma tinha um ritmo mais equilibrado entre eles. Assim, senti dificuldade em gerir o ritmo dos alunos principalmente os mais díspares, porém tentei fornecer um apoio mais individualizado.

Na implementação das planificações, surpreendi-me com a minha capacidade de improvisar, pois sou muito nervosa e gosto de ter tudo sobre controlo. Mas nas aulas que lecionei, isto nem sempre acontece, por isso na altura tenho de solucionar problemas ou adequar algum aspeto que não esteja a funcionar tão bem como pretendia e é nessa altura que ponho em prática esta capacidade, tendo o cuidado que as estratégias e as atividades não percam a intencionalidade educativa mas algumas vezes só mudar a ordem dos exercícios ou partes das atividades é o suficiente para que as aulas decorram da melhor forma. Desta forma, foi bastante motivador para mim verificar que os alunos iam mostrando-se entusiasmados pelas atividades propostas e quando aprendiam com as mesmas.

Em cada semana de intervenção, refleti sobre a minha prática e acerca do que podia melhorar, o que me ajudou a melhorar e a evoluir ao nível das lacunas que encontrei na minha prática. Para isso, no final de cada dia que intervimos, fiz um balanço do modo como as atividades decorreram, fazendo uma autoavaliação para perceber se as crianças de facto estão a aprender e para uma próxima vez implementá-la melhor e tentando não repetir as mesmas lacunas nas posteriores. A lacuna mais evidente prende-se com a planificação, sendo que segundo Escudero (Zabalza, 1994) a planificação é uma atividade mental interna do professor. Por isso, devido aos processos implícitos na atividade de planificar por parte do professor é uma tarefa complicada porque o professor tem a função de ordenar as realidades presentes num determinado

currículo, de modo a dar-lhe sentido. Assim sendo, a planificação é considerada como um elemento fundamental para um bom desempenho da ação pedagógica e contribui para o professor identificar os fatores que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo que este possa melhorar a sua ação, uma vez que ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo de ensino e de aprendizagem (Vaz, 2011, p. 16).

Em suma, a prática supervisionada no 1.º ciclo do ensino básico foi um momento que potenciou muitas aprendizagens importantes para o meu futuro profissional como futura educadora/professora, sendo que permitiu ultrapassar as dificuldades e os receios mencionados anteriormente.

1.3. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a terceira Prática de Ensino Supervisionada decorreu numa IPSS, na valência de Creche.

1.3.1. Caracterização da Instituição

O estágio decorreu numa das Unidades de uma IPSS do concelho e distrito de Santarém. A Unidade surgiu depois da requalificação de uma antiga Unidade.

Neste estabelecimento existiam duas valências educativas, creche e pré-escolar, frequentadas por crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos e que estavam distribuídas por um total de treze salas.

A nível organizacional, a instituição era composta por dois andares. A valência de creche funcionava no 1.º andar do edifício constituída por duas cozinhas, uma copa, dois vestuários, duas salas de berçário, duas salas de um ano, por duas salas de dois anos e uma sala heterogénea. Enquanto a valência do Pré-escolar funcionava no rés-do-chão do mesmo edifício tendo um total de seis salas, nomeadamente, duas salas de três anos, duas salas de quatro anos e duas salas de cinco anos. Esta unidade dispunha, ainda, do gabinete da coordenação, do refeitório, dos recreios, do ginásio e da biblioteca.

1.3.2. Caracterização da Sala

A organização do espaço educativo tem grande relevância na creche, uma vez que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar

autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12). Por isso, os educadores não devem menosprezar a organização da sala, pois a sua organização pode ser um facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este deve ter muita atenção ao modo como organiza a sala, verificando se esta se adequa às necessidades da população que a frequenta.

A sala dos 2 anos dividia-se em três áreas: a área da biblioteca, a área dos jogos e a área da casinha. E esta era a principal diferença relativamente à sala onde estiveram no ano anterior, pois no ano anterior a sala não estava dividida em áreas e as crianças deslocavam-se com os objetos por toda a sala. Por este motivo, as crianças ainda não estavam muito familiarizadas com esta divisão, levando por vezes coisas de uma área para a outra, como é normal nesta fase de habituação.

A área da biblioteca tinha uma estante com livros e um tapete, onde ocorriam os momentos de grupo como a hora do pão, o conto de histórias e as outras atividades. Na área dos jogos, encontrava-se uma mesa redonda com quatro cadeiras, onde as crianças podiam fazer os jogos e as atividades que necessitem de ser feitas em cima da mesa. Na área da casinha, existia uma cozinha, os alimentos, os utensílios de cozinha, uma cama, um espelho, diversos bonecos, uma mesa, dois bancos, uma garagem e uma caixa com carros. Estes materiais estavam dispostos e organizados de forma a configurar maior espaço disponível para que as crianças se pudessem expressar livremente. Na sala existia um placar dos aniversários das crianças; um placar onde eram afixados os trabalhos elaborados por elas; e outro onde se encontrava o registo de presenças que a educadora preenchia diariamente. No *hall* de entrada da sala, encontravam-se os cabides das crianças respetivamente identificados, nesse mesmo cabide estava roupa suplente de cada criança e, por cima, um placar onde se encontrava a planificação mensal da educadora. Na outra parede, estava uma folha onde cada encarregado/a de educação registava a hora de entrada e saída do seu educando com a respetiva assinatura.

1.3.3. Caracterização do Grupo

O grupo de sala dos 2 anos com o qual estagiei era composto por dezasseis crianças, sendo onze raparigas e cinco rapazes, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro meses. Dois elementos do grupo são de nacionalidade moldava integraram nesse ano o grupo, contudo após o período de observação constatei que estão bem integradas mas uma dessas crianças ainda não se habituou à alimentação da creche, pois em sua casa não tem o hábito de comer sopa e na creche também apresenta dificuldades em dormir durante a sesta. O restante grupo crianças já

frequentava este estabelecimento de ensino com a mesma assistente de ação educativa e educadora, apenas mudaram de sala, o que faz com que estas já estejam habituados ao funcionamento da instituição, tal como toda a equipa da instituição.

O grupo demonstrou ser alegre, participativo, curioso e interessado nas atividades propostas, havendo principalmente uma criança com uma personalidade mais reservada, pois verifiquei que participava menos na dinâmica da sala. Como é normal, o grupo tinha dificuldades em aceitar o “não”, em tolerar a frustração e em partilhar, uma vez que ainda se centram muito em si próprios e em satisfazer as suas necessidades, sendo que “... partilhar é muito difícil nesta idade, a criança pode gostar de brincar perto de outra criança, mas o mais provável será que não brinque com a outra criança” (Mateus, 1996, p.14).

As atividades nas quais o grupo mais se envolvia diz respeito à brincadeira livre, às canções e aos puzzles. Esta caracterização do grupo revelou-se bastante importante, na medida em que “olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades” (Parente, 2012, p.8).

1.3.4. Projetos

No que respeita ao Projeto Educativo da Instituição, este intitulava-se *Educar para Saber Sorrir* em que principal preocupação é valorização do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões na busca permanente da verdade e da alegria de viver, favorecendo a maturação da sua identidade num projeto de vida a partir de valores humanos éticos e cristãos. A problemática escolhida tem como objetivo fomentar nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e respeito pelo outro. Através da problemática pretende-se proporcionar a cada criança o desenvolvimento de capacidades/conhecimentos, abrindo-lhes novos horizontes, estando abertas para os seus próprios interesses e motivações.

O Projeto Pedagógico da Sala dos 2 anos elaborado pela educadora cooperante enquadrava-se no Projeto Educativo da Instituição que organizava todo o trabalho a ser desenvolvido pelas crianças e intitulava-se por *Eu e os Meus Amigos, Vamos Aprender Juntos* pelo facto de neste contexto serem valorizadas e promovidas as vivências e experiências de cada criança, partindo dos interesses, necessidades e motivações das mesmas. Desta forma, o projeto *Explorar para Aprender* desenvolvido por mim e pelo meu par de estágio, surgiu na sequência de conversas informais com a educadora cooperante e, tendo por base os temas que a educadora pretendia abordar, decidimos que o nosso projeto seria acerca de um desses temas.

O projeto *Explorar para Aprender* tinha as seguintes finalidades: proporcionar hábitos de higiene e regras na sala de atividades; proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral; ocasionar momentos de concentração; promover a autonomia pessoal das crianças; conseguir nomear as suas necessidades fisiológicas e, por sua vez, conseguir controlar os esfíncteres; proporcionar situações que promovam o contacto com o meio envolvente e a sua exploração, através dos sentidos e promover a segurança e a autoestima das crianças. No entanto, o presente projeto tinha como objetivo principal proporcionar momentos de exploração e de conhecimento do mundo, tentando ao máximo que as crianças tivessem um papel bastante ativo no desenvolvimento do projeto, como construtores do seu próprio conhecimento, através das suas respostas às atividades implementadas que o nosso projeto e das atividades livres.

Este projeto foi elaborado de forma que fosse um fio condutor ao longo do estágio e um elemento facilitador da prática, na medida que auxiliou na planificação das atividades a implementar. Os objetivos do mesmo foram atingidos na sua generalidade e acho que a construção deste projeto foi muito relevante para desenvolver capacidades e competências, para quando tiver a minha própria sala e tiver de elaborar o projeto dessa mesma sala. Como ponto forte deste projeto, destaco a possibilidade de levar animais reais para a sala, dando oportunidade a que todas as crianças contactassem com os mesmos, uma vez que as crianças de outra forma não teriam contacto com estes animais no seu quotidiano.

Das várias atividades planificadas, tenho a destacar as atividades de pintura porque senti dificuldade em gerir o grupo, uma vez que optei por utilizar várias técnicas de pintura. Assim, na implementação das atividades tornava-se difícil apoiar o momento da pintura e ainda o momento da higiene após a mesma, de forma que até chegarem ao lavatório não colocassem as mãos na roupa e a sujassem. Ao mesmo tempo, acompanhava cada criança na lavagem das mãos, tinha de tirar a sua pintura e a tinta de cima da mesa para que as restantes crianças não se pintassem também, para isso comecei a solicitar a ajuda do meu par de estágio. Penso que a competência de gerir o grupo se adquire através da experiência, pois nem sempre é fácil gerir o grupo, tomando como exemplo a situação anterior.

Embora as dificuldades sentidas considero que genericamente os objetivos estabelecidos no projeto foram cumpridos, em cada planificação implementada.

Outro reparo que tenho a fazer ao meu percurso para uma das atividades de pintura, prende-se às atividades realizadas em creche, surgindo a questão das atividades serem feitas com o principal enfoque nas crianças e no seu desenvolvimento/aprendizagem ou feitas para mostrar aos adultos o que é feito. As

atividades são para as crianças porque as finalidades educativas da creche são as seguintes: “desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; competência social e comunicacional.” (Portugal, 2012, p.5), logo o foco é a criança. No entanto, planeei uma atividade em que as crianças iriam utilizar a técnica de pintura do dedo livremente, mas o “meu livremente” já impunha uma condição, embora inconscientemente, de utilizarem a técnica de pintura do dedo, pintando a imagem de um pintainho igual para todas. Após essa atividade, na apresentação do projeto à turma, fui chamada à atenção do motivo pelo qual estava a fazê-lo e assim percebi que talvez estivesse a ser condicionada por ter de mostrar algo feito às famílias.



Figura 5 - Atividade de Pintura



Figura 6 – Pintainhos Pintados pelas Crianças

1.3.5. Reflexão de Desenvolvimento Profissional

Neste estágio, como nos anteriores, dei muita importância à tarefa de observação, quer nos dois dias de observação quer no decorrer do estágio, sendo que é esta mesma observação que me permitiu conhecer o grupo, características individuais, dificuldades, potencialidades para adequar a minha prática profissional ao contexto em que estava inserida, proporcionando bem-estar às crianças, sendo que é esta a função do educador. Deste modo, a meu ver este período de observação é fundamental para uma boa integração no contexto de estágio.

Em relação à integração na comunidade escolar, considero que fui bem recebida por todos os elementos, sendo que mostraram-se sempre disponíveis para qualquer eventualidade.

Para facilitar na adaptação ao contexto de estágio, a educadora convidou-me para assistir à reunião de pais, permitindo que conhecesse melhor o meio onde estava inserida, os pais das crianças, a forma como se processa uma reunião de pais e alguns dos assuntos tratados nessas mesmas reuniões. Pessoalmente, penso que o momento da reunião de pais foi muito importante “porque a família e a escola encontram-se na

educação da criança, o que pressupõe que as ações de ambas sejam coordenadas e complementares.” (Sarmiento & Marques, 2002, p.33). Neste sentido, é neste momento que as famílias tomam melhor conhecimento acerca do que se passa na creche, para além das conversas diárias que vão tendo com a educadora e a assistente de ação educativa. Desta forma, penso que se deve respeitar ao máximo os pais, não os criticando nunca, muito menos sem conhecer bem a realidade dos mesmos.

Neste percurso, tenho a destacar o apoio da educadora cooperante ao longo da prática pedagógica, dando *feedback* das planificações, bem como no desenvolvimento das atividades orientadas, permitindo-me variadas aprendizagens.

A relação que estabeleci com as crianças foi de bastante proximidade, para as conhecer e apoiar o mais possível, pois a relação educador-criança é essencial e deve estabelecer vínculos de positivos. A meu ver, para haver relação pedagógica é necessário que haja uma forte relação afetiva, sendo importante que o educador dê colo, respeite e esteja com as crianças a 100% para que estas confie nele e se envolvam nas atividades por ele planificadas e para criar um clima positivo de confiança e de bem-estar na sala, preocupando-se em desenvolver e combater as lacunas identificadas no grupo de crianças e tem uma boa relação com todos os elementos da equipa da instituição.

Considero que a atividade de planificar é uma tarefa complicada, pois implica uma reflexão sobre a seleção de atividades educativas e de estratégias que devem-se adequar ao grupo. Refletindo sobre o desenvolvimento das minhas planificações senti-me bastante realizada à medida que as crianças iam mostrando-se entusiasmadas pelo meu trabalho e quando aprendiam com o mesmo, se o estágio tivesse mais duração permitia identificar mais evoluções. Neste sentido,

“O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança.” (Parente, 2012, p.5).

A avaliação surge, mais uma vez, como tema que me deixa insegura. Uma vez que é muito importante que o educador avalie, pois só assim é possível que este verifique como decorreu o processo educativo e se os objetivos definidos foram atingidos, para que caso contrário, este seja ajustado às necessidades das crianças e do grupo. No contexto de creche, senti dificuldade em decidir o que avaliar mas ao longo do estágio ultrapassei essa dificuldade através da avaliação do envolvimento e bem-estar das crianças que se relaciona ao impulso exploratório das crianças e o seu nível de concentração e motivação, para determinada atividade. Sendo que de acordo com Portugal e Laevers (2010), “ (...) avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é

atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciadas pelas crianças.” (p.20). Deste modo,

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Embora o estágio tenha sido de pouca duração, foi uma mais-valia como futura educadora, sendo que foi a minha primeira experiência em creche e permitiu-me conhecer o trabalho realizado neste contexto, como alguns aspetos que com ele se relacionam.

Na creche, os educadores devem proporcionar às crianças as suas primeiras aprendizagens de forma coerente, respeitando sempre o seu desenvolvimento global. No entanto, considero que para a primeira infância existem ainda poucas orientações que ajudem a desenvolver um currículo para a primeira infância. Segundo Roldão (1999, p.25) o currículo é “(...) integrador de conteúdos de aprendizagem, (...), que compreendem domínio de saberes, activação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento.”

Em suma, ao longo da prática profissional penso ter conseguido ultrapassar as minhas dificuldades e receios de forma consciente, reflexiva e crítica, com intuito de evoluir como futura educadora/professora, tendo em conta que “é difícil responder a todas as nossas questões, mas com vontade de mudar e inovar chega-se onde se pretende. (...) A formação é, portanto, contínua e não estanque, passa-se a vida a aprender” (Alarcão, 1996, p.180).

1.4. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico – 3.º e 4.º ano

No Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a última Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no contexto de 1.º ciclo, numa Escola Básica do 1.º Ciclo, pertencente a um Agrupamento da cidade de Santarém.

1.4.1. Caracterização da Instituição

É de salientar que o estágio decorreu numa escola com dimensão média, sendo composta por seis salas destinadas ao 1.º ciclo, todas as turmas eram formadas por um

ano de escolaridade à exceção da turma 6 que era constituída por alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

O edifício encontrava-se em bom estado. No exterior, tinha um espaço que permitia aos alunos brincar livremente. Este espaço era composto por bancos, mesas, árvores, um parque e um repuxo. No interior, o rés-do-chão era constituído pela sala de professores, pelo refeitório, pela cozinha/copa, pela casa de banho dos adultos, pela sala de pessoal, pelo polivalente, por quatro salas de aula, por três arrecadações e por dois blocos de casa de banho. Já no primeiro andar tinha uma biblioteca, duas salas de aula, um bloco de casas de banho e uma sala. Deste modo, pode considerar-se que a escola encontrava-se bem equipada em termos de recursos para a utilização dos docentes e dos restantes funcionários, sendo que esta é também uma preocupação do Agrupamento que tinha vindo a readaptar e melhorar as escolas. Contudo, destaco como aspeto menos positivo a inexistência de um espaço coberto para recreio, por isso quando está a chover os alunos passavam o recreio no polivalente que embora seja grande, tornava-se pequeno para todos os alunos da escola.

1.4.2. Caracterização da Sala

Torna-se importante caracterizar a sala, pois de acordo com Zabalza (2001),

“o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objectivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem”.

A sala da turma 6 estava organizada em filas de mesas estando os dois anos de escolaridade juntos, no entanto, o grupo do 4.º ano estava mais à direita na sala e o grupo de 3.º ano mais à esquerda. A turma estava virada para o quadro interativo, à direita tinha um quadro de ardósia e outro atrás da turma. A sala tinha ainda um portátil, um computador fixo, uma impressora e um quadro interativo que é bastante utilizado pelo professor. Estes materiais estavam dispostos e organizados pela sala de aula de forma a permitir uma maior facilidade nas aprendizagens indispensáveis aos alunos. As tecnologias estavam presentes na sala de aula, tendo esta dois computadores, um para o professor e outro computador que está ligado ao quadro interativo.

Já a organização dos alunos na sala tinha sido feita atendendo às características dos alunos, tendo em conta por exemplo os problemas de visão e os elementos que trabalhavam melhor próximos/afastados. Atendendo ao espaço existente, considera-se que a sala estava organizada da melhor forma possível.

1.4.3. Caracterização do Grupo

Como mencionei anteriormente o estágio decorreu com a turma 6. Esta turma era constituída por catorze elementos, sendo que cinco alunos eram do 3.º ano de escolaridade e os restantes nove alunos do 4.º ano. Nesta turma, existia um aluno de nacionalidade ucraniana, um aluno paquistanês, um aluno brasileiro e dois alunos de etnia cigana. O grupo do 3.º ano era formado por três rapazes e duas raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. O grupo do 4.º ano era constituído por seis rapazes e três raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais (NEE). A maioria dos alunos da turma residia junto à escola ou nas imediações de Santarém. Durante o período de estágio, foram transferidos dois alunos, um deles para o 3.º ano transferido de uma escola de Lamego, o outro aluno matriculado no 4.º ano transferido de uma escola do Vale de Santarém.

Pode considerar-se que o grupo era participativo, interessado nas atividades que lhes propõem tal como nas aprendizagens de todas as áreas, autónomo, motivado para novas aprendizagens e cumpridor das regras em sala de aula. Na generalidade, os alunos estavam a acompanhar de forma satisfatória os conteúdos trabalhados em todas as áreas, com exceção de alguns alunos com mais dificuldades. Contudo, era um grupo que tem dificuldade a nível da escrita (na correção ortográfica, na produção e interpretação de textos e no encadeamento de ideias) e do raciocínio matemático (cálculo e raciocínio) e alguns alunos têm dificuldades de atenção/concentração. Esta análise do grupo decorreu durante o período de observação.

1.4.4. Projetos

Relativamente ao Projeto de Escola, o professor cooperante revelou que não existia especificamente um projeto. No entanto, há um Plano Anual de Atividades onde constam as atividades previamente planificadas que está de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Este projeto é um documento orientador, no qual estão explícitos os princípios e os valores, propondo o enriquecimento da sua população pela diversidade, o cumprimento a sua missão de formar cidadãos aptos e produtivos que sejam capazes de decidir a sua progressão nos estudos ou a sua integração na vida ativa, devido ao que aprenderam na escola que frequentaram, sendo que aprenderam a aprender, a fazer, a estar e a ser através do saber.

Em relação ao Projeto Curricular de Turma, este pressupõe uma distribuição flexível ao longo da semana das diferentes áreas, uma vez que é apenas a base para

organizar o trabalho do docente, permitindo assim que as várias áreas surjam, por vezes interligadas. As principais ambições do Projeto Curricular de Turma eram as mencionadas nas planificações mensais fornecidas pelo agrupamento.

Em conjunto com o meu par de estágio, para definir o projeto de estágio e que este se adequasse às necessidades da turma decidimos conversar com o professor cooperante. Assim concluímos que os alunos tinham dificuldades a nível do português, mais precisamente a nível dos erros ortográficos, da construção frásica e da pontuação. Por isso, considerámos pertinente proporcionar aos alunos situações que lhes permitissem desenvolver a escrita, chegando assim ao seguinte projeto de estágio: *Escrever para Aprender* que tinha como objetivo combater as dificuldades identificadas através de diferentes atividades de produção escrita. Este projeto tinha como finalidades fomentar o gosto pela escrita; proporcionar atividades para o desenvolvimento da escrita; proporcionar correção das produções escritas; planificar a escrita de textos; valorizar o trabalho individual, em pequenos grupos ou em grande grupo; desenvolver o conhecimento da ortografia; mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação; falar de forma audível e adequada; incutir a importância de saber esperar pela sua vez para falar e o respeito pelos colegas e escrever e rever textos escritos. No final da implementação do projeto, julgo que os alunos atingiram algumas das finalidades definidas, sendo que pelo que observei os alunos adquiriram um maior gosto pela escrita quer individual, quer em grupos; capacidade de revisão dos textos escritos; capacidade em detetar e corrigir os erros ortográficos e elaborar produções de texto com coerência. Contudo, este projeto teria mais resultados se tivesse uma maior duração.

No desenvolvimento das minhas planificações, senti-me realizada à medida que verificava que os alunos estavam a aprender, estavam interessados, participativos e entusiasmados com as escolhas que fiz para trabalhar determinados conteúdos com eles. Recorri a estratégias como o diálogo, o trabalho individual, o trabalho de grupo, o trabalho a pares e a jogos.

Das diversas atividades planificadas saliento um jogo de consolidação dos conteúdos abordados ao longo do primeiro período, na área de conteúdo de estudo do meio que foi realizado com ambos os anos, em simultâneo. Isto porque considero que esta atividade constituiu um momento de grande aprendizagem de uma forma mais lúdica, onde trabalharam cooperativamente, demonstraram empenho, interesse e atenção. Para iniciar a atividade, dividi a turma em dois grupos de três elementos e dois grupos de quatro elementos. Depois cada grupo elegeu um representante e escolheu um nome para a sua equipa. O aluno representante de cada grupo lançava o dado para saber qual a equipa que iniciaria o jogo, iniciava a equipa que obtivesse o maior número

no lançamento do dado. Após o lançamento do dado, a equipa que obteve maior número retira um cartão do saco, solicitava que um elemento da equipa lesse as duas perguntas (uma dos conteúdos do 3.º ano e outra do 4.º ano) oralmente para os restantes elementos e equipas. Para responderem às questões, a professora estagiária colocava a ampulheta a descontar o tempo. Depois de a equipa responder, se a resposta estiver certa, a professora estagiária retirava o cartão com a pergunta do jogo, escrevia no quadro o nome da equipa e registava um ponto para a mesma, caso a resposta esteja errada, a professora estagiária colocava novamente o cartão no saco para que o jogo continuasse e registava no quadro o nome da equipa e 0 pontos para a mesma.



Figura 7 – Exemplo dos Cartões do Jogo – 3.º ano

Figura 8 – Exemplo dos Cartões do Jogo – 4.º ano

1.4.5. Reflexão de Desenvolvimento Profissional

No início do estágio, a minha principal preocupação foi conhecer a turma e dar-me a conhecer, deste modo foi-me possível conhecer minimamente o grupo, sobretudo as suas características e dificuldades. No entanto, surgiram as dúvidas e os receios habituais.

Em contexto de estágio, para além de outras coisas, aprendi a observar com mais atenção aos pormenores do dia-a-dia escolar e nas estratégias usadas pelo docente titular. Esta observação permitiu-me recolher e analisar informação. Como consequência, preocupei-me em perceber que implicações tinham essas estratégias.

Para mim é importante manter uma relação positiva com os alunos, sendo que de acordo com Mullêr (2002),

“ A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. (...) Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade

e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.” (p.276)

Durante todo o estágio, considero que estabeleci uma relação bastante positiva com todos os alunos, pois penso que a relação professor-aluno é fundamental para a aprendizagem dos alunos embora reconheça que se essa proximidade não seja bem gerida pode dificultar a distinção entre os momentos de trabalho e os momentos de brincadeira.

Neste percurso, pude verificar que a relação que os encarregados de educação mantêm com a escola e com o docente não é uma relação de muita proximidade, uma vez que muitos deles ainda não conhecem o professor, nem o procuram para saber o que se está a passar com os seus educandos. A meu ver, esta relação e a participação ativa da família é de fundamental importância, pois segundo Lopes (2009, citado por Silva, s/d),

“É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança.”
(p. 3)

Assim, uma relação próxima entre a escola e a família traduz-se em benefícios para todas as partes envolvidas, mas em especial para a criança e para o seu sucesso escolar. Sendo que do ponto de vista da criança/aluno este sente-se motivado e valorizado pela presença e envolvimento da sua família, o que aumenta a sua autoestima e confiança. Para os professores, esta relação proporciona um conhecimento mais aprofundado dos seus alunos e um aumento de expectativas positivas. Para as famílias é uma forma de compreender melhor o processo escolar e poder apoiar de forma mais eficaz os seus filhos.

Na minha intervenção, considerei a diferenciação pedagógica uma forma de dar resposta à diversidade presente da turma, uma vez que todos os alunos têm diferentes aprendizagens, interesses, vivências, capacidades e condições familiares. Esta turma é um misto de nacionalidades, de estruturas familiares diferentes e de diversas “classes sociais”, o que exige do professor uma capacidade de reorganizar o seu pensamento e metodologia, de forma a dar resposta à diversidade, pois segundo Visser (1993, citado por Resende & Soares, 2002) a diversidade pedagógica é o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e

de estratégias de aprendizagem e de estudo. Isto não implica a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor. Sendo que de acordo com Santos (s/d).

“a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola atual” (p.52).

Embora faça um balanço positivo deste estágio, tenho a destacar a aula em que a professora supervisora foi observar, pois não decorreu de todo como tinha planificado. Sendo que com a entrada da professora na sala fiquei muito nervosa e não consegui controlar esse mesmo nervosismo, acabando por perder a noção de certas coisas que disse. Foi a primeira vez que fiquei deste modo e considero que não foi por falta de preparação para a aula. Como é obvio fiquei bastante preocupada com o sucedido, contudo o docente cooperante fez-me ver que aquele episódio não refletia de todo a minha prática desenvolvida até então.

Neste estágio, tive a oportunidade de ajudar na cotação dos testes, sendo que permitiu-me ter uma noção diferente da dificuldade de cotar os testes mesmo havendo uma matriz a orientar e ainda contactar com o funcionamento do agrupamento a este nível, o que considero como uma mais-valia.

Ao longo da prática profissional tentei ultrapassar as minhas dificuldades e receios de forma consciente, reflexiva e crítica, com intuito de evoluir como futura educadora/professora, tendo em conta que é difícil responder a todas as nossas questões, mas com vontade de mudar e inovar chega-se onde se pretende. Desta forma, em cada semana de intervenção, refleti sobre a minha prática e acerca do que podia melhorar, pois considero que isto me irá ajudar a melhorar e a evoluir ao nível das lacunas que encontrei na minha prática, contudo tenho pena de não ter tido oportunidade em demonstrar evolução neste período de estágio devido à curta duração do mesmo.

Concluindo, considero que esta prática supervisionada na valência de 1.º ciclo foi um momento de aprendizagem, tal como todas as outras práticas supervisionadas. Sendo que contribuiu para o meu crescimento e estruturação de saberes, tanto a nível pessoal como profissional.

2. Percurso de Desenvolvimento Investigativo

O presente exercício investigativo surgiu como resposta a questões, dilemas e dificuldades que senti ao longo das práticas pedagógicas. Neste sentido, surgiram várias temáticas relevantes, como a aprendizagem cooperativa, o envolvimento parental na vida escolar, o uso das novas tecnologias e a autorregulação das aprendizagens. Para selecionar uma delas comecei a pesquisar e a realizar leituras sobre as mesmas, pois todas elas tinham surgido em contexto de estágio.

A aprendizagem cooperativa surgiu das atividades desenvolvidas, pois foi utilizada esta estratégia em diversas intervenções e sendo possível verificar que as crianças quando desenvolviam atividades em grupo ou a pares, estavam mais interessadas e empenhadas nas tarefas e nos conteúdos que estavam a explorar do que quando o faziam sozinhos.

O envolvimento parental na vida escolar apareceu quando num dos contextos de estágio foi visível uma verdadeira parceria entre a escola e a família, onde o principal interesse era o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos.

O uso das novas tecnologias afigurou-se pertinente devido a muitas vezes existirem bons recursos tecnológicos que não são utilizados de forma a tirar o melhor partido dos mesmos em prol de aprendizagens significativas para as crianças.

A autorregulação das aprendizagens despontou e ganhou mais pertinência pelo facto de ter participado na investigação da docente Isabel Piscalho subordinada ao tema “*A Autorregulação das Aprendizagens nas Crianças*”, despertando a minha atenção para o mesmo, sobretudo, pelas pesquisas e leituras sobre a temática.

No decorrer da prática pedagógica em cada um dos contextos, foi possível verificar a importância de promover a autorregulação da aprendizagem, uma vez que este tópico é transversal ao contexto pré-escolar, 1.º CEB e valência de creche.

Tendo em conta as experiências vivenciadas, logo no pré-escolar, onde o projeto de sala definido pela educadora intitulava-se “*Vamos aprender a ser autónomos*”. Este tinha como principal finalidade promover a autonomia do grupo a nível das tarefas do quotidiano e também o modelo pedagógico utilizado, o MEM, que possibilita serem as crianças a planearem o seu dia, despertou-me a vontade de investigar de forma mais sistemática sobre a autorregulação das aprendizagens. No 1.º CEB, foi possível apurar que os docentes quando têm turmas compostas por dois anos de escolaridade fornecem mais momentos de trabalho autónomo e promovem a autorregulação dos seus alunos nas várias categorias: emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. Na valência de creche, percebi que as competências autorregulatórias também são desenvolvidas,

embora de modo diferente, através da rotina e da organização do ambiente educativo, mais no sentido da autonomia pessoal.

Desta forma, neste exercício investigativo pretende-se conhecer como pode o educador/professor promover as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças. Uma vez que segundo Rosário (2004, citado por Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.37) as estratégias de autorregulação devem ser trabalhadas intencionalmente por professores e pais, explicitamente. Porém, a ideia é a de que a criança assuma o controlo do seu processo de aprendizagem através deste treino de estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem.

Parte II – Exercício Investigativo

1. Descrição Detalhada do Exercício Investigativo

1.1. Questão de Investigação

Tendo em conta, a existência de estudos com os objetivos de ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem, é importante que as crianças, quanto mais cedo melhor, conheçam os processos envolvidos no aprender, no trabalho de equipa e na resolução de problemas. Deve, assim, trabalhar-se com crianças do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.7).

Neste sentido, e por considerar que a autorregulação das aprendizagens deve ser trabalhada ao longo da vida e, especificamente, em todos os momentos da vida das crianças, decidi que a realização de um exercício investigativo seria uma boa oportunidade para explorar mais este conceito. Uma vez que como futura educadora/professora devo saber como promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças, na educação pré-escolar e no 1.º CEB, já que na literatura portuguesa encontra-se pouca informação sobre o tema.

Surge, assim, a questão proposta para o presente exercício investigativo: Como pode o educador/professor promover as *competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças*?

1.2. Objetivos

Através da questão apresentada anteriormente, pretende-se responder aos seguintes objetivos, sendo eles:

- ***Estudar a importância das competências autorregulatórias das crianças no processo de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar e no 1º CEB;***
- ***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;***
- ***Identificar algumas práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças.***

2. Enquadramento teórico

2.1. Autorregulação da Aprendizagem

De acordo com Rosário (2004), pode definir-se por autorregulação da aprendizagem “um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.11). Deste modo, é um conceito que vai ao encontro da tradição construtivista, sendo que a criança assume a responsabilidade no seu processo educativo/aprendizagem.

O termo “autorregulação da aprendizagem” salienta o papel do sujeito no seu processo de aprendizagem, pois a atividade do mesmo é um requisito essencial para aprender. A autorregulação enaltece a importância de trabalhar com as crianças, promovendo a autonomia, sendo que vai além da aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas, dando mais enfoque às estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autónomo na aprendizagem através de pesquisas, do questionamento, da leitura e da resolução de problemas (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.11).

Para Dickinson (1995), autonomia é uma atitude face à aprendizagem como uma capacidade para aprender de um modo independente e quem é autónomo tem a capacidade de assumir a responsabilidade e o controle do seu próprio processo de aprendizagem. Enquanto Paiva (2005), define como um sistema sociocognitivo complexo que envolve: capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação, para controlar o próprio processo de aprendizagem (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p. 89).

Segundo Pintrich e Zuscho (2002) e Schunk (2001), os processos de autorregulação da aprendizagem podem ser estimulados de três formas, sendo elas: indiretamente através da experiência pessoal, diretamente através da instrução e como produto da prática intencionada (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.14).

Schunk (2001) e Zimmerman (2000), na aprendizagem autorregulada o tema-chave é a iniciativa pessoal do aluno, tornando-o perseverante e disponibilizando competência adaptativa durante o seu processo de aprendizagem. Deste modo, a autorregulação dos processos de aprendizagem é possível na medida em que as crianças experienciem alguma escolha em uma ou mais das áreas nas quais podem utilizar processos autorregulatórios, tome-se como exemplo: motivos, métodos, tempo, resultados, contexto físico e social. Também que tenham a percepção de competência

para poderem realizar as tarefas com sucesso (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, pp. 20-21).

No caso de todos os aspetos das tarefas educativas estarem pré-determinados, a aprendizagem até pode ocorrer mas a fonte de controlo é exclusivamente externa, pois parte dos professores, dos pais, de computadores ou de outros agentes, perdendo-se uma oportunidade de desenvolver as competências de autonomia das crianças (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.21). Por isso as tarefas podem ter controlo externo mas não deve ser exclusivamente desta forma, para proporcionar um momento de promoção das competências de autorregulação.

Para Ghatala e colaboradores (1989) e Paris e Newman (1990), o processo de autorregulação da aprendizagem não se reduz a uma lista de procedimentos pré-formatados, pois este conceito requer que as crianças estejam implicadas no seu processo de aprendizagem tendo em conta o contexto e as restrições onde essa aprendizagem acontece (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.15). Posto isto, é necessário o equilíbrio entre a gestão dos recursos da sala, do tempo disponível, das relações com os pares, entre outros aspetos com a gestão da motivação, das estratégias e dos afetos.

Este trabalho educativo torna-se então demorado, centrado na exploração intencional das capacidades de aprendizagem da criança para promover verdadeiramente o envolvimento da criança nas tarefas de aprendizagem. Schunk e Zimmerman (1996) defende que neste sentido deve-se fornecer às crianças oportunidades reais de experienciar sucesso, partindo de tarefas que estas consigam realizar e que, progressivamente, vão subindo o nível de exigência à medida que são completadas com sucesso (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.17).

De acordo com Zimmerman (1994, 2000, 2002), a autorregulação da aprendizagem é um processo dinâmico e aberto que ocorre em três fases, sendo elas: a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão. Logo estes processos são cíclicos e interdependentes, uma vez que ambas as fases se relacionam entre si, isto é, a fase prévia prepara a fase de controlo volitivo que afeta a fase de autorreflexão (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.22). Assim, é fundamental que o aluno apreenda a estrutura e o funcionamento deste ciclo de aprendizagem para que o aluno se consciencialize do seu papel e tenha responsabilidade no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, a literatura existente acerca da autorregulação da aprendizagem defende que cada educando deveria aprender um conjunto de estratégias de aprendizagem que lhe permitisse assumir a responsabilidade e o controlo pelo seu processo de aprendizagem. Para isso, Zimmerman (1998, 2000) fundamenta o modelo

PLEA (Planificação, Execução e Avaliação), como o modelo cíclico explicativo da aprendizagem autorregulada (figura 9). Este modelo contempla apresenta três fases: a de planificação, a de execução e a de avaliação das tarefas. Na fase da planificação, que deve acontecer antes da realização da tarefa, é quando os alunos pensam no que querem fazer e como o irão fazer. Assim, as crianças analisam a tarefa, avaliando os seus recursos e elaboram um plano que os leve a alcançar os seus objetivos; na fase da execução é quando se implementa o plano delineado através de um conjunto organizado de estratégias de aprendizagem e se faz um controlo e monitorização da sua eficácia tendo em vista objetivos definidos; por fim, na fase da avaliação faz-se uma apreciação das tarefas de aprendizagem, onde se verifica se estão a acontecer como o previsto, analisando a relação entre o resultado e os objetivos estabelecidos, pensando nos motivos. Os resultados desta fase de avaliação servirão para a planificação de novas tarefas reiniciando assim o ciclo autorregulatório. Cada processo não só se organiza da planificação para avaliação passando pela execução, mas em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é utilizada, reforçando a autorregulação (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, pp. 22-24).



Figura 9 - Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, pp.23)

Para Hwang e Gorrel (2001), mas também Perry (1998), Perry e colaboradores (2002, 2004), Whitebread e colaboradores (2004), McGuinness, (2000; 2005); Costa (2006) e Rosário e colaboradores (2005), entre outros autores, as crianças em idade pré-escolar e os alunos do 1.º ciclo do ensino básico podem ser ensinados na

aprendizagem autorregulada, por exemplo através de períodos de reflexão nas atividades curriculares e quando os professores promovem intencionalmente o pensamento das crianças através de questões abertas (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.11).

Assim, as crianças autorreguladoras da sua aprendizagem são capazes de analisar as exigências de determinada tarefa e de escolher os recursos para as realizar. Uma vez que procuram apoio, sempre que necessário, para alcançarem satisfatoriamente os seus objetivos. Tal como os alunos que conseguem autorregular os seus processos de aprendizagem são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem para atingirem os seus objetivos. Good e Brophy (1997) defendem que os alunos de baixo rendimento necessitam de uma monitorização e de um apoio suplementares na sua aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.16).

Griebel e Niesel (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p. 81) defendem ainda que as competências relacionadas com a autonomia e com a autorregulação são fundamentais para os alunos terem sucesso quando integrarem o ensino obrigatório.

2.1.1. Autorregulação da Aprendizagem em Pré-Escolar – Papel do Educador

Ao longo da vida escolar é essencial que se desenvolva a autonomia das crianças o mais precocemente possível através da promoção de competências de autorregulação da aprendizagem, assim é revelado a importância de desenvolver a autonomia logo na educação pré-escolar. Para isto, é preciso que o educador crie oportunidades para que os alunos trabalhem os processos de autorregulação, pois cada vez mais os alunos devem ter um papel ativo na sua aprendizagem (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p. 76). Estas competências autorregulatórias impulsionam o sucesso escolar das crianças, tal como o sucesso na sua vida também pessoal. Sendo que estes alunos conseguem superar os problemas, recorrendo a estratégias próprias.

Neste sentido, a autonomia é um dos grandes objetivos desde a educação pré-escolar, deste modo o educador deve desenvolver práticas pedagógicas que promovam essa autonomia, nomeadamente ajudando a criança a aprender a aprender e a ter espaços e momentos onde pode tomar decisões, fazer escolhas e começar a assumir responsabilidades pessoais e no grupo. As rotinas pedagógicas são essenciais para criar um ambiente educativo, onde as crianças desenvolvam a sua autonomia porque neste processo é importante a vivência num ambiente educativo que lhes proporcione oportunidades para *ser*, para *estar* e para *fazer* que ajudam as crianças a tornar-se responsável no ambiente educativo, sendo gradualmente mais autónomo. Também a

comunicação é fundamental visto que as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando várias formas de linguagem ou modos de expressão (Pereira, 2014, pp.12-13).

Desta forma, o termo autorregulação e o termo autonomia tornam-se indissociáveis, pois para sermos autônomos são necessárias competências autorregulatórias. Por isso, importa também definir autorregulação que tendo em conta Zimmerman (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.76) é constituída por elementos essenciais para a aprendizagem, como a ação, a motivação e a autonomia no trabalho. O ensino do processo de autorregulação da aprendizagem em idade pré-escolar facilita e motiva a aprendizagem autónoma das crianças para que quando tenham opções de escolha, façam as suas escolhas e se responsabilizem pelas mesmas, aumentando os seus níveis de autonomia e de autorregulação.

Lambert (2000, citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.28) defende, que desde cedo, é importante que as crianças aprendam as regras que ajudam não só os sujeitos individualmente, mas também o grupo a regular os seus comportamentos.

Neste contexto educativo muito experiencial, as crianças vão aprendendo as vantagens e as desvantagens associadas aos processos de tomada de decisão. Os educadores podem potenciar o seu crescimento através de estratégias como proporcionar espaços e oportunidades para que as crianças refletissem sobre as suas ações e decisões e fossem ajudadas a refletir através de perguntas e a transferir as aprendizagens realizadas para outros contextos (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.27).

Para Rosário (2005), os educadores devem planear atividades e tarefas que sejam adequadas aos seus educandos e que lhes forneçam certezas sobre a sua capacidade para enfrentar outras tarefas idênticas (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.18), isto é, devem ter a finalidade de ajudar as crianças a assumirem o controlo das suas aprendizagens, monitorizando os seus avanços e relacionando as experiências vividas na escola ao que podem vir a realizar no futuro. Neste seguimento, para fomentar a aprendizagem autónoma, o pensamento divergente e a resolução de problemas é necessário recorrer ao questionamento, sobretudo a questões que fomentem o aparecimento de novas soluções para os problemas, como defendem Casey e Lipman (1991) e também Lambert (2000) (citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.31).

Os educadores devem esclarecer as relações entre os comportamentos e as suas possíveis consequências, de forma a encorajar o controlo das tarefas por parte

das crianças e a antecipação de consequências (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.28).

Newman (2003) postula que as crianças em idade pré-escolar efetuam esforços, principalmente a nível da autorregulação dos seus comportamentos. Posto isto, segundo Siraj-Blatchford e Sylva (2004) os ambientes de aprendizagem devem ser organizados de modo a que possibilitem o desenvolvimento intencional da ordem, da responsabilidade, da cooperação, da partilha, da resolução de problemas, da antecipação de consequências dos atos a curto e a médio prazo adequadas ao nível desenvolvimental das crianças (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.29).

Para incentivar a autorregulação, os educadores devem planificar diversas atividades e tarefas de aprendizagem, onde as crianças possam experienciar e desenvolver estratégias para estabelecerem objetivos, selecionarem recursos, lidarem com a distração e monitorizarem os progressos, corrigindo a sua abordagem à tarefa, se preciso for e ainda onde possam refletir sobre o processo de aprendizagem adotado e a importância do seu papel no resultado final. Os momentos de reflexão intencional são uma metodologia fundamental para que as crianças tomem consciência sobre o vivido e para incentivar a aprendizagem autónoma (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.30)

Nesta etapa do processo de aprendizagem, Perry e colaboradores (2002, 2004) e Whitebread e colaboradores (2004) afirmam que o ambiente de aprendizagem tem um papel essencial no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Assim, as oportunidades oferecidas, as regras claras, devidamente explicadas, e o tipo de suporte dado pelos adultos influenciam em muito o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.30).

Para o desenvolvimento da independência das crianças, os adultos desempenham o papel de modelos, recursos e guias, pois através da forma como os seus modelos desempenham os seus papéis influenciam o comportamento das crianças (Rosário, Núñez & González-Pianda, 2007, p.28).

2.1.2. Autorregulação da Aprendizagem em 1.º Ciclo do Ensino Básico – Papel do Professor

Paris e Paris (2001) referem que os alunos autorreguladores da sua aprendizagem sabem como planificar as tarefas, encontram recursos, procuram ajuda e corrigem o seu próprio trabalho. Sendo assim, o marco da autorregulação da aprendizagem enfatiza o processo, ou seja, como as crianças alcançam os seus objetivos e controlam as suas atividades/tarefas, pois a aprendizagem não é vista como algo que acontece ao aluno,

mas como algo que acontece em consequência do seu próprio comportamento perante a tarefa (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.35).

Para McGuinness (2000) e Perry e colaboradores (2004), a promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem no 1.º Ciclo deve incluir não só o treino estratégico, mas acima de tudo promover oportunidades efetivas das crianças praticarem as suas competências autorregulatórias. Assim, o treino dos processos e das estratégias de autorregulação da aprendizagem deve apoiar os esforços de autonomia das crianças e a sua perceção de competência e de controlo (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.35).

No entanto, Pellegrini e Glickman (1990) e Rosário (2005) referem que o fomento da consciência dos alunos no seu envolvimento nas tarefas e nas relações de causalidade entre o que fazem e o que acontece, incentiva a competência autorregulatória em caso de sucesso mas em caso de insucesso pode causar nos mesmos sentimentos de incompetência e descontrolo (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.33).

Também Pintrich e Schunk (2002) defendem que os desafios educativos expostos na educação formal, desde que estejam ajustados ao desenvolvimento dos alunos pode conduzir ao incremento da perceção de competência e de controlo dos mesmos sobre as tarefas, incitando a motivação interna, contudo na situação inversa pode produzir perceções de incompetência reduzindo a concentração dos alunos na tarefa e a qualidade das suas aprendizagens (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p. 34).

Neste nível de ensino, “o papel principal do adulto deve estar orientado para promover oportunidades de aprender planeando e organizando as condições que fomentem a autonomia das crianças” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p. 38), ou seja, o ambiente de aprendizagem deve proporcionar oportunidades para que as crianças pequenas sejam ativas assumindo a iniciativa no seu processo de aprendizagem.

O ambiente de aprendizagem deve ser gratificante, exigente e responsabilizador. Deste modo, o professor tem o papel de promoção do valor instrutivo do erro e de auxiliar os alunos a assumirem o controlo do seu processo de aprendizagem, controlando os seus comportamentos tendo em conta os objetivos definidos. Assim, é defendido que a monitorização das tarefas escolares deveria ser esclarecida intencionalmente para promover o trabalho autónomo das crianças (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p. 38).

A educação para promover a autonomia deve ter como preocupação ensinar conteúdos, mas também a formação dos alunos como ser humano. Para esta formação, importa a postura do professor, da direção, do material da escola e seus recursos, da

participação dos encarregados de educação, entre outros aspetos relacionados. O educador para promover autonomia deve estabelecer com as crianças uma relação de autoridade e simultaneamente de liberdade, de modo a haver um equilíbrio, neste processo a autonomia que é conquistada gradualmente através do amadurecimento dos alunos, assim a educação deve favorecer situações que estimulem a responsabilidade e essas mesmas decisões (Zatti, 2007, p. 56).

O professor tem a missão de transmitir confiança e mostrar-se disponível para ouvir e ajudar os seus alunos para que estes tenham um desenvolvimento harmonioso da sua personalidade e deve ainda fazer um trabalho metacognitivo intencional, colocando questões que projetem consequências a curto, médio e longo prazo dos comportamentos pode promover o pensamento reflexivo e a autonomia das crianças (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.34).

No ensino básico, as atividades experimentais das ciências, por exemplo, influenciam o desenvolvimento da autonomia dos alunos, de acordo com Coelho da Silva (2009, citado por Correia & Cavadas, 2013, p. 118) que afirmou que as atividades laboratoriais são uma ferramenta importante para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, sendo que o ensino das ciências de carácter experimental e laboratorial permite envolver os alunos em tarefas que mobilizam uma maior tomada de decisão. Nestas atividades, o professor atribuí ao aluno um papel mais ativo, do que nas restantes, pois Cunha, Lopes, Cravino e Santos (2012, citado por Correia & Cavadas, 2013, p.119) defendem que as características da mediação do professor são muito importantes para promover o envolvimento produtivo dos alunos. Para incentivar a autonomia o professor deve ouvir os alunos sem os interromper, fornecer mais tempo para refletirem sobre o tema em questão e deixar que os alunos tenham tempo para se envolverem na realização da tarefa.

2.2. Promoção das Competências Autorregulatórias nas Transições Escolares – Transição e (Des)Continuidades

A questão de fundo sobre a continuidade ou descontinuidade na transição de níveis de ensino é identificada quando é sentida uma dicotomicamente por parte das crianças, onde veem o jardim de infância como um espaço e um tempo preparatório para as aprendizagens escolares e a escola como o sítio onde aprende, por exemplo a ler (Sim-Sim, 2010, p.112). Assim, surge a necessidade de refletir e estudar a forma como se processa a transição entre a pré-escola e a escola sendo que é uma prioridade para que se processe sem problemas a adaptação da criança a um novo contexto

educativo em que vai ser confrontada com novas experiências e desafios. (Cardona, 2014, p.313).

Segundo Sim-Sim (2010, p.111), as transições são momentos de desenvolvimento que podem proporcionar novas aprendizagens, sendo assim a transição é um processo complexo que implica uma separação de algo conhecido e simultaneamente a integração num contexto novo e desconhecido o que envolve medo do que é estranho. A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compagnar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida.

Abordada a transição das crianças do jardim-de-infância para o 1.º CEB é importante que a articulação entre os dois ciclos seja progressiva, conferindo ao primeiro (Pré-Escolar) complementar e aprofundar o segundo (1.º CEB). Assim, é fundamental o trabalho cooperativo entre o professor e o educador, uma vez que são os agentes na promoção de atividades que contribuam para o processo de aprendizagem e para a construção de conhecimento das crianças. É bom que o professor do 1.º CEB possa acompanhar o trabalho do educador de infância, a fim de saber qual o desenvolvimento das aprendizagens das crianças com quem, posteriormente, irá trabalhar. Uma transição sem continuidade corre riscos de sobressaltos e de angústias com consequências prejudiciais para todos os intervenientes (Sim-Sim, 2010, p.113).

Em comparação às crianças em idade pré-escolar, as crianças do 1.º CEB demonstram mais competências de autorregulação das suas aprendizagens, sendo que estão mais cientes das suas capacidades o que as torna mais hábeis e competentes no momento da tomada de decisão acerca de estratégias específicas para alcançar determinados objetivos (Perry *et al*, 2004). Sendo que, para Berk (1992) e Bronson (2000), as crianças aumentam a consciência das suas ações e dos seus pensamentos, tornando-se mais responsáveis devido ao seu desenvolvimento do discurso interno, especialmente entre os 6 e os 9 anos (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.32).

Perrenoud (2001) refere que para “aprender, é preciso: dar sentido ao que se faz e ao que se aprende”, por isso é necessário conduzir, gradualmente, a criança a um processo de regulação no sentido de valorizar, a sua autonomia e a sua capacidade crítica. Salienta-se a importância dos docentes, desde cedo, ensinarem aos seus alunos que eles próprios são os primeiros responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e que devem sugerir no curriculum e na prática diária, o treino das estratégias de autorregulação (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.98).

A escola deve oferecer, precocemente, as condições necessárias para que as competências autorregulatórias possam ser promovidas com intencionalidade, pois segundo Bransford, Brown e Cocking (1999) as crianças têm um forte desejo de descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem mas para isso é necessário

que lhes forneçam oportunidade de aprender. Este aspeto remete para o papel que os adultos, especialmente dos educadores e dos professores, têm no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. De acordo com Coelho (2009), estes agentes educativos devem ter como objetivo principal ajudar as crianças a desenvolver ferramentas intelectuais e estratégias necessárias para aprenderem a controlar de forma autónoma a sua aprendizagem, de forma que monitorizem os seus avanços e relacionem o que experienciam na escola com o que poderão vir a realizar futuramente (Piscalho & Veiga-Simão, 2011, p.3).

Contudo Rodrigues (2005), verifica-se que a separação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é um obstáculo para alcançar este objetivo, pelo facto de se encontrar uma descontinuidade de trabalho que provoca nas crianças que entram para a escola um grande esforço de (re)adaptação. Embora haja este esforço, nem sempre se atinge os resultados pretendidos devido às diferenças das práticas em cada contexto e à necessidade que a criança tem de (re)ajustar os seus comportamentos e atitudes a novas exigências. Esta (des)continuidade vê-se no conhecimento estratégico e autorregulação do aprendente (Piscalho & Veiga-Simão, 2011, p.3).

Veiga Simão e Dias (2007) admitem que para os processos autorregulatórios sejam ativados é preciso que os docentes saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto educativo, só assim estes conseguirão transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos, como por exemplo na transição da Educação Pré-escolar para o 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (Piscalho & Veiga-Simão, 2011, p.5).

Para promover competências de autonomia e autorregulatórias da aprendizagem nas crianças destas faixas etárias e em fase de transição escolar, é essencial que os educadores e os professores sejam capazes de (re)conceptualizar a sua função de colaboradores no processo de aprendizagem e conhecedores dos processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais que o ato de aprender implicados (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.100).

As crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem, por isso é fundamental promover estas competências intencionalmente no contexto escolar. Da promoção destas competências advêm benefícios imediatos mas também benefícios a longo prazo, na medida que beneficiam a autonomia e a aprendizagem futura. Sendo que a consciencialização da importância da reflexão e do questionamento por parte dos docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico permite um trabalho de qualidade contínua, onde se valoriza o papel da autorregulação nas transições escolares e se consciencializa de que uma boa articulação na transição escolar contribui

para o desenvolvimento de cada criança, promovendo-se assim a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.101).

Na transição educação pré-escolar para o ensino básico é expectável esta ferramenta de (auto)formação estimule uma atitude reflexiva, ativa, conjunta e construtiva dos profissionais de educação para que estruturam ambientes de aprendizagem que permitam às crianças construir conhecimentos e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens a fim de as transferirem e aplicarem no futuro (Piscalho & Veiga-Simão, 2011, p.7).

3. Metodologia

3.1. Tipo de Estudo

No presente exercício investigativo optou-se por um estudo de caso, uma vez que os estudos de caso permitem uma interpretação da experiência pessoal ou de outra pessoa, de forma que estes conduzam à interrogação, à mudança de pensamento e à ação (Vieira & Moreira, 2011, p.53).

Tendo em conta que cada caso é um caso e deve ser tratado dessa forma. Atendendo às suas circunstâncias, o método de generalização é a generalização analítica, no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados obtidos do estudo de caso (Yin, 2005, p. 55).

A análise e a construção de casos podem favorecer o conhecimento proposicional e estratégico, uma vez que coloca o leitor/autor entre a teoria e a prática fazendo com que este relacione os princípios teóricos gerais com as ações locais, para que possa confrontar a experiência vivida e a experiência possível (Vieira & Moreira, 2011, p.47). Neste sentido, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno dentro de seu contexto real (Yin, 2005, p. 32).

3.2. Participantes

Os participantes deste exercício investigativo foram os grupos de crianças dos vários contextos – creche, pré-escolar e 1.º CEB – onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, na valência de creche, participaram dezasseis elementos do grupo de crianças, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro meses.

Na valência de jardim-de-infância, vinte e dois elementos do grupo de crianças, com idades entre os quatro e os cinco anos de idade.

Do 1.º ciclo do ensino básico participaram treze elementos do grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade, na faixa etária de seis ou sete anos de idade; seis elementos do 3.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade e nove elementos do 4.º ano com idades entre os nove e os dez anos de idade.

3.3. Instrumentos de recolha e análise dos dados

Neste exercício investigativo, a recolha de dados incidiu sobretudo na utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (2009, Whitebread et al., adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014)¹.

Após preenchimento da lista, realizou-se uma reflexão sobre os dados obtidos, com base na prática e nas planificações, analisando-se assim narrativas pessoais durante a Prática de Ensino Supervisionada, em cada valência. Para Shulman (1992) recorrer aos casos como ilustrações da prática profissional possibilita explorar princípios teóricos, aspetos morais e éticos do ensino e também estratégias didáticas, com a perspetiva de melhorar a aprendizagem. Sendo que de acordo com Alarcão (2003), os casos são narrativas elaboradas com um objetivo de darem visibilidade aos conhecimentos (Vieira & Moreira, 2011, p.47).

3.4. Procedimentos

Neste exercício investigativo, o grande eixo foi a utilização de um instrumento de apoio à prática pedagógica, a CHILD. Neste sentido, num primeiro momento fez-se uma análise da CHILD.

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, sendo eles: o cognitivo de processamento da informação e o sociocultural. Esta surgiu pelo facto de um instrumento de observação ser uma ferramenta que pode ser utilizada por educadores e professores, quer pelos primeiros indícios da sua validade externa como uma medida de metacognição e autorregulação em crianças pequenas, logo o instrumento de observação é potencialmente muito benéfico. A utilização adequada da CHILD possibilita ao docente potencializar

¹ Ver anexo I

estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de mais atenção ou atenção diferenciada; identificar aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo de crianças. A lista está dividida nas quatro categorias de autorregulação: emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. O docente deverá selecionar o número que corresponde à afirmação que melhor descreve o observado, 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. Tendo em conta estes critérios, o docente deverá responder a todos os 22 itens descritivos de processos a serem observados, segundo objetivos determinados e poderá ainda comentar cada um deles, para por exemplo: descrever acontecimentos/comportamentos ou exemplificar cada item. No final da lista, o docente pode escrever outros comentários, como aspetos importantes a reter.

Num segundo momento procedeu-se ao preenchimento do instrumento de apoio à prática pedagógica acima mencionado. Este preenchimento decorria da observação naturalista do grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a prática pedagógica, a observação foi efetuada em dois momentos, sendo eles a primeira e a última semana de prática pedagógica. Repetiu-se este procedimento em cada contexto de Prática de Ensino Supervisionada, desta forma foram recolhidos dados em contexto pré-escolar, 1.º CEB (1.º ano), 1.º CEB (3.º e 4.º ano) e creche. No entanto, em contexto de creche e no 1.º CEB (3.º e 4.º ano) devido à duração do estágio foi efetuada apenas uma recolha de dados, no início do mesmo. Neste caso, embora não tenha permitido verificar a evolução do grupo de crianças, permitiu verificar a aplicabilidade ou não aplicabilidade da lista nesses mesmos contextos.

Após cada momento de preenchimento da lista, realizou-se um tratamento de natureza quantitativa com recurso ao programa *excel* que no final de cada estágio auxiliava a comparar/verificar a (não) evolução das crianças nas quatro categorias presentes na lista, através de gráficos com base nos dados recolhidos.

Na lista estão presentes as quatro categorias, sendo elas: categoria “Emocional”; categoria “Pro-social”; categoria “Cognitivo” e categoria “Motivacional”. A categoria “Emocional” entende-se por abordar as novas tarefas com confiança, poder controlar a atenção e resistir à distração; a categoria “Pro-social” relaciona-se com desenvolver atividades de cooperação com os pares; a categoria “Cognitivo” refere-se a conseguir falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam e poder fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas, por fim a categoria “Motivacional” prende-se com o início de atividades e desenvolvimento de formas próprias para realizar as tarefas

Posteriormente, respondeu-se a questões orientadoras que permitiam a reflexão relacionadas com os dados obtidos, relacionando com a intervenção em estágio. Para cada contexto de estágio, respondeu-se às seguintes questões:

- **Que balanço faz perante os resultados obtidos?**
- **Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Emocional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)**
- **Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?**
- **Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)**
- **Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?**
- **Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)**
- **Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?**
- **Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)**
- **Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?**
- **Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?**
- **Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?**
- **Qual o papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?**

3.5. Análise e Apresentação dos Resultados

3.5.1. Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças - Jardim de Infância (1º estágio)

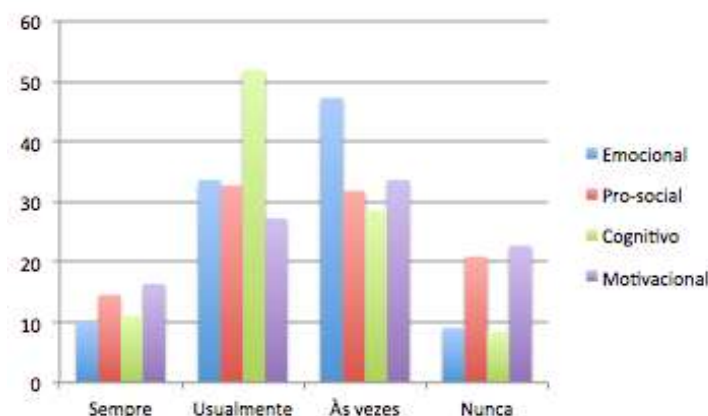
INÍCIO DO ESTÁGIO

Categoria/ item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	10%	34%	47%	9%
Pro-social	15%	33%	32%	21%
Cognitivo	11%	52%	29%	8%
Motivacional	16%	27%	34%	23%

FINAL DO ESTÁGIO

Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
12%	57%	29%	2%
17%	50%	32%	0%
24%	61%	14%	1%
16%	49%	35%	0%

INÍCIO DO ESTÁGIO



FINAL DO ESTÁGIO

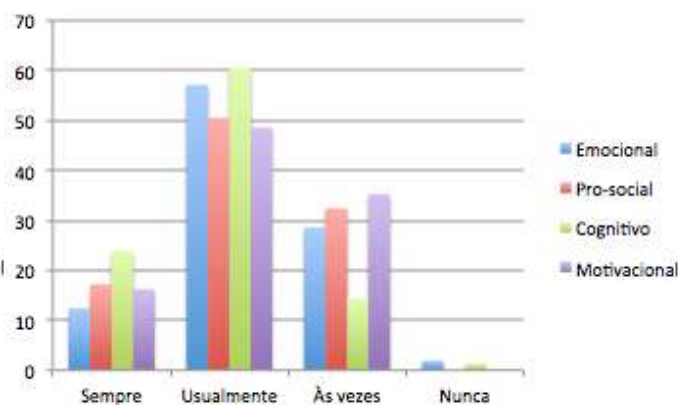


Gráfico 1 - Referente ao Início de Estágio em Jardim de Infância

Gráfico 2 - Referente ao Final de Estágio em Jardim de Infância

- *Que balanço faz perante os resultados obtidos?*

Ao analisar o gráfico 1 referente ao início de estágio, das quatro categorias de autorregulação de aprendizagem foi possível verificar que o grupo de crianças está mais desenvolvido a nível cognitivo (63%). Segue-se o nível pro-social (48%), nível emocional (44%) e o nível motivacional (43%).

No gráfico 2 relativo ao final de estágio, verifica-se que o grupo de crianças está mais desenvolvido a nível cognitivo (85%), seguindo-se nível emocional (69%), nível pro-social (67%) e nível motivacional (65%).

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Emocional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

As competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria emocional podem ser promovidas através do espaço que o educador fornece para que partilhem os seus sentimentos ou situações quotidianas e do incentivo de persistir a qualquer adversidade que surja. Para promover as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças podemos começar por dar mais importância às conversas em grupo ou a pares para discutir alguns assuntos que provêm tanto do recreio ou mesmo em contexto de sala.

Por exemplo: Quando as crianças participam no diário de turma, manifestando-se sobre o que fizemos, o que queremos fazer, o que gostamos e o que não gostamos.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?*

- Mostrar às crianças que estamos disponíveis para qualquer situação, quer seja escolar ou pessoal, não criando uma barreira para que as crianças se sintam à vontade para comunicarem;
- Fomentar um ambiente de interajuda entre os alunos;
- Para que se mantenham atentos, utilizar atividades de acordo com os interesses das crianças e que proporcionem momentos de discussão com o grupo;
- Realizar tarefas e exercícios que treinem a criança a expressar as suas emoções, para isto podemos jogar o “jogo das emoções” que tem por objetivo a criança adivinhar qual a emoção presente no cartão.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta competência promove-se principalmente através do trabalho colaborativo, em que as crianças trabalham para o mesmo fim, tendo que se adaptar umas às outras.

Por exemplo: Jogos em equipa.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?*

- Solicitar às crianças alguns recados, com diferentes interlocutores, por exemplo: pedir a uma criança que vá buscar algum material a alguma auxiliar, assim comunica com outros adultos sem ser a educadora;

- Conversas diárias em grupo sobre as relações que as crianças criam umas com as outras e as regras e atitudes que estas devem de ter umas com as outras.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta categoria pode ser principalmente promovida na realização do plano do dia, onde as crianças planificam com a educadora o que irá ser realizado ao longo do dia.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?*

- Depois da realização de alguma atividade pedir que expliquem o que fizeram e como fizeram, de modo a que as crianças consigam identificar as suas características;

- Conversas diárias em grupo sobre o que cada criança sabe ou não fazer, explicando o que sabe fazer e admitindo o que terá de melhorar;

- Proporcionar tarefas que sensibilizem para os problemas futuros ou mesmo proporcionar momentos de reflexão sobre o futuro (quando for pai,...; daqui a uns anos,...; quando for grande,...; as minhas ações no presente,..).

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Em relação à categoria motivacional pode-se promover através da atribuição de tarefas da sala a cada criança, de forma que se consciencializem da responsabilidade que devem ter.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?*

- Permitir às crianças que escolham para que área querem ir brincar, a fim de definirem e planificarem os seus próprios objetivos;

- Definir um chefe para cada dia, este terá de orientar o dia.

▪ *Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?*

Tendo em conta que o modelo utilizado no jardim-de-infância onde estagiei era o Movimento da Escola Moderna, promove as competências apresentadas na Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread et

al., 2009). Também através das planificações que foram elaboradas consegui manter presentes certas competências, sendo assim considero que consegui promover algumas competências autorregulatórias da aprendizagem no grupo de crianças.

▪ *Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do docente é crucial para a promoção de competências autorregulatórias, pois é através das planificações que faz, dos objetivos que o mesmo define e das estratégias que utiliza que as competências são promovidas, devendo fornecer as condições necessárias.

O docente deve impulsionar e motivar as crianças para a descoberta e início do desenvolvimento destas competências e ser, igualmente, um moderador no decorrer do desenvolvimento e apropriação das mesmas. Ao ser um moderador ajuda o aluno a compreender os diferentes aspetos que as competências de autorregulação da aprendizagem englobam. A certo ponto, quando sentir que a criança já se encontra apta para tal, o docente deve começar a passar para um papel de observador de forma gradual. Deste modo, permite que a criança faça a descoberta, desenvolva as competências por si mesma e as aplique.

▪ *Qual o papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel da criança na promoção de competências autorregulatórias deve ser ativo e a criança deve ter a oportunidade de aprender.

Se for a criança a tomar a iniciativa é meio caminho andado para o seu desenvolvimento, sendo que a educadora deve orientar, apoiar e elogiar acompanhando-a sempre de perto. Assim sendo, a criança tem de estar predisposta à aprendizagem, tem de possuir todas as condições necessárias a que o processo de ensino-aprendizagem seja viável.

3.5.2. Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças - 1.º ano do 1.º CEB (2.º estágio)

INÍCIO DO ESTÁGIO

Categoria/item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	0%	74%	23%	3%
Pro-social	0%	77%	15%	2%
Cognitivo	0%	78%	22%	0%
Motivacional	0%	43%	32%	25%

FINAL DO ESTÁGIO

Categoria/item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	2%	77%	22%	0%
Pro-social	2%	72%	26%	0%
Cognitivo	0%	81%	19%	0%
Motivacional	0%	45%	31%	25%

INÍCIO DO ESTÁGIO

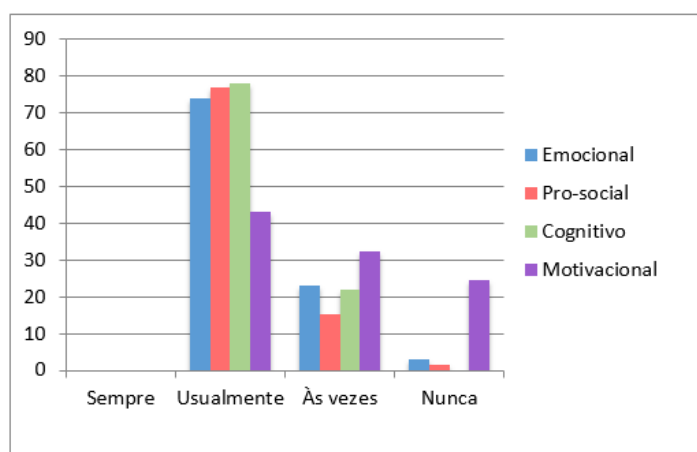


Gráfico 3 - Referente ao Início de Estágio em 1.º ano do 1.º CEB

FINAL DO ESTÁGIO

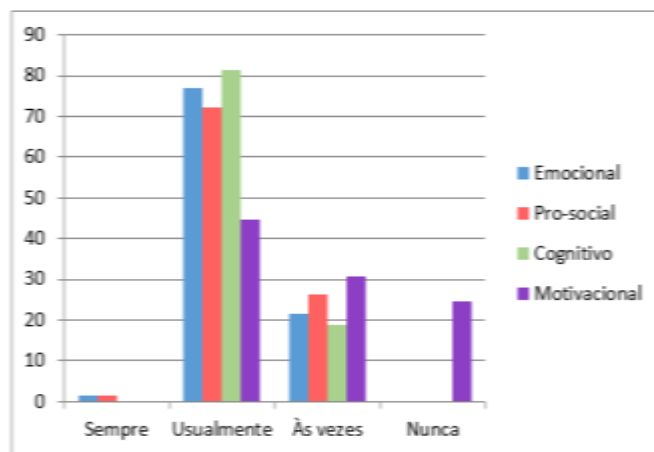


Gráfico 4 - Referente ao Final de Estágio em 1.º ano do 1.º CEB

- *Que balanço faz perante os resultados obtidos?*

Perante os resultados apresentados no gráfico 3 das quatro categorias de autorregulação de aprendizagem pode-se constatar que a turma está mais desenvolvida a nível cognitivo (78%), a nível pro-social (77%) e a nível emocional (74%). Sendo que está menos desenvolvida a nível motivacional (43%).

No gráfico 4 correspondente ao final de estágio, verifica-se que o grupo de crianças está mais desenvolvido a nível cognitivo (81%), seguindo-se nível emocional (79%), nível pro-social (72%) e nível motivacional (45%).

- *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Emocional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

As competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria emocional podem ser promovidas através do tempo que o professor fornece para que ao longo das aulas partilhem os seus sentimentos ou situações quotidianas, que quando tenham dificuldades nas tarefas persistam nas mesmas e que não partam do princípio de que não sabem mas que vão tentar. O professor deve falar com os alunos sobre as atitudes, valorizando os comportamentos positivos e criticando os negativos, esperando assim fazer com que eles reflitam sobre as suas ações. Quando existe algum conflito na turma, procurar falar com os alunos sobre os seus comportamentos e atitudes, fazendo com que reflitam sobre os mesmos e reconheçam se tiveram atitudes/comportamentos corretos. Deve ainda criar tarefas novas que sejam do interesse dos alunos e que ao mesmo tempo lhes transmitam confiança para as resolverem.

Por exemplo: recorrer a textos em que possam expressar a sua opinião.

- *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?*

- Mostrar-me disponível para os alunos quer para situações escolares ou situações pessoais, não criando uma barreira para que os alunos se sintam à vontade para comunicarem;
- Incentivar e elogiar os trabalhos elaborados pelos alunos;
- Propor conversas sobre temas relacionados com aspetos emocionais como, por exemplo, os afetos;
- Incentivar os alunos a iniciar uma tarefa começando com exercícios fáceis e gradualmente aumentar o nível de dificuldade;
- Propor que os alunos, no final do dia ou da semana, se autoavaliem em cada área disciplinar.

- *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta competência pode promover-se através do trabalho em grupo, em que os alunos trabalham com o mesmo objetivo, tendo que se adaptar uns aos outros. Quando existem problemas sociais ou conflitos entre os alunos, promover que ambos falem acerca do que se passou, do comportamento de cada um, das atitudes que tiveram, de

como deveriam ter agido e de como podem resolver a situação de forma saudável. Permitir que os alunos, que demonstram maior capacidade intelectual, e que terminam primeiro as tarefas, ajudem os colegas que se encontram com mais dificuldades, servindo como apoio.

Por exemplo: Jogos em equipa.

- *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?*

- Alertar quando é a vez de cada um deles falar, colocando o dedo no ar até ter a sua vez para falar;
- Incentivar as crianças a resolverem os seus conflitos sociais autonomamente, em que o adulto desempenhe apenas um papel gradualmente mais de observador e menos de moderador;
- Promover mais atividades que permitam que os alunos cooperem uns com os outros, sem tornar a tarefa individualista;
- Promover situações de debate em que cada criança expresse a sua opinião sobre determinado assunto e em que se possa comentar o que pensam sobre a opinião dos colegas.

- *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta categoria pode ser promovida através de serem os alunos a chegarem ao conteúdo que será lecionado naquele dia e não á mera apresentação do conteúdo pelo docente. Ao ser colocada à turma uma questão, a professora dar hipótese de escolha, duas, ou três, opções. Os alunos são então capazes de selecionar, e seguidamente, justificar qual a opção que melhor serve de resposta à pergunta aplicada. Ao ter-lhes sido explicado o significado de alguma palavra, começaram a utilizá-la em diversas frases e ações, demonstrando que compreenderam o sentido da mesma.

Por exemplo: jogos e vídeos educativos.

- *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?*

- Depois da realização dos exercícios pedir que expliquem o que fizeram e como fizeram, de modo a que os alunos consigam identificar as estratégias utilizadas;
- Utilizar vocabulário diversificado, para que adotem a linguagem que ouviram;

- Proporcionar aos alunos momentos de leitura, de modo a apropriarem-se de novos vocábulos;
- Promover situações de discussão;
- Recontar um texto;
- Proporcionar tarefas que sensibilizem para os problemas futuros ou mesmo proporcionar momentos de reflexão sobre o futuro (quando for pai,...; daqui a uns anos,...; quando for grande,...; as minhas ações no presente,..);

• *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Em relação à categoria Motivacional, pode-se promover através da atribuição da tarefa do dia, isto é, cada aluno seleciona uma palavra desconhecida para que encontrem o significado da mesma, deste modo os alunos tinham esta responsabilidade. Atribuir tarefas de ensino exploratório, promovendo o trabalho autónomo.

Por exemplo: reforço positivo por parte da professora.

• *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?*

- Permitir os alunos façam os exercícios individualmente, tentando resolvê-los;
- Permitir que tomem a iniciativa de executar os exercícios seguintes, sem que lhes seja solicitado;
- No início de cada dia, ser solicitado aos alunos para referirem quais os objetivos e metas que pretendiam alcançar no final do mesmo, com o intuito de se irem habituando a planificar as próprias aprendizagens.

• *Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?*

Considero que o método de trabalho da professora cooperante promove as competências apresentadas no instrumento utilizado. Assim tentei seguir o método de trabalho da docente e, ao elaborar as planificações, promover as competências autorregulatórias da aprendizagem dos elementos da turma. Sendo que verificou-se que com a metodologia de aulas utilizada, os alunos conseguiram apropriar-se, desenvolver e utilizar estas competências de forma gradual, melhorando-as.

- *Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do docente é fundamental para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem, sendo que é através da intervenção do docente, dos objetivos que define e das estratégias que recorre, que estas competências são promovidas e ainda dos trabalhos que realiza com a turma e da forma que interage com a mesma. Deste modo, o docente tem um papel de impulsionador das competências autorregulatórias da aprendizagem. O docente deve impulsionar e motivar os alunos para a descoberta e início do desenvolvimento destas competências e ser, igualmente, um moderador no decorrer do desenvolvimento e apropriação das mesmas. Ao ser um moderador ajuda o aluno a compreender os diferentes aspetos que as competências de autorregulação da aprendizagem englobam. A certo ponto, quando sentir que o aluno já se encontra apto para tal, o docente deve começar a passar para um papel de observador de forma gradual. Deste modo, permite que o aluno faça a descoberta, desenvolva as competências por si mesma e as aplique.

- *Qual o papel do aluno na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do aluno na promoção de competências autorregulatórias deve ser ativo, isto é, o aluno tem de ter interesse e estar motivado para o seu processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o aluno é o principal motivador das competências de autorregulação da aprendizagem. Tem de partir do aluno a descoberta destas competências e tem de se sentir motivado para se apropriar delas, descobrir as suas vertentes e coloca-las em prática na sua vida.

Inicialmente o aluno necessita de auxílio do docente para iniciar a descoberta e até mesmo para ganhar confiança e motivação para desenvolver as suas competências. Porém, o aluno deve sempre tentar ser autónomo neste desenvolvimento das competências sem se apoiar muito no adulto, de modo que, mais tarde, se possa “libertar” do adulto e desenvolver e utilizar as competências de autorregulação adquiridas no seu quotidiano e em várias áreas da sua vida.

3.5.3. Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças – Creche (3º estágio)

INÍCIO DO ESTÁGIO

Categoria/item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	15%	19%	41%	5%
Pro-social	4%	4%	25%	8%
Cognitivo	6%	8%	13%	2%
Motivacional	36%	10%	1%	13%

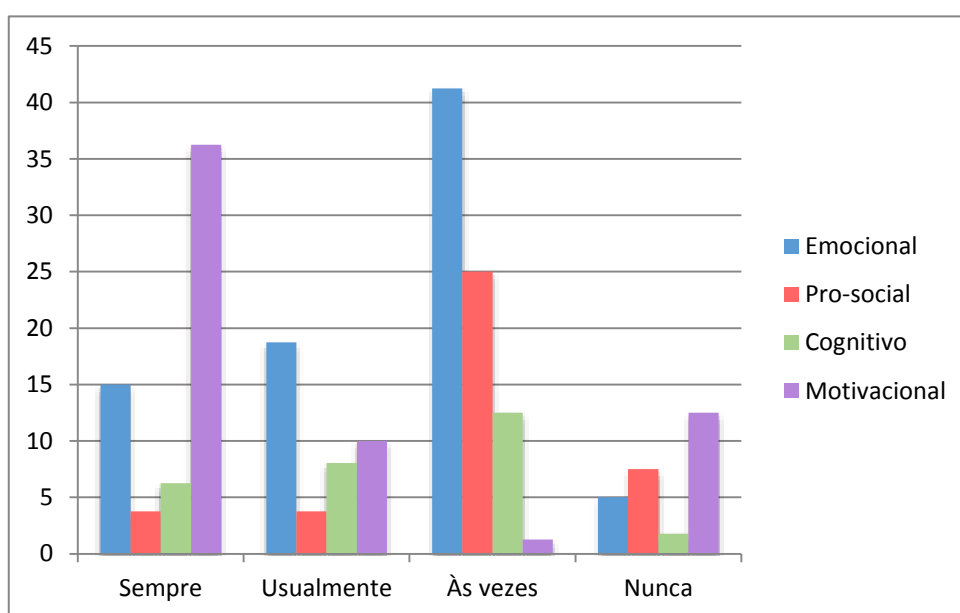


Gráfico 5 - Referente ao Estágio em Creche

- *Que balanço faz perante os resultados obtidos?*

Através da análise do gráfico 5, das quatro categorias de autorregulação de aprendizagem foi possível verificar que o grupo de crianças está mais desenvolvido a nível motivacional (46%) e a nível emocional (34%), seguido do nível cognitivo (14%) e do nível pro-social (8%).

- *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria "Emocional"? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Na categoria emocional, as crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por

isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração. No entanto, em contexto de creche considero que o mais difícil nesta categoria relaciona-se com as crianças conseguirem controlar a atenção e resistir à distração.

As competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças podem ser promovidas através do espaço que o educador fornece para que as crianças comecem a falar os seus comportamentos; facultar espaço para que explorem livremente para que iniciem novas tarefas de forma confiante; introduz gradualmente pequenos momentos em que as crianças tenham de estar mais atentas, resistindo à atenção o que é difícil tendo em conta a faixa etária; estar disponível para auxiliar sempre que solicitado seja e ainda incentiva a persistir perante as dificuldades.

Por exemplo: diálogos com as crianças sobre os seus comportamentos, explicando o que fez de mal e o que vai acontecer por isso.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?*

- Reforço positivo, quando conseguem ou tentam fazer alguma coisa que achavam que não conseguiam;
- Fomentar um ambiente de interajuda;
- Criar momentos de diálogo com cada criança sobre os seus comportamentos;
- Mostrar às crianças que estamos disponíveis para qualquer situação;
- Utilizar atividades de acordo com os interesses das crianças.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Em relação à categoria pro-social, as crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas. Contudo, em contexto de creche considero que o mais difícil nesta categoria diz respeito às crianças conseguirem resolver problemas sociais com os pares, partilharem a darem a vez de forma independente e por fim estarem cientes dos sentimentos dos outros, ajudarem e confortarem, pois as crianças estão ainda muito centradas em si mesmas.

Esta competência promove-se através de momentos de brincadeira entre duas ou mais crianças, em que a educadora pode moderar as situações de conflito entre elas com o objetivo que estas compreendam o outro, embora isso seja difícil devido ao egocentrismo natural das crianças desta idade.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?*

- Em situações de conflito, dialogar sobre os sentimentos que causou no outro;
- Fomentar atividades cooperativas entre as crianças.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Quanto à categoria cognitivo, num amplo conjunto de tarefas, as crianças já devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso. Porém, em contexto de creche considero que o mais difícil nesta categoria está relacionado com as crianças estarem cientes dos próprios pontos fortes e fraquezas, conseguirem falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam, conseguirem falar sobre as atividades planeadas para o futuro, conseguirem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas e por fim fazerem perguntas e sugerirem respostas, uma vez que as crianças na sua maioria ainda não falavam com fluência, sendo que estão a adquirir a linguagem oral.

Esta categoria pode ser promovida conversas diárias individualmente acerca do que estão a fazer, quais os brinquedos que estão a utilizar e para que servem, quais as cores, entre outras.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?*

- Depois da realização de alguma atividade, pedir que expliquem o que fizeram ou como fizeram;
- Proporcionar tarefas em que tenham de tomar decisões sobre o que vão fazer, de entre duas opções.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Relativamente à categoria motivacional, a motivação para a autorregulação vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão. Todavia, em contexto

de creche considero que o mais difícil nesta categoria respeita às crianças encontrarem os próprios recursos sem a ajuda de um adulto e planejarem as próprias tarefas, objetivos e metas.

Esta categoria motivacional pode-se promover através dos momentos de brincadeira livre ou das pequenas atividades planejadas de acordo com os interesses do grupo.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?*

- Permitir às crianças que escolham para que área querem ir brincar, a fim de definirem os seus próprios objetivos.

▪ *Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?*

Penso que o método de trabalho da educadora cooperante promove competências apresentadas no instrumento na Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (adaptada de CHILD, Whitebread et al., 2009). Contudo, este instrumento não está adequado ao contexto de creche, uma vez que não é possível observar todos os itens da lista.

Embora isso, na creche inicia-se um trabalho de promoção da autonomia das crianças em ambas as categorias mencionadas mas talvez de um modo menos explícito, visto que se dá mais ênfase à promoção da autonomia pessoal da criança, como por exemplo a criança colaborar na lavagem das mãos, levar a comida à boca utilizando a colher, descalçar os sapatos, chamar atenção para a necessidade de mudar a fralda, demonstrar vontade para ir à casa de banho, entre outros. Nas planificações elaboradas consegui manter presentes estas competências, sendo assim considero que consegui promover algumas competências autorregulatórias da aprendizagem no grupo de crianças.

▪ *Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do docente é crucial para a promoção de competências autorregulatórias, pois é através das planificações que faz, dos objetivos que o mesmo define e das estratégias que utiliza que as competências são promovidas, devendo fornecer as condições necessárias.

O docente deve impulsionar e motivar as crianças para a descoberta e início do desenvolvimento destas competências e ser, igualmente, um moderador no decorrer do

desenvolvimento e apropriação das mesmas. Ao ser um moderador ajuda o aluno a compreender os diferentes aspetos que as competências de autorregulação da aprendizagem englobam. A certo ponto, quando sentir que a criança já se encontra apta para tal, o docente deve começar a passar para um papel de observador de forma gradual. Deste modo, permite que a criança faça a descoberta, desenvolva as competências por si mesma e as aplique.

▪ *Qual o papel da criança na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel da criança na promoção de competências autorregulatórias deve ser ativo e a criança deve ter a oportunidade de aprender.

Se for a criança a tomar a iniciativa é meio caminho andado para o seu desenvolvimento, sendo que a educadora deve orientar, apoiar e elogiar acompanhando-a sempre de perto. Assim sendo, a criança tem de estar predisposta à aprendizagem, tem de possuir todas as condições necessárias a que o processo de ensino-aprendizagem seja viável.

3.5.4. Promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças - 3.º e 4.º ano do 1.º CEB (4º estágio)

INÍCIO DO ESTÁGIO

Categoria/item	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	36%	30%	26%	8%
Pro-social	11%	40%	38%	11%
Cognitivo	24%	41%	31%	4%
Motivacional	10%	35%	44%	11%

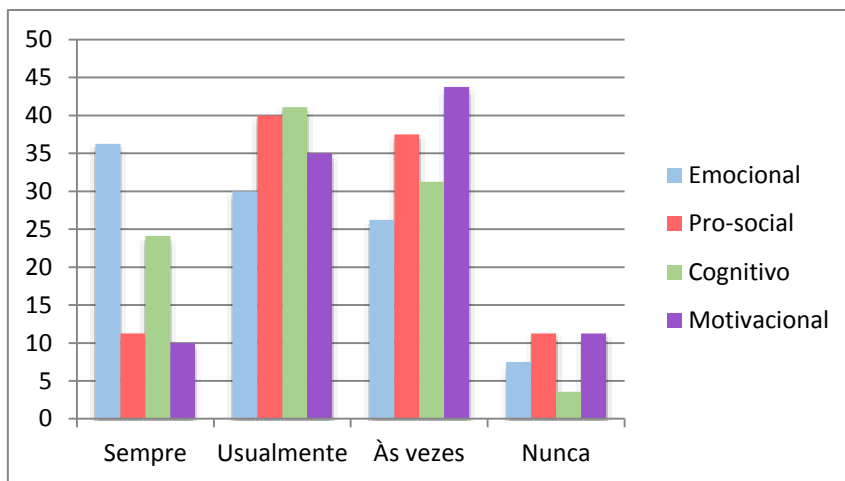


Gráfico 5 - Referente ao Estágio em 3.º e 4.º ano do 1.º CEB

- *Que balanço faz perante os resultados obtidos?*

Com os resultados obtidos no gráfico 6, das quatro categorias de autorregulação de aprendizagem foi possível apurar que o grupo de crianças está mais desenvolvido a nível cognitivo (65%), depois segue-se a nível emocional (60%), a nível pro-social (51%) e a nível motivacional (45%).

- *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria "Emocional"? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

As competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria emocional podem ser promovidas através do tempo que o professor fornece para que partilhem os seus sentimentos ou situações quotidianas, que quando tenham dificuldades nas tarefas persistam nas mesmas, não desistindo. O professor deve falar com os alunos sobre as atitudes, valorizando os comportamentos positivos e criticando os negativos, proporcionando momentos de reflexão acerca das suas ações. Quando existe algum conflito na turma, procurar falar com os alunos sobre os seus comportamentos e atitudes, fazendo com que reflitam sobre os mesmos e reconheçam se tiveram atitudes/comportamentos corretos. Deve ainda criar tarefas novas que sejam do interesse dos alunos e que em simultâneo lhes transmitam confiança para as resolverem. Isto é, estratégias em que os alunos começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento.

Por exemplo: recorrer a textos em que possam expressar a sua opinião.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Emocional”?*

- Mostrar-me disponível para os alunos quer para situações escolares ou situações pessoais;
- Incentivar e elogiar os trabalhos elaborados pelos alunos;
- Propor conversas sobre temas relacionados com aspetos emocionais como, por exemplo, os afetos;
- Incentivar os alunos a iniciar uma tarefa começando com exercícios fáceis e gradualmente aumentar o nível de dificuldade;
- Propor que os alunos, no final do dia ou da semana, se autoavaliem em cada área disciplinar.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Pro-social”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta competência pode promover-se através do trabalho em grupo, em que os alunos trabalham com o mesmo objetivo, tendo que se adaptar uns aos outros. Quando existem problemas sociais ou conflitos entre os alunos, promover que ambos falem acerca do que se passou, do comportamento de cada um, das atitudes que tiveram, de como deveriam ter agido e de como podem resolver a situação de forma saudável. Permitir que os alunos, que demonstram maior capacidade intelectual, e que terminam primeiro as tarefas, ajudem os colegas que se encontram com mais dificuldades, servindo como apoio. Ou seja, estratégias em que os alunos conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas.

Por exemplo: Jogos em equipa.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Pro-social”?*

- Alertar quando é a vez de cada um deles falar, colocando o dedo no ar até ter a sua vez para falar;
- Incentivar as crianças a resolverem os seus conflitos sociais autonomamente, em que o adulto desempenhe apenas um papel gradualmente mais de observador e menos de moderador;
- Promover mais atividades que permitam que os alunos cooperem uns com os outros, sem tornar a tarefa individualista;

- Promover situações de debate em que cada criança expresse a sua opinião sobre determinado assunto e em que se possa comentar o que pensam sobre a opinião dos colegas.

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Cognitivo”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Esta categoria pode ser promovida através de serem os alunos a chegarem ao conteúdo que será lecionado naquele dia e não à mera apresentação do conteúdo pelo docente. Ao ser colocada à turma uma questão, a professora dar hipótese de escolha, duas, ou três, opções. Os alunos são então capazes de selecionar, e seguidamente, justificar qual a opção que melhor serve de resposta à pergunta aplicada. Ao ter-lhes sido explicado o significado de alguma palavra, começaram a utilizá-la em diversas frases e ações, demonstrando que compreenderam o sentido da mesma. São estratégias em que os alunos devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso.

Por exemplo: jogos e vídeos educativos.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Cognitivo”?*

- Depois da realização dos exercícios pedir que expliquem o que fizeram e como fizeram, de modo a que os alunos consigam identificar as estratégias utilizadas;
- Utilizar vocabulário diversificado, para que adotem a linguagem que ouviram;
- Proporcionar aos alunos momentos de leitura, de modo a apropriarem-se de novos vocábulos;
- Promover situações de discussão;
- Recontar um texto;
- Proporcionar tarefas que sensibilizem para os problemas futuros ou mesmo proporcionar momentos de reflexão sobre o futuro (quando for pai,...; daqui a uns anos,...; quando for grande,...; as minhas ações no presente,..).

▪ *Como promove as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças em relação à categoria “Motivacional”? Exemplifique (métodos; técnicas; tipos de tarefas...)*

Em relação à categoria Motivacional, pode-se promover através da atribuição da tarefa do dia, isto é, cada aluno seleciona uma palavra desconhecida para que

encontrem o significado da mesma, deste modo os alunos tinham esta responsabilidade. Atribuir tarefas de ensino exploratório, promovendo o trabalho autónomo. Estas são estratégias em que os alunos vão aumentando a motivação para a autorregulação de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando o aluno acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

Por exemplo: reforço positivo por parte da professora.

▪ *Que outras estratégias de ensino poderá adotar que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em relação à categoria “Motivacional”?*

- Permitir os alunos façam os exercícios individualmente, tentando resolvê-los;
- Permitir que tomem a iniciativa de executar os exercícios seguintes, sem que lhes seja solicitado;
- No início de cada dia, ser solicitado aos alunos para referirem quais os objetivos e metas que pretendiam alcançar no final do mesmo, com o intuito de se irem habituando a planificar as próprias aprendizagens.

▪ *Como se sente sobre a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem no seu grupo de crianças?*

Penso que o método de trabalho do professor cooperante promove as competências autorregulatórias da aprendizagem apresentadas no instrumento utilizado. Assim, tentei seguir o método de trabalho do docente e, ao elaborar as planificações, promover as competências autorregulatórias da aprendizagem dos elementos da turma. Sendo que verificou-se que com a metodologia de aulas utilizada, os alunos conseguiram apropriar-se, desenvolver e utilizar estas competências de forma gradual, melhorando-as.

▪ *Qual o papel do docente na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do docente é fundamental para a promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem, sendo que é através da intervenção do docente, dos objetivos que define e das estratégias que recorre, que estas competências são promovidas e ainda dos trabalhos que realiza com a turma e da forma que interage com a mesma. Deste modo, o docente tem um papel de impulsionador das competências autorregulatórias da aprendizagem. O docente deve impulsionar e motivar os alunos para a descoberta e início do desenvolvimento destas competências e ser, igualmente, um moderador no decorrer do desenvolvimento e apropriação das mesmas. Ao ser um

moderador ajuda o aluno a compreender os diferentes aspetos que as competências de autorregulação da aprendizagem englobam. A certo ponto, quando sentir que o aluno já se encontra apto para tal, o docente deve começar a passar para um papel de observador de forma gradual. Deste modo, permite que o aluno faça a descoberta, desenvolva as competências por si mesma e as aplique.

▪ *Qual o papel do aluno na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem?*

O papel do aluno na promoção de competências autorregulatórias deve ser ativo, isto é, o aluno tem de ter interesse e estar motivado para o seu processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o aluno é o principal motivador das competências de autorregulação da aprendizagem. Tem de partir do aluno a descoberta destas competências e tem de se sentir motivado para se apropriar delas, descobrir as suas vertentes e coloca-las em prática na sua vida.

Inicialmente o aluno necessita de auxílio do docente para iniciar a descoberta e até mesmo para ganhar confiança e motivação para desenvolver as suas competências. Porém, o aluno deve sempre tentar ser autónomo neste desenvolvimento das competências sem se apoiar muito no adulto, de modo que, mais tarde, se possa “libertar” do adulto e desenvolver e utilizar as competências de autorregulação adquiridas no seu quotidiano e em várias áreas da sua vida.

3.6. Considerações Finais

Tendo em conta os dados recolhidos e analisados, e o enquadramento teórico mencionado ao longo do presente exercício investigativo, nesta fase pretende-se a partir dos resultados apurados apresentar algumas conclusões do mesmo, considerando os objetivos previamente propostos.

Ao utilizar a CHILD pode considerar-se que os itens, as instruções e a escala de resposta no geral são compreensíveis, essenciais e oportunos para o estudo em questão. Os itens são simples, acessíveis e ainda, são complementados com um espaço para que o professor/educador possa acrescentar alguma informação pertinente; as instruções são explícitas e concisas e a escala de resposta contém todos os pontos necessários para representar o que é observado. Esta utilização potencia 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 e avaliar. Por vezes, ao longo do preenchimento da lista pode ser complicado selecionar

o mais relevante da observação feita para o estudo, dado que se observam diversos acontecimentos de todo o grupo de crianças em simultâneo.

Piscalho e Veiga-Simão (2014), no seu estudo, recorreram a este instrumento de apoio à prática pedagógica com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Neste sentido verificou-se que este instrumento é aplicável a grupos de crianças com estas idades, ou seja, crianças com idades em contexto pré-escolar (5 anos de idade) e 1.º CEB (1.º e 2.º ano de escolaridade). Deste modo, neste estudo concluiu-se que a lista também pode ser aplicável em contexto de creche (sala dos 2 anos) e 1.º CEB (3.º e 4.º ano de escolaridade). Embora em contexto de creche, esta não é totalmente aplicável, uma vez não é possível responder a alguns itens por não se verificar o comportamento descrito devido à fase de desenvolvimento do grupo de crianças deste contexto.² Os itens aos quais não são possíveis responder, prendem-se principalmente com a categoria cognitiva.

Em contexto pré-escolar, tendo em conta Bennett, Bronson e Whitebread e colaboradores (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.79), as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária, desde que lhes seja dada essa oportunidade, pois começam a ser conscientes da sua própria aprendizagem, para serem capazes de organizar a sua abordagem às atividades de aprendizagem.

Através dos dados recolhidos em contexto pré-escolar e 1.º CEB, pode-se apurar que houve evolução nas quatro categorias presentes na lista, do início para o final do estágio. Assim, conclui-se que os respetivos grupos crianças demonstraram capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas. Verificou-se um desenvolvimento do seu funcionamento mental em que esta se revela mais responsável e mais consciente das suas ações e dos seus pensamentos.

Neste sentido, os resultados obtidos demonstram que as crianças desde muito novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça é necessário que estas competências sejam promovidas intencionalmente no contexto escolar, sendo o professor tem o papel principal na promoção da aprendizagem autorregulada, onde este deve ajudar o aluno a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. Reforçando assim o que defende Coelho (2009, citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.99), pois

“(…) o objectivo primordial destes agentes educativos deveria constituir-se em ajudar as crianças, desde o contexto pré-escolar - para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas de conteúdo/disciplinares - a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem

² Ver anexo II

a sua aprendizagem, monitorizarem os seus avanços, e ainda a interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente.”

Sendo que é fundamental que os docentes saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto educativo para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos, como sugerem Veiga Simão e Dias (2007, citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.102). Ao realizarem esta transferência, verifica-se o papel da autorregulação nas transições escolares, uma vez que uma boa articulação na transição escolar contribui para o desenvolvimento de todos e de cada criança, promovendo-se a autonomia e o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.

O educador/professor deve propor atividades que permitam às crianças imaginar, adivinhar, construir ou inventar. Esta atitude permite que ao planificar estas atividades as crianças trabalhem em grupo e desenvolvam competências sociais, desempenhem novos papéis no grupo, promovam a autonomia, sintam responsabilidade. O modo como o educador/professor compreende a criança no seu modo de agir de forma autónoma, “de aprender a aprender, de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala de aula” (Lopes e Silva, 2008, p. 32). Assim, pode-se considerar que utilização adequada da CHILD possibilita identificar crianças que necessitam de mais atenção ou atenção diferenciada, sendo que permite conhecer melhor as suas especificidades.

Desde cedo, é essencial que os docentes ensinem que o aluno é o primeiro responsável pelo seu processo de aprendizagem e deve possibilitar o treino das estratégias de autorregulação. No contexto pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, os resultados sugerem se pode promover a aprendizagem autorregulada através de ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores que permitam que as crianças explorem e pratiquem as aprendizagens efetuadas, jogos educativos, a elaboração de perguntas que estimulem o pensamento divergente, indo ao encontro de Costa; Hwang e Gorrel; McGuinness; Perry; Perry, Phillips e Dowler ; Rosário, Barbosa, Nuñez e Gonzalez-Pienda ; Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pasternak e Mehta Dias (Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.80).

Destaca-se também que a capacidade das crianças autorregularem a sua aprendizagem é incitada quando são fornecidos momentos de reflexão nas atividades curriculares e quando os docentes promovem o pensamento das crianças através do questionamento, como menciona Epstein (2003, citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.81).

Tendo em conta Whitebread e colaboradores (2005, citado por Piscalho & Veiga-Simão, 2014, p.82), outra estratégia que desenvolve os níveis de autonomia e de

autorregulação é as oportunidades de escolha fornecidas pelo docente porque ao escolherem têm posteriormente de assumirem as consequências das suas escolhas, é mais fácil que aprendam a dirigir as suas atividades eficazmente e que sejam mais responsáveis. No 1.º CEB, verificou-se que isto é mais visível quando a turma é composta por dois anos de escolaridade, sendo que neste caso quando não é possível lecionar os conteúdos programáticos para os dois anos em simultâneo é fornecido aos alunos mais momentos de trabalho autónomo.

Pode-se afirmar que em todos os níveis de ensino, o ambiente de aprendizagem desempenha um papel crucial no ensino de estratégias quer de relacionamento interpessoal, quer de aprendizagem do autocontrolo (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, p.27).

Ao analisar os resultados obtidos em contexto pré-escolar, foi possível perceber que modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna potencia o desenvolvimento da autonomia principalmente através dos instrumentos que se utiliza na sala, como o mapa de atividades, o mapa de tarefas, o mapa de presenças, a lista de projetos e o diário de turma. E também o papel que o docente ocupa na criação de um ambiente em que as crianças tenham de se demonstrar autónomas, todo este trabalho com vista a que todas estas crianças se adaptem melhor à escola, de modo a que tenham sucesso.

Neste trabalho saliento a importância das competências autorregulatórias das crianças no processo de ensino-aprendizagem, tal como algumas práticas educativas promotoras da autorregulação da aprendizagem nas crianças.

No tópico anterior correspondente à análise e apresentação dos resultados, são mencionadas estratégias de ensino que favoreçam a autorregulação da aprendizagem da criança em cada contexto e para cada uma das categorias de autorregulação. Sucintamente, a autorregulação da aprendizagem nas crianças é promovida através de algumas práticas podendo tomar-se como exemplo fornecer oportunidade e tempo para realizarem as tarefas do dia a dia, conversar com elas sobre os momentos da rotina e sobre o que se faz em cada um deles, envolver as famílias na construção da independência e autonomia, nomeadamente nos cuidados de segurança e saúde, incentivar a encontrarem as suas formas próprias de resolução de problemas, negociar as tarefas necessárias à vida do grupo e facilitar-lhes as escolhas, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas, como é reforçado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.37)

Ao longo deste processo, destaca-se como dificuldade a falta de literatura sobre o tema da autorregulação das aprendizagens em crianças mais novas o que limitou a realização do enquadramento teórico. Pode realçar-se também como limitação o facto

de os resultados obtidos não poderem ser generalizados, visto que optou-se por um estudo de caso por isso não ser representativa de toda a população.

Por fim, como sugestões para estudos futuros, poderia realizar-se um exercício investigativo em que entrevistassem educadores de infância e professores de 1.º CEB sobre as estratégias que utilizam, de modo a averiguar se e de que modo estes promovem as competências autorregulatórias das aprendizagens das crianças em cada contexto. Seria também pertinente desenvolver um exercício investigativo adotando a metodologia de investigação-ação, onde seria relacionada a influência das estratégias promotoras de competências autorregulatórias das aprendizagens das crianças com o sucesso escolar das mesmas através do acompanhamento de um grupo de crianças, durante um determinado período de tempo.

III – Reflexão Final

“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”

Benjamin Franklin

Com a realização do presente relatório e a reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido, concluo que este foi determinante na minha formação, sendo que me possibilitou uma grande evolução a nível profissional e pessoal.

A formação inicial para os professores e educadores de infância é essencial para o processo de formação e desenvolvimento profissional. Segundo Alarcão e Tavares (2003, citado por Borges, 2013) referem que a supervisão pedagógica no âmbito da formação inicial do professor é um

“processo em que uma pessoa dotada de saberes e de experiências profissionais, em princípio considerada a mais informada, faz a orientação e o acompanhamento uma outra que está na sua fase de iniciação à profissão, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e humano.” (p.5)

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me a aprendizagem de novos saberes importantes para a minha futura prática profissional, visto que para Moreira e Bizarro (2010) a “supervisão é uma atividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor, um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece.” (Borges, 2013, p.6). Assim, o processo de supervisão deve ser visto como uma aprendizagem, e não como uma mera avaliação, onde supervisor o encoraja o supervisionado no seu processo de aprendizagem, dando sugestões plausíveis para o desenvolvimento do mesmo e o avalia em contextos de formação. Portanto, a Prática Pedagógica de cada contexto de estágio foi essencial para tomar consciência da realidade, adquirir conhecimentos e desenvolver competências práticas, uma vez que pude vivenciar e transpor as aprendizagens efetuadas em aula para a prática. Deste modo, considero que desenvolvi a capacidade de observação e a capacidade de reflexão sobre a prática profissional, fazendo-o de uma forma mais crítica e fundamentada.

Neste sentido, tendo em conta Roldão (1998, p.80) a profissionalidade é a “natureza específica da atividade exercida, o saber requerido para exercer, o poder de decisão sobre a ação, e ainda o nível de flexibilidade sobre a ação que permite modificá-la”. Por isso, o educador/professor deve integrar diferentes funções na sua prática profissional como os acima citados.

Embora o presente relatório seja realizado no âmbito da formação inicial, penso que é fundamental que os educadores e professores não descurem a formação contínua, pois tudo evolui e daí advém a necessidade de atualização, em diversas vertentes da vida profissional.

Investigar é, sem dúvida, outro elemento fundamental para a formação contínua dos docentes, de nos desenvolvermos profissionalmente. Como refere Ponte (2002, p. 5), na prática surge a necessidade do docente se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática profissional. Esta surge a partir da experiência do professor, dos problemas que advém da sua ação e das questões colocadas e pesquisas realizadas para dar resposta ou solucionar esses mesmos problemas, desenvolvendo-se assim o seu conhecimento profissional. São a investigação e a pesquisa que tornam o professor mais participativo e ativo. Sendo que no ensino é primordial que haja uma exploração constante da prática e a sua avaliação e reformulação.

Tendo em conta que o exercício investigativo que se apresentou neste relatório tratou-se de um estudo de caso, em que teve como base a interpretação da experiência pessoal vivida em contexto de estágio. Neste sentido, este trabalho foi um impulsionador para que no futuro adote uma atitude reflexiva e investigativa da prática com a perspetiva de melhorar o desempenho profissional.

Outro aspeto que considero fundamental na prática docente é a avaliação, pois é através da avaliação que os docentes podem refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas, indo assim ao encontro de Cardona (2007, p. 10) que refere que “ a avaliação segue uma sequência composta por três funções, sendo essas a recolha de informação, a interpretação da mesma e a conseqüente adoção de decisões que possibilitem o progresso da ação educativa.”

Em suma, o percurso realizado nos momentos de Prática de Ensino Supervisionada e o processo de investigação permitiu um crescimento e evolução nas mais diversas áreas, principalmente no que diz respeito à prática sendo que foram momentos essenciais para tomar consciência da realidade, adquirir conhecimentos e desenvolver competências práticas.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão (171-189)*. Porto: Porto Editora, Col. Cidine.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, J. M. & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
- Borges, M. S. F. (2013). *Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância e Supervisoras Cooperantes*. Universidade do Minho. Guimarães.
- Calheiros, M. C. & Piscalho, I. (2013). “*Quefazeres... Um Percurso de Reflexão e Ação na Formação Inicial*”. *Revista Interações*, 27, pp. 257-282
- Cardona, M.^a J. (2007). *A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, Lisboa: APEI, pp. 10-16.
- Cardona, M.^a J. (2014). *Falando de Transições: Entre a Educação de Infância e a Escola*. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, n.º 2, pp. 311-322.
- Correia, J. & Cavadas, B. (2013). *A Promoção da Autonomia dos Alunos através das Atividades Experimentais de Ciências*. Trabalho no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Matemática e Ciências da Natureza do Mestrado em Ensino em 1.º e 2.º CEB, Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal.
- Fernandes, E. (1997). *O Trabalho Cooperativo num Contexto de Sala de Aula*. *Análise Psicológica* 4 (XV): 563-572.
- Flores, M. A. (2000). *Indução no Ensino – Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Folque, M. A. (1999). *A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. *Escola Moderna*, 5, pp. 5-12.
- Henriques, M. E. F. (2006). *Os Trabalhos de Casa na Escola do 1.º Ciclo da Luz: Estudo de Caso*. *Revista Interações*, N.º 2, pp. 220-243 (2006).
- Lopes, J. e Silva H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).

- Muller, L. S. (2002). A interação professor – aluno no processo educativo. *Integração*, Novembro, Ano VIII, nº 31, pp. 276-280.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança*. Universidade do Minho.
- Pereira, A. M. F. (2014). *O Contributo das Rotinas Diárias para o Desenvolvimento da Autonomia das Crianças*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada em Mestrado Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.
- Piscalho, I. & Veiga-Simão, A. M. (2011). *Auto-Regulação das Aprendizagens na Transição da Educação Pré-escolar para o Ensino Básico – Promover a Reflexão sobre a Acção Docente em Contexto*. Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia (pp. 1-10). Universidade do Minho, Braga: CIEd
- 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*. Lisboa: APM, pp. 5-28.
- Portugal, G. (2009). *Para o Educador que Queremos, que Formação Assegurar?* Centro de Investigação Educação e Ciências do comportamento, Departamento de Ciências de Educação, Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: Das Relações, Actividades e Organização dos Espaços ao Currículo na Creche*. Universidade de Aveiro.
- Resende, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1998). *Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada*. *Revista da ESES*. Dossier Temático: A Escola – Autonomia e Mudança, n.º 9 (nova série), pp. 79-86.
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (s/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. Reflexão a Acção*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, pp. 52-57.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (Coord.) (2002). *A Escola e os Pais*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Criança – U.M.

- Silva, L. M. R. (s/d). *Participação da Família e Comunidade no Contexto Escolar*. Graduação de Especialização em Gestão Escolar – Escola de Gestores da Educação Básica pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Brasil.
- Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre e Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. Actas do I EIELP: *exedra*, 9, março, pp. 111-118.
- Sparling, J. & Richey, T. (1996). *Estudo do Instrumento “Crescimento e Desenvolvimento”*. Trabalho de realizado por Mateus. Porto.
- Vaz, M. M, C. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Formação de Professores, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Ministério da Educação, Lisboa.
- Yin. R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 3.ª edição.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. perspectivas atuais, Edições ASA, Rio Tinto, Portugal.
- Zabalza, M. Á. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa.
- Zatti, V. (2007). *A Educação para a Autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil.

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.					



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 em contexto creche



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

Nome da criança: _____ 16 _____
Professor/a: _____
Data: _____ II/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.		X			
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.	X				
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					Todos se distraem facilmente devido á sua idades e também pela vontade de explorar o que os rodeia.
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.			X		
5	Persiste face a dificuldades.	X				
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.		X			
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					Não resolvem problemas sociais com os pares nem dão a vez de forma independente é necessário a mediação do adulto, pois estão muito centrados em si mesmos.
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.			X		



10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					Estão muito centrados em si mesmos por isso não é possível observar este item.
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					Estes itens não são possíveis responder, nesta fase.
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.		X			
17	Adopta linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.	X				
Motivacional						
18	Encontra o próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					Não se adequa, sendo que recorrem à ajuda do adulto.
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.	X				
20	Inicia atividades.	X				
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					Não se adequa a este contexto.
22	Gosta de resolver problemas.	X				
Outros comentários						
Talvez no final do ano-letivo fosse possível responder a alguns dos itens que não foram observados						