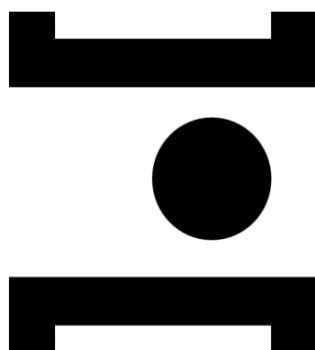


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**Oportunidades de autorregulação da aprendizagem na
educação pré-escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação em Pré-Escolar

Cátia Alexandra Correia Figueiredo

Orientação:

Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

Novembro, 2024

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a toda a minha família e amigos que, ao longo deste percurso académico, nunca me deixaram desistir e sempre me proporcionaram o melhor.

E, especialmente, ao Rui, à Lídia e ao David.

Agradecimentos

O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos diariamente.

Robert Collier

Este relatório é o resultado de muito trabalho e compromisso, além de ser também um sinal de que finalizei outra etapa tão significativa da minha vida.

Durante todo o meu percurso académico pude contar com a presença e o apoio de pessoas muito importantes, que me auxiliaram e incentivaram a alcançar mais um dos objetivos da minha vida. Assim, quero expressar a minha gratidão a todos que tornaram este caminho possível e o fizeram ainda mais memorável, exequível e bastante especial. Por toda essa ajuda e apoio quero agradecer...

À minha família, principalmente aos meus pais, Lúcia e Rui, e ao David Cunha, que me ajudaram a realizar o meu sonho e sempre acreditaram em mim, o que tornou tudo isso possível. Espero que se sintam orgulhosos de mim e do meu percurso, que foi resultado de muito trabalho e dedicação. Agradecer não só o facto de me terem incentivado a continuar a estudar, como também por me terem ajudado financeiramente para que eu tivesse a possibilidade de chegar até aqui. Ao David Cunha, pelo companheirismo e por todo o apoio que me deu ao longo do meu percurso académico. Agradeço também pelo incentivo e compreensão por parte dele nos momentos em que estive em baixo, motivando-me e encorajando-me a seguir em frente.

À docente Isabel Piscalho por toda a ajuda e apoio durante todo o percurso, pela disponibilidade durante a construção deste relatório, pela compreensão, pelas palavras de encorajamento e incentivo e por todos os documentos e conhecimentos que me forneceu. Muito obrigada por acreditar em mim.

A todos os docentes que partilharam experiências, práticas, conhecimentos, técnicas e estratégias, permitindo que eu leve uma grande bagagem de aprendizagens para a minha prática profissional e pessoal.

Às equipas educativas das instituições onde tive a oportunidade de realizar os meus estágios por compartilharem experiências e conhecimentos. A cada uma das crianças que participou neste caminho que me ensinou alguma coisa, todas elas foram únicas e têm um lugar especial no meu coração, porque foi com elas que aprendi a ser uma verdadeira educadora.

Graças a todos não desisti e concluí esta etapa da minha vida! **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

Este relatório de estágio insere-se na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, pertencente ao Instituto Politécnico de Santarém. O relatório resulta da experiência prática desenvolvida nos contextos de creche e jardim de infância. Estruturado em três partes, a primeira tem como principal objetivo desenvolver uma reflexão crítica e fundamentada sobre as aprendizagens adquiridas e as práticas pedagógicas implementadas nestes contextos. A segunda parte abrange a componente investigativa, que visa: conhecer os processos de autorregulação da aprendizagem nas crianças, bem como identificar as práticas educativas que favorecem a autorregulação de tarefas na educação pré-escolar; investigar como na formação inicial se percebem as práticas educativas que promovem a autorregulação da aprendizagem nas crianças; identificar práticas educativas que contribuem para que as crianças consigam autorregular a execução de tarefas na educação pré-escolar e analisar como as perspetivas e experiências adquiridas na formação inicial influenciam a implementação de práticas que favorecem a autorregulação nas crianças. Para tal, foram realizados dois estudos com uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. A investigação envolveu observação direta, utilizando a CHILD (Piscalho, 2021), diários de bordo e entrevistas com tarefas específicas. Esta exploração investigativa permitiu refletir sobre a importância da organização do ambiente educativo e do desenvolvimento da autonomia, assim como o papel do educador de infância na promoção da aprendizagem autorregulada. Os resultados obtidos evidenciam que, quando as competências de autorregulação da aprendizagem são devidamente promovidas, contribuem significativamente para a educação emocional, social, cognitiva e motivacional da criança. As práticas educativas que favorecem a aprendizagem autorregulada incentivam o autoquestionamento, permitindo que as crianças, no seu quotidiano, pensem, reflitam e encontrem formas de superar obstáculos e resolver problemas. Por fim, a terceira parte apresenta uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional ao longo do curso, descrevendo as principais aprendizagens e dificuldades encontradas durante este percurso e nos estudos realizados.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem; educação pré-escolar; entrevista mediante tarefa; estratégias pedagógicas.

Abstract

This internship report is part of the Supervised Teaching Practice component of the Master's program in Early Childhood Education at the School of Education of Santarém, which is part of the Polytechnic Institute of Santarém. The report is based on practical experiences gained within the contexts of childcare and preschool settings. It is structured into three main parts. The first part aims to provide a critical and well-founded reflection on the lessons learned and the pedagogical practices implemented in these settings. The second part focuses on the investigative component, which seeks to: understand the processes of self-regulated learning in children; identify educational practices that promote task self-regulation in early childhood education; explore how initial teacher training perceives educational practices that enhance children's self-regulation of learning; identify effective educational practices that enable children to self-regulate task execution in preschool; and analyze how the perspectives and experiences gained during initial training influence the implementation of practices that support self-regulation in children. To achieve these objectives, two studies were conducted with a qualitative, exploratory, and interpretative approach. The investigation involved direct observation using the CHILD framework (Piscalho, 2021), reflective journals, and task-based interviews. This investigative exploration allowed for reflection on the importance of organizing the educational environment and fostering autonomy, as well as the role of early childhood educators in promoting self-regulated learning. The findings indicate that when the skills of self-regulation in learning are effectively promoted, they significantly contribute to the emotional, social, cognitive, and motivational development of children. Educational practices that support self-regulated learning encourage self-questioning, enabling children to think critically, reflect, and find ways to overcome challenges and solve problems in their daily lives. Finally, the third part presents a reflection on the professional development process throughout the course, outlining the key learnings and challenges encountered during this journey and the studies conducted.

Keywords: self-regulated learning; task-based interviews; childhood education; pedagogical strategies; early.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	1
AGRADECIMENTOS	2
RESUMO.....	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	8
ÍNDICE DE TABELAS	9
LISTA DE ABREVIATURAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	13
1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE	13
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	13
1.1.1. MISSÃO, VISÃO, VALORES E POLÍTICA DE QUALIDADE	14
1.1.2. ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS DO JARDIM INFANTIL	14
1.1.3. MODELOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	15
1.1.4. PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO	15
1.2. ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA DE CRECHE	16
1.2.1. ORGANIZAÇÃO DO GRUPO.....	16
1.2.2. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	18
1.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	19
1.3. PROJETO EDUCATIVO DE SALA.....	20
1.4. PROJETO “EXPLORAÇÃO DE MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO”.....	22
1.4.1. CONTEXTO DO PROJETO.....	22
1.4.2. QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO	23
1.4.3. AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO	26
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA (IPSS)	27
2.1 ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	27
2.1.1 ORGANIZAÇÃO DO GRUPO	27
2.1.2 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	28
2.1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	29
2.2 PROJETO EDUCATIVO DE SALA.....	30
2.3 PROJETO “À BRINCAR VAMOS APRENDER”.....	30
2.3.1 CONTEXTO DO PROJETO	30
2.3.2 QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO.....	32
2.3.3 AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO.....	35
3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA (REDE PÚBLICA)	36
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	36
3.1.1 MISSÃO, VISÃO, VALORES E POLÍTICA DE QUALIDADE.....	39

3.1.2	ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS DO JARDIM INFANTIL.....	40
3.2	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	42
3.2.1	ORGANIZAÇÃO DO GRUPO.....	42
3.2.2	ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	44
3.2.3	ORGANIZAÇÃO DO TEMPO.....	45
3.3	PROJETO EDUCATIVO DE SALA.....	47
3.4	PROJETO “A COR”.....	47
3.4.1	CONTEXTO DO PROJETO.....	47
3.4.2	QUESTÕES DE BASE QUE SUSTENTAM O PROJETO.....	48
3.4.3	AVALIAÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PROJETO.....	52
4.	PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	52
PARTE II – POTUNIDADES DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....		57
1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	58
1.1	A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA NA INFÂNCIA.....	58
1.2	PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	62
2.	MÉTODO.....	65
2.1	TIPO E PERTINÊNCIA DO EXERCÍCIO INVESTIGATIVO.....	65
2.2	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	66
3.	ESTUDO 1 - EXPERIÊNCIAS EM CONTEXTOS DE ESTÁGIO (CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA) E NARRATIVAS SOBRE ARA A PARTIR DOS DIÁRIOS DE BORDO.....	67
1.	CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	67
2.	PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS.....	68
2.1	INSTRUMENTOS.....	68
3.	PROCESSOS DE TRATAMENTO DE DADOS.....	72
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	74
4.	ESTUDO 2 - EXPLORAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE ENTREVISTAS COM TAREFA.....	86
1.	CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	86
2.	PROCESSOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS.....	86
2.1	INSTRUMENTOS.....	87
3.	PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	88
4.	PROCEDIMENTO TRATAMENTO DE DADOS.....	89
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O EXERCÍCIO INVESTIGATIVO.....		97
PARTE III – REFLEXÃO FINAL.....		100
REFERÊNCIAS.....		102

ANEXOS	104
ANEXO 1- PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE MÚSICA EM CRECHE	104
ANEXO2- PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DO LIVRO EM CRECHE	106
ANEXO3- PLANIFICAÇÕES, DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA NA IPSS	108
ANEXO4- PLANIFICAÇÕES, DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES NA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA NA REDE PÚBLICA.....	112
ANEXO5- AUTORIZAÇÃO	116
ANEXO6- LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE (CHILD)	117
ANEXO7- GUIÃO DA 1ª ENTREVISTA	118
ANEXO8- GUIÃO DA 2ª ENTREVISTA	122
ANEXO9- PLANIFICAÇÃO DA TAREFA COM O TANGRAM	127

Índice de figuras

Figura 1- Rotina Diária da creche	20
Figura 2- Registo da 1ª parte da atividade de música	24
Figura 3- Registo da 2ª parte da atividade de música	24
Figura 4- Registo das frutas presentes no livro.....	25
Figura 5- Registo das crianças a esfregarem o livro para cheirarem.....	25
Figura 6- Registo das crianças a esfregarem o livro e a sentirem a textura do fruto....	26
Figura 7- Registo das crianças a experimentarem a fruta e a sentirem a sua textura	26
Figura 8- Rotina Diária do jardim de infância (IPSS)	29
Figura 9- Registo da atividade "O que comem os animais..."	32
Figura 10- Registo da atividade "A que sabe a Lua"	33
Figura 11- Experiência da Lua.....	34
Figura 12- Registo das fases da Lua	34
Figura 13- Registo síntese do que aprenderam sobre a Lua.....	35
Figura 14- Atividade experimental da espuma colorida	50
Figura 15- Resultado da experiência da espuma colorida	50
Figura 16- Elaboração da atividade "Sou Artista".....	51
Figura 17- Resultado do final da atividade "Sou Artista"	51
Figura 18- Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)	71
Figura 19- Primeira Observação	90
Figura 20- Abordagem multi-métodos que segue a arquitetura autorregulatória	91
Figura 21- Resultados das CHILD da criança 1	95
Figura 22- Resultados das CHILD da criança 2.....	95
Figura 23- Resultados das CHILD da criança 3.....	96
Figura 24- Resultados das CHILD da criança 4.....	96

Índice de tabelas

Tabela 1- Rotina Diária do jardim (rede pública)	46
Tabela 2- Tabela síntese articulação das técnicas de recolha de dados com a fonte de recolha de dados.....	66
Tabela 3- Grelha de análise do conteúdo.....	72
Tabela 4- Apresentação dos resultados a partir da taxonomia de Bloom et al. (1956).	75
Tabela 5- Sistema de categorias, operacionalização e verbalizações da 1ª entrevista.	91
Tabela 6- Sistema de categorias, operacionalização e verbalizações da 2ª entrevista.	93

Lista de abreviaturas

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CHILD – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CSP – Centro Social e Paroquial

EB – Escola Básica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório de estágio final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular “Investigação na Prática de Ensino Supervisionada”, inserida no plano de estudos do 1.º semestre do 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, referente ao ano letivo de 2023/2024. O objetivo deste relatório é apresentar um percurso reflexivo sobre as experiências adquiridas durante os estágios, interligando as aprendizagens desenvolvidas ao longo da formação e a componente investigativa, com vista à conclusão do Mestrado que habilita para a docência.

Com base na minha experiência, consolidada por conhecimentos obtidos durante a licenciatura e o mestrado, torna-se evidente que muitos pais procuram soluções que lhes permitam deixar os filhos em cuidados adequados. Essa situação é frequentemente motivada pela disponibilidade de familiares que podem cuidar das crianças até atingirem a idade pré-escolar, bem como pela falta de recursos financeiros que impossibilitam o acesso a creches. Consequentemente, muitas famílias não sentem a necessidade de procurar soluções alternativas em idades mais precoces, após o término das licenças parentais.

A entrada e permanência das crianças no jardim de infância trazem inúmeros benefícios, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento em áreas como a socialização, a autonomia, a partilha e a responsabilização, além de preparar as crianças para a transição para o 1.º ciclo do ensino básico, momento em que a escolaridade se torna obrigatória. Não se pretende, com isso, desmerecer a capacidade dos cuidadores familiares em desenvolver essas competências nas crianças, mas sim reconhecer que os contextos e ambientes são distintos. A partir dos 3 anos, as crianças começam a traçar o seu percurso educativo, sendo essencial o seu desenvolvimento físico, emocional, social, afetivo e intelectual. No jardim de infância, todos os domínios do desenvolvimento são abordados através de brincadeiras e atividades que contribuem para a aquisição e aprimoramento de competências fundamentais nesta fase da vida da criança.

Uma das preocupações que me acompanhou enquanto futura educadora foi a organização do ambiente educativo nos diversos contextos de ensino, particularmente na creche e no jardim de infância, e de que forma tal organização pode promover a autorregulação da aprendizagem das crianças. Durante os períodos de estágio, surgiram várias questões relacionadas com a autonomia das crianças, tais como: Como tornar uma criança mais autónoma? Quais são os ambientes educativos que favorecem essa autonomia? Como deve ser a organização do espaço para promover a autonomia infantil? Que práticas devem ser implementadas para incentivar a autonomia?

Para abordar estas questões, recorri à leitura de diversos documentos e à observação de práticas educativas implementadas por educadores, o que despertou a minha curiosidade em aprofundar os conhecimentos sobre o tema, levando à formulação da minha questão de investigação em torno da organização do ambiente educativo e da promoção da autonomia e autorregulação da aprendizagem.

A estrutura do relatório de estágio final está organizada em duas partes principais. O relatório inicia-se com um breve resumo sobre a temática em questão e um índice que apresenta de forma clara e organizada as diversas secções do trabalho. Segue-se a introdução, na qual são explicitados os objetivos do relatório e uma orientação geral sobre a sua estrutura. A primeira parte é dedicada à caracterização dos estágios, refletindo informações sobre a instituição e o grupo de crianças em que decorreram as práticas, bem como o meu percurso pedagógico. A segunda parte aborda a componente investigativa relacionada com a organização do ambiente educativo e a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças. Na parte final do relatório, apresento uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional ao longo do curso, descrevendo aprendizagens e dificuldades enfrentadas, juntamente com os estudos realizados.

Parte I – Prática de Ensino Supervisionada

Os meus dois estágios do Mestrado em Educação Pré-escolar de 1.º ano foram realizados na mesma instituição, diferenciando os contextos educativos, primeiramente, em creche e depois em jardim de infância. O estágio em creche foi concretizado individualmente e o estágio em jardim de infância foi executado a par com uma colega. O estágio do Mestrado em Pré-escolar de 2.º ano foi realizado num jardim de infância da rede pública em conjunto com uma colega.

1. Prática de Ensino Supervisionada em creche

Toda a informação relativa a este capítulo – caracterização do contexto de estágio – foi obtida segundo o documento do Projeto Educativo da instituição e os Projetos das salas.

1.1. Caracterização da Instituição

Segundo a informação disponibilizada no Projeto da Instituição, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos e está associada à União das Instituições Particulares de Solidariedade Social. A Instituição foi concebida com o intuito de dar resposta à população mais pobre e desfavorecida do concelho. Apoia as famílias e contribui para a educação dos seus filhos e bem-estar das crianças e idosos e também tem a preocupação constante com todas as famílias em situação de carência económica ou com situações de risco familiar. O Centro Social e Paroquial é composto pelas seguintes valências: Lar de Idosos (Residência de Idosos, Centro de Dia e Apoio Domiciliário), jardim infantil (creche, pré-Escolar e C.A.T.L) e Colónia de Férias. O CSP foi criado com o intuito de apoiar as famílias e, desta forma, consegue responder através de um horário de funcionamento alargado que se ajusta à realidade profissional das famílias, das 7h00 às 19h30m.

O jardim infantil foi inaugurado no dia 29 de março de 1970, tendo a sua origem de um projeto do Sr. Padre António. O jardim adquiriu assim o nome “Jardim Infantil Padre António José de Barros Cardoso” e iniciou a sua atividade noutra rua. Em 1985, o jardim infantil mudou para as instalações novas, na atual localização. No ano 2000, o jardim foi ampliado com mais um piso, no intuito de satisfazer os inúmeros apelos dos pais, os quais tinham os seus filhos em situação de lista de espera.

O principal objetivo do jardim é a inserção da criança na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. As suas linhas de ação visam o desenvolvimento da criança tendo em conta o seu bem-estar, as suas capacidades e necessidades, favorecendo o desenvolvimento pessoal, social e religioso.

A creche do CSP tem capacidade para 74 utentes com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses. Para tal, existem 4 Educadoras e 9 auxiliares. O Pré-escolar tem capacidade para 147 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Relativamente aos recursos humanos, possui 6 educadoras e 6 auxiliares. O C.A.T.L. tem capacidade para 80 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Para tal existem 2 auxiliares de Educação e 1 Animadora Sociocultural. Presentemente a totalidade de crianças a frequentar o jardim infantil é de 266.

1.1.1. Missão, visão, valores e política de qualidade

De acordo com o descrito no Projeto da Instituição, esta tem como missão cooperar com as famílias e comunidade envolvente na formação e desenvolvimento de crianças e jovens no âmbito sócio educativo. A educação para os valores é transversal a toda a instituição, ou seja, desejam educar e formar crianças íntegras e felizes, promover a igualdade de direitos, o respeito por todos os colaboradores, o profissionalismo, exigência e espírito de equipa.

Pretendem que na visão da comunidade a Instituição seja cada vez mais eficiente na execução da missão e que se afirme como uma Instituição de referência no seio da comunidade: internamente com os colaboradores e famílias e externamente com todas as entidades com que se relacionam.

Procuram oferecer uma política de qualidade que abranja todos os utentes promovendo o bem-estar aos mesmos; aos colaboradores desejam promover uma cultura organizacional capaz de estimular a motivação, o comprometimento e a sua formação; pretendem organizar a Instituição cumprindo os requisitos legais em vigor nos serviços prestados, e também pretende estabelecer parcerias e promover o contacto com a comunidade envolvente.

1.1.2. Organização dos recursos do jardim infantil

Relativamente aos recursos humanos, a equipa do jardim infantil é composta por 38 colaboradores oriundos de várias regiões, mas a grande maioria pertence ao concelho. A Instituição é orientada por uma Diretora Técnica e por uma Coordenadora Pedagógica (ambas com funções de Educação de Infância). Em suma, 10 Educadoras têm a licenciatura em Educação de Infância, 1 Animadora e 16 Auxiliares de Educação têm entre o 9º ano de escolaridade e o 12º ano e/ou o Curso de Auxiliares de Educação do Instituto do Emprego e Formação Profissional. O restante pessoal da cozinha, limpeza e serviços gerais, o seu nível de escolaridade está entre o 2º e 3º ciclo, tendo algumas o ensino secundário.

Relativamente aos recursos físicos, o CSP é um edifício que possui dois pisos compostos por salas de atividades, cave, espaço exterior com relvado, um parque infantil dividido em três zonas, um parque de areia, um parque com baloiços e um parque amplo, zonas com relva e árvores, árvores de frutos, espaço para cultivos, um galinheiro e um pombal, que proporcionam às crianças atividades de contacto com a natureza.

1.1.3. Modelos e Práticas Educativas

O corpo docente do jardim de infância regula-se por dois modelos pedagógicos, Movimento da Escola Moderna (MEM) e High Scope. Ambos os modelos se centram na aprendizagem ativa da criança, considerando-a como o principal protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Isso promove uma aprendizagem ativa, sendo que a sala deve estimular a exploração e a descoberta de conhecimento por parte da criança de forma autónoma. Desta forma, a postura do/a educador/a deve ser de facilitador/a e motivador/a, para que a criança se coloque autonomamente no caminho da descoberta, observe, veja, descubra, vivencie e experimente, partindo sempre do concreto, pois é assim, que esta consegue perceber e compreender aquilo que a rodeia, questionando, levantando hipóteses, descobrindo, ultrapassando obstáculos, procurando soluções e vencendo as dificuldades.

Como instrumento avaliativo das aprendizagens que proporcionam, utilizam na creche os registos do Manual da Qualidade na creche, nomeadamente Perfil de Desenvolvimento e o Plano Desenvolvimento Individual (quando necessário), no pré-escolar regem-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que têm como principal objetivo ser uma referência comum a todos/as os/as educadores/as de infância para planearem processos, estratégias e modos de atuação para que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo.

1.1.4. Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo da Instituição, nomeadamente, do jardim infantil estabeleceu o quadro de referência para a atuação de todos os que estão implicados na vida do jardim infantil: as crianças, os pais e família, a equipa educativa, agentes da comunidade e todos os que lhe dão significado. O tema do Projeto Educativo do ano de 2022 foi “Uma viagem pelo mundo das Emoções” e focou-se na valorização das relações de afetividade da criança no jardim de infância. O desenvolvimento emocional e afetivo da criança foi considerado de extrema importância, e o jardim de infância proporcionou formas de se relacionar com os outros. Nas relações de grupo, a criança tem oportunidade de controlar as emoções e fazer a

descoberta do “eu” e dos outros, através das vivências do dia-a-dia. O tema do Projeto Educativo foi proposto pela importância e benefícios das relações afetivas no desenvolvimento cognitivo. Na creche, o projeto teve como pilar ser um espaço de prolongamento da família, na continuidade de cuidados e de estímulos e, principalmente, na manutenção de laços afetivos e sensoriais. No pré-escolar tendo sempre presente que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de evolução ao longo da vida” (Silva et. al., 2016, p. 5) e no C.A.T.L valorizou-se, sobretudo, a Área de Expressão e Comunicação. Em todas as valências, foram também privilegiados valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito pelos outros e pela ambiente natural, a cidadania e o civismo; liberdade com responsabilidade; justiça e tolerância; comportamentos saudáveis; a autonomia, a perseverança e o papel insubstituível das famílias.

O tema do projeto anual surgiu da enorme importância que o jardim de infância assumia ao nível das relações interpessoais, no papel que as relações de afetividade têm na formação da criança, e os benefícios que trazem a nível cognitivo. O tema era transversal a todas as áreas do desenvolvimento e a todos os grupos, possibilitando a cada sala de se adaptar e desenvolver os conteúdos de acordo com a idade, os interesses e necessidades de cada grupo. As emoções têm um papel de extrema importância na vida do ser humano, pois são o espelho do nosso estado de espírito. Elas determinam a forma como nos vemos a nós próprios, como encaramos as situações do nosso dia a dia, e o modo como nos relacionamos com os outros.

Posto isto, estabeleceram como principais objetivos para o projeto educativo: “Potenciar à criança a descoberta e compreensão das diferentes emoções, afetos e valores; Promover a descoberta de si mesma, dos outros e do mundo; Aprender a expressar emoções; Promover um ambiente educativo onde a criança se sinta integrada e valorizada, contribuindo para a sua auto estima; Educar para a responsabilidade e respeito perante o outro e potenciar o domínio da inteligência emocional no processo de aprendizagem”.

1.2. Organização do Ambiente Educativo da sala de creche

1.2.1. Organização do Grupo

O meu estágio decorreu na sala “Bosque Encantado”, que era destinada a crianças de 1 ano. A sala era composta por 15 crianças, 7 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os vinte meses de idade. Dessas 15 crianças, 9 transitaram da sala do Berçário e 6 crianças frequentavam a Instituição pela primeira vez. Uma das crianças entrou na Instituição em janeiro de 2023, só entrou na sala nessa altura porque vinha de uma Instituição de Acolhimento, na qual só estava a frequentar há dois

meses, contudo adaptou-se muito bem ao ambiente, aos adultos e aos colegas. Em relação ao sono, a grande maioria das crianças tinham um sono calmo e tranquilo, embora com tempos de duração diferentes, dado que a hora de acordar de manhã também era distinta de criança para criança. Em relação às refeições, no final do meu estágio já todos comiam bem, já comiam o segundo e o iogurte sozinhos e alguns comiam também a sopa, o que é muito importante para as crianças criarem a sua autonomia. Quanto ao desenvolvimento motor, 14 crianças já tinham adquirido a marcha, uma criança ainda gatinhava, fazendo algumas tentativas para se colocar de pé, agarrando-se aos armários. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, no final do estágio já tinha algumas crianças a verbalizarem palavras isoladas na totalidade, o que observei uma evolução no desenvolvimento oral, até o mais pequeno ao ouvir os mais velhos falarem também emitia sons e inícios de palavras, o que percebi que as crianças mais pequenas aprendem sem dúvida com as mais velhas através da imitação. Consegui comprovar que o choro também era um tipo de linguagem e de comunicação com os adultos e os bebés reagem a sons associados a emoções. De acordo com Sim-Sim et al. (2008), ao nível do desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no campo fonológico, onde o bebé já consegue distinguir sons e já articula/produz sons através do choro, do palreio, do sorriso e das gargalhadas. No que diz respeito ao nível de desenvolvimento fonológico dos “9 aos 12 meses - as primeiras palavras produzidas pelos bebés são geralmente monossílabos ou repetição de sílabas, por exemplo, óó para cama ou para dormir, “mã” para mãe ou para qualquer objeto ou ação relacionado com a mãe, bo para bola, papa para comer ou para identificar um alimento, e dizem respeito a nomes de pessoas, objetos, alimentos ou animais significativos para a criança. Aos 18 meses, a criança produz em média 50 palavras e é capaz de compreender aproximadamente uma centena de palavras, que são frequentemente ouvidas na sua interação com o adulto” (Sim-Sim et al, 2008). A grande maioria das crianças eram egocêntricas, o que é próprio da idade, e por isso ainda brincavam muito sozinhas, apesar de algumas mais velhas já interagiam e procuravam outras crianças. No geral, gostavam de dançar a pares, brincarem com os bonecos bebés, correrem pela sala, etc).

Segundo Piaget (2010), nesta fase, as crianças desenvolvem a consciência do seu corpo, exercem a sua inteligência/raciocínio, construindo-a a partir da ação prática no mundo, o que fará com que a sua mente se expanda, desenvolvem ações motoras e fixação involuntária, tais como: gatinhar, agarrar, atirar e sugar, começam a reagir a sons, movimentos e emoções. Nesta fase, as crianças têm pouca concentração, o que leva a que a sua aprendizagem seja através da repetição, contudo têm inteligência sensorial, ou seja, todas as informações captadas pelo bebé são recebidas através dos órgãos dos sentidos e motora, pois o bebé exprime-se através do movimento – o bebé pensa através do corpo e das

sensações, precisando de se movimentar, agarrar, entre outros, para se desenvolver, mas são egocêntricas, não sabem partilhar, nem colaborar. As crianças muito antes de falarem já possuem uma inteligência totalmente prática, “que incide na manipulação dos objetos e que não utiliza, na vez das palavras e dos conceitos, senão percepções e movimentos organizados em esquemas de ação” (Piaget, 2010, p. 22). Por vezes surgiam alguns conflitos que começavam pela disputa dos brinquedos e, depois tinha como consequência agressões. Era um grupo em que todas as crianças gostavam de ter a atenção dos adultos da sala, todos gostavam de miminhos, abraços, beijinhos e colinho.

1.2.2. Organização do Espaço

A sala Bosque Encantado era espaçosa, ventilada e com uma ótima luz natural devido às duas grandes janelas e à porta que se encontravam viradas para o sol e para o recreio. Quando se entrava, do lado esquerdo estava o espaço da mantinha, aconchegado com um pequeno armário, no qual se encontravam brinquedos pequenos, livros e nenucos. A seguir ao pequeno armário, estava um espaço amplo com o espelho e um mural com as fotos das famílias das crianças. No fundo da sala e colocado entre uma das janelas e a porta, estava um armário grande com brinquedos maiores e mais pesados e entre a outra janela e a porta, encontrava-se um armário mais pequeno com um rádio e mais brinquedos. Já do lado direito, estavam dois mudas fraldas, a porta para a casa de banho partilhada com a outra sala de um ano e um armário embutido na parede com diferentes materiais da educadora. A sala do Bosque encantado tinha uma sala anexa, onde as crianças faziam as refeições e as atividades propostas pela educadora. Neste espaço, os pais deixavam as crianças. À entrada da sala, existia um placar onde a educadora afixava a ementa e o plano semanal, ambos atualizados todas as semanas, bem como uma tabela com a rotina diária.

O espaço exterior, dedicado a esta sala, era pequeno, tendo a forma de uma varanda. Para delimitar esta área, existiam umas barras horizontais de ferro branco e um portão, do mesmo material, que dava acesso à zona dedicada às crianças do pré-escolar, possuindo equipamentos como baloiços e escorregas. No espaço que era dedicado ao grupo da sala Mimos do Mar, existiam brinquedos de diferentes tipos, como: uma estrutura de uma casa de plástico; brinquedos para empurrar e andar; entre outros.

Ainda sobre o espaço interior da sala, algumas crianças, principalmente as que somente gatinhavam, gostavam de brincar ou de estar ao pé das mesas e das estantes, uma vez que era uma espécie de apoio, nas quais sentiam uma segurança para se colocarem de pé. Outras crianças, gostavam de se colocar debaixo das mesas e também debaixo de uma cama, com uma altura favorável que se encontrava na sala.

1.2.3. Organização do Tempo

O plano semanal correspondia às atividades planeadas pela educadora para aquela semana ou para quinze dias, incluindo as diversas atividades, os objetivos pretendidos com aquelas atividades e as técnicas de expressão plástica que seriam utilizadas no decorrer da semana ou das semanas. Contudo, todas as tabelas de planificação continham a observação: “As atividades planificadas podem sofrer alterações. O tempo da sua realização depende da recetividade do grupo. A estabilidade emocional do grupo é sempre prioritária.”.

Relativamente a rotina diária, esta era sempre a mesma todos os dias, começando às 7 horas e terminando às 19h30 minutos. Tal como demonstra a imagem abaixo (Fig.1), a tabela da rotina diária, mostra que, durante o acolhimento, primeiro era realizado em grande grupo com todas as idades, no refeitório, e depois as crianças eram distribuídas por idades em diferentes salas. Por exemplo, o acolhimento das crianças do berçário e das salas de 1 ano era feito na sala “Bosque Encantado”, sendo que, posteriormente, eram transferidas para as suas respetivas salas.

Para as crianças é muito importante que haja uma rotina, pois dá-lhes uma segurança e uma autonomia, uma vez que já sabem o que vai acontecer a seguir. De acordo com Barbosa (2010),

“as rotinas são as experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebés um certo domínio sobre o mundo em que vive, oferecendo-lhes segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. “A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É neste lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande capacidade de compreender a realidade através dos sentidos”. A rotina de um bebé organiza-se em torno de experiências de cuidados diários, ou seja, a muda da fralda, vestir, brincar, comer e dormir” (pp.9).

Figura 1 - Rotina Diária da creche

Rotina diária		
Horário	Rotinas	Observações
7h00 - 8h00	Abertura de jardim	Acolhimento no refeitório
8h00 - 9h	Acolhimento na sala de 1 ano (nº2)	Brincadeira livre / exploração da sala
9h - 9h45	Acolhimento na sala Arrumar a sala	Exploração da sala / muda fraldas As crianças arrumam a sala com a ajuda dos adultos da sala
9h45 - 10h10	Mantinha	Canta do "Bom dia", "Anjinho da Guarda", partilha da bolacha conções, histórias
10h15 - 10h50	Atividades orientadas e livres	Atividades orientadas (estas são planificadas).
11h - 12h30	Higiene Almoço Higiene	As crianças almoçam em grupo com ajuda dos adultos. Os adultos ajudam na higiene antes do almoço e ao deixar dos pratos
12h30/14h30	Sesta	Tem sempre a presença de um adulto. Esta decorre com música calma. O sono da criança é sempre respeitado
14h30/15h30	Levantar da sesta Higiene	Estão sempre dois adultos para levantar as crianças.
15h30/16h15	Lanche Higiene	Lanche em grupo Os adultos ajudam na higiene
16h15/18h	Atividades livres / exploração da sala	Brincadeira livre na sala ou no exterior (quando o tempo permitir)
18h/18h30	Hora da bolachinha Atividades de mesa	Mantinha ou refeitório da sala juntamente com a outra sala 1 ano
18h30/19h30	Encerramento do jardim	No refeitório grande

1.3. Projeto Educativo de sala

O Projeto Educativo da sala tinha como tema “Brinco, Descubro e Aprendo” e englobava pontos cruciais do Projeto da Instituição, pois o projeto da sala valorizava muito os momentos de cuidados individual de cada criança, uma vez que durante os mesmo aconteciam aprendizagens significativas, pois naqueles momentos procurava-se sempre responder às necessidades e aos interesses das crianças. Naquela faixa etária aquilo que as crianças necessitavam era de uma boa relação com alguém em quem pudessem confiar; de um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento, oportunidades para interagirem com outras crianças, liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos e garantirmos às suas necessidades físicas e psicológicas.

A educadora procurou elaborar um Plano de Atividades que contemplasse o tempo de concentração, a necessidade de movimento, de experimentação e a realização de atividades simples e lúdicas. A atividade lúdica faz parte da vida, tal como dormir, comer, rir e chorar. Brincar é um fim em si próprio e não apenas um meio para se atingir qualquer outro objetivo, tal como refere Condessa & Fialho (2010), citado por Faria (2018), o brincar e o jogo, são desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e de competição, na qual permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade. Na perspetiva de Kishimoto (2010), o brincar constitui um momento livre, ou seja, é uma atividade voluntária e sem regras pré-definidas e alteráveis, onde a criança tem prazer, o que ajuda a promover a aprendizagem de “regras e linguagens”, uma vez que a brincar a criança recria espaços, objetos e papéis, estando assim a comunicar com o mundo que a rodeia, expressando os seus sentimentos e emoções. Com o projeto, a educadora pretendeu que as crianças tivessem oportunidade de aprender, brincar, descobrir e crescer de modo

harmonioso, estimulante e divertido. A brincar é que as crianças crescem, exprimem sentimentos e resolvem conflitos. Para Froebel (2001), citado por Pomar, Bezelga & Lopes (s.d.), o jogo é caracterizado como uma atividade fundamental no desenvolvimento ontológico, propondo que este não seja ser dispensado no processo de aprendizagem, criando-se condições para o aparecimento de relações intensas com a “Expressão” tanto no âmbito da educação artística como da educação física. Compreende-se, assim, que Jogo se relaciona estreitamente com Expressão no sentido em que jogar representa uma ação livre onde se possibilita a exteriorização de ideias, emoções, significados. Este autor ainda afirma que,

“Jogar é uma atividade natural, espontânea e uma insubstituível ferramenta de aprendizagem durante a infância que permite a exploração e compreensão de si próprio e do mundo, a adaptação à imprevisibilidade, a resolução de problemas, o confronto com o desconhecido, o desenvolvimento dos mecanismos de controlo emocional, o desenvolvimento da autonomia, a promoção da empatia e respeito nas relações interpessoais”.

Através do brincar, a criança aprende a desenvolver estratégias para contornar os obstáculos, a superar/ultrapassar dificuldades, a ter maior consciência de si própria, desenvolvendo a linguagem, a compreensão de símbolos e a capacidade de atenção, iniciativa e criatividade, aprendizagens que serão tomadas com exemplo ao longo da vida, tal como afirma Vygotsky (1976), o brincar é muito importante para a criança, pois considera que através do Jogo Simbólico a criança desenvolve a linguagem e a resolução de problemas, uma vez que através da brincadeira a criança cria soluções para os obstáculos que lhe aparece, o que ajuda a ultrapassar problemas que encontre no seu quotidiano. Com o tema do projeto - “Brinco, Descubro e Aprendo” – a educadora procurou abordar diversas temáticas que ao longo do estágio comprovei, tais como: permitiu que a criança explorasse e desenvolvesse as suas capacidades (físicas, psicológicas, intelectuais, emocionais...) com recurso aos seus cinco sentidos. Na realização e escolha dos temas que abordou teve em conta que era necessário desenvolver atividades que permitissem a exploração dos sentidos, dos objetos e dos materiais de forma a fomentar o desenvolvimento e autonomia da criança. Mais importante do que transmitir conhecimentos e noções é possibilitar à criança a exploração e participação ativa em atividades simples e adequadas à sua faixa etária e com recurso ao lúdico. Para facilitar a aquisição destas experiências sensoriais foram desenvolvidas atividades que permitiram à criança explorar o meio ambiente através dos sentidos e, ao mesmo tempo, conhecer o seu corpo. Foi através dessas atividades que a criança começou a construir a sua personalidade, tal como afirma Erikson ao dizer que a pessoa responsável não é necessariamente a mãe, “desde que essa pessoa proporcione um ambiente consistente, sensível, acolhedor e apoiante, a criança terá oportunidade de resolver o conflito bipolar entre a confiança e desconfiança em termos de esperança pessoal” (s.d. , pp.145).

Este projeto teve como apoio os Princípios Educativos em creche -Segundo González -Mena & Eyer (s.d.), citado por Gabriela Portugal, que são: Princípio 1 – Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; Princípio 2 – Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças; Princípio 3 – Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas; Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”; Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Princípio 6 - Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar; Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança; Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento.

1.4. Projeto “Exploração de materiais e organização do ambiente educativo”

1.4.1. Contexto do Projeto

Ao ter acesso ao Projeto Educativo da Instituição que se intitulava de “Uma viagem pelo mundo das Emoções” e ao Projeto Pedagógico da sala que se intitulava de “Brinco, descubro e Aprendo”, destinado a crianças entre os 12 e os 24 meses e, juntamente, com a minha observação durante as duas primeiras semanas de estágio reparei que as crianças gostavam muito de explorar materiais, de tocar e de descobrir o mundo à sua volta. Uma vez que as crianças nesta faixa etária estão numa etapa de exploração e descoberta e conhecimento do mundo que as rodeia, em conformidade com Portugal (2012), por volta do ano de idade, à medida que a criança se torna mais ativa na sua mobilidade e capacidades manipulativas, a necessidade de exploração cresce, alargando a sua curiosidade e atividade. Neste sentido, um espaço bem organizado, com objetos interessantes para a criança, estimula a curiosidade e a exploração, permitindo que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. Consequentemente, surgiu a ideia de criar um projeto cujo tema fosse a “Exploração de materiais e organização do ambiente educativo”, uma vez que Portugal, Carvalho Sim Bento (2016) afirmam que um dos Princípios da creche é o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, onde a criança aprende a fazer, por isso cabe ao/à educador/a criar ambientes que estimulem o fazer e envolvam as crianças. Neste projeto tive como objetivo englobar todas as finalidades e objetivos educativos para a creche, segundo os autores referidos acima, passo a citar quais

são as finalidades educativas para a creche: “Desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima; Desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; Desenvolvimento de competência social e comunicacional” (pp.6) e os princípios educativos em creche, segundo González-Mena & Eyer (s.d.), citado por Gabriela Portugal.

1.4.2. Questões de base que sustentam o Projeto

O grande foco do projeto era o “Desenvolvimento da curiosidade e Ímpeto exploratório” e teve como objetivos gerais: desenvolver a sua identidade e a sua autonomia” e como objetivos específicos: conhecer as diferentes partes do corpo e utilizar as capacidades sensitivas do corpo para o conhecimento dos objetos. No projeto todas as atividades permitiram a exploração dos sentidos, dos objetos e dos materiais de forma a fomentar o desenvolvimento e autonomia da criança, dado que o mais importante do que transmitir conhecimentos e noções é possibilitar à criança a exploração e participação ativa em atividades simples e adequadas à sua faixa etária e com recurso ao lúdico, assim a criança está em aprendizagem plena. Para a exploração de materiais foi preciso organizar o ambiente educativo da sala, de modo a estimular a curiosidade, a criatividade e a exploração por parte das crianças, para isso utilizei vários objetos com diferentes texturas, cheiros e sons. Durante a sessão, as crianças tiveram a possibilidade de escolher e de se deslocar livremente pela sala. Para todas as atividades utilizei a sala e organizei o espaço de maneira que ficasse mais amplo, sem mesas e cadeiras, tapei os armários com panos para esconder os brinquedos da sala, coloquei os objetos e os materiais no centro da sala e espaçados, para que pudessem explorar livremente. Estas atividades foram feitas uma a duas vezes por semana, utilizei objetos e materiais naturais e reutilizáveis com diferentes texturas, cheiros, cores e sons. De seguida, consta algumas fotografias das atividades desenvolvidas e o que as crianças aprenderam em cada uma delas.

Figura 2 - Registo da 1ª parte da atividade de música



Figura 3 - Registo da 2ª parte da atividade de música



Na atividade de música, as crianças aprenderam a ter controlo na voz através da expressividade e da dicção ou articulação com diferentes entoações e intensidades e o timbre e a altura, uma vez que os instrumentos foram construídos com diversos materiais recicláveis (cartão; plástico), produzem sons diferentes e uns mais altos e outros mais baixos; o movimento livre e a motricidade fina e/ou global.

Figura 4 - Registo das frutas presentes no livro



Figura 5 - Registo das crianças a esfregarem o livro para cheirarem



Figura 6 - Registo das crianças a esfregarem o livro e a sentirem a textura do fruto



Figura 7 - Registo das crianças a experimentarem a fruta e a sentirem a sua textura



Na atividade do livro, as crianças gostaram muito da atividade, principalmente a parte de comer as frutas e de sentir as texturas das frutas, algumas crianças não queriam tocar e cheirar o fruto real, porém quando era a parte de esfregar o livro não queriam deixar de esfregar nem passar à colega do lado, queriam esfregar com as duas mãos e durante muito tempo, depois eu dizia para cheirarem as mãos e diziam “Hum!!!” e que cheirava bem. Nesta atividade as crianças aprenderam a nomear as frutas, a sentir as suas texturas e os seus sabores, ainda tiveram a oportunidade de exprimir a sua opinião (não quero; quero; não gosto; gosto; etc).

1.4.3. Avaliação e Divulgação do projeto

A avaliação é um instrumento de reflexão sobre a nossa prática e a das crianças, de modo a nos ajudar e orientar os melhores caminhos para atingirmos as aprendizagens das crianças. A avaliação do projeto iria ser através de documentação pedagógica, visto que segundo Dalila Lino a documentação pedagógica “torna visível e explícitos os processos de investigação e construção de conhecimentos individuais e do grupo, quer das crianças quer dos adultos” (pp.108) e é uma técnica de avaliação que é feita através da análise e da interpretação dos registos de observação diários, possibilita clarificar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos adultos, sendo que é um instrumento essencial para escutar, observar e refletir sobre as experiências.

A documentação pedagógica inclui registos de observação que podem ser escritos, fotográficos, áudios, vídeos, notas de campo e trabalhos das crianças que, posteriormente, são analisados e interpretados pelos educadores devidamente fundamentados.

Posto isto, para a avaliação do meu projeto utilizei o método do Estudo-Caso, ou seja, uma metodologia mista como método de recolha de dados, uma vez que como metodologia qualitativa baseei-me em registos fotográficos (vídeos e fotografias), observei as reações e elaborei notas de campo diárias de acordo com o observado, no final analisei e refleti sobre o produto recolhido.

A divulgação do projeto foi feita através da partilha das fotografias e vídeos recolhidos ao longo das atividades com os encarregados de educação, por meio da educadora cooperante e exposição na sala de algumas fotografias ou trabalhos realizados pelas crianças. A divulgação do projeto também foi realizada por meio do relatório, pois englobava toda a informação necessária para o conhecimento e implementação do mesmo.

2. Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância (IPSS)

2.1 Organização do Ambiente Educativo da sala de jardim de infância

2.1.1 Organização do Grupo

O meu segundo estágio decorreu na sala “Favos de Mel” e consistia numa sala de 4 anos que era composta por 17 crianças, 6 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. No que pude observar durante o estágio e de acordo com a educadora era um grupo com alguma imaturidade emocional, existindo crianças que tinham dificuldades ao nível da linguagem (que estavam a ser acompanhados por terapeutas da fala), a nível de destreza manual, existiam crianças que possuíam dificuldades em recortar com tesoura, em segurar nos talheres e a nível da atenção e concentração. No geral, todas as crianças estavam bem integradas na sala, nas rotinas e nos relacionamentos com os pares. Durante o estágio, todas as crianças participaram nas rotinas e sabiam qual o seu papel em cada momento. Com a minha observação percebi que a nível do desenvolvimento, a maioria das crianças enquadrava-se dentro dos parâmetros normais para a idade, existindo um pequeno grupo de crianças muito comunicativas e que se interessavam pelas experiências da aprendizagem e em descobrir e aprender sobre tudo o que a rodeia, mas que precisavam de desenvolver competências ao nível da atenção e concentração e do respeito pelo outro. Um pequeno grupo manifestava falta de interesse em tudo o que o rodeia, o que proporcionou dificuldades na aprendizagem e na aquisição de competências. Existiam alguns casos problemáticos a diversos níveis: 6 crianças com dificuldades na linguagem, uma era acompanhada pela terapeuta da fala a nível particular e os restantes esperavam uma resposta por parte da intervenção precoce, algumas dessas eram acompanhadas por uma terapeuta da fala na instituição, outra delas foi diagnosticado

de síndrome de espectro de autismo e outra com hiperatividade e défice de atenção. A nível alimentar todas as crianças eram independentes e a maioria comia muito bem, qualquer tipo de alimento. Utilizavam corretamente a colher e o garfo, o guardanapo e o copo de água, sendo que ainda estavam a aprender a manusear a faca. Quando uma criança dizia que não gostava a educadora não a obrigava a comer, contudo quando se sabia que a criança não tinha experimentado o alimento, mas dizia que não gostava a educadora pedia-lhe para ele provar só um bocadinho e às vezes a criança até gostava e comia o resto, quando não gostava mesmo, substituía-se por outro alimento. Na higiene, eram completamente autónomos, apenas uma criança usava fralda a sesta, contudo grande parte das vezes durante o estágio no fim de acordar a fralda estava seca, outras descuidavam-se com frequência durante a sesta, pois ainda estavam numa fase de habituação da ausência da fralda, os outros deslocavam-se à casa de banho sozinhos e todas as crianças não precisavam de apoio para se limparem ao se lavarem. Na hora da sesta algumas crianças revelavam dificuldade em adormecer, poucas delas utilizavam chucha e outras bonecos ou fraldas de pano, sentindo-se assim mais confortáveis e seguros, apesar que durante a minha observação neste período reparei que alguns deles tinham dificuldades em adormecer ou acabavam por não dormir, porque brincavam com os bonecos. Todas as crianças demonstravam autonomia e colaboravam por iniciativa própria, como por exemplo, a arrumar os seus lençóis e colchões, alguns penteavam-se sozinhos, e conseguiam vestir-se e despir-se, além de calçar-se, exceto quando se tratava de atacadores. Todos conseguiam abotoar e desabotoar os botões do bibe. No que diz respeito à relação entre pares, a maioria tinha uma boa relação com os pares e não necessitava muitas vezes da intervenção dos adultos para a resolução dos seus conflitos. No entanto, algumas crianças pediam afeto e carinho aos adultos. Na sua globalidade, eles gostavam e participavam em todas as áreas, sendo que uns preferiam a área da casinha, outros a área dos jogos e outros a área da garagem.

2.1.2 Organização do Espaço

A sala “Favos de Mel” era bastante espaçosa, na zona exterior da sala existia à entrada da porta da sala um placar onde a educadora afixava a ementa e o plano semanal, ambos eram mudados todas as semanas e uma tabela com a rotina diária. Além disso, existia também a área da garagem, a área dos sentidos e um placar de exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças. Dentro da sala existia a área do trabalho de grupo, como mesas e cadeiras, a área da casinha e da mercearia, a zona da mantinha com um pequeno armário com livros, a zona dos jogos e um pequena área de recorte e colagem. Ainda havia um lavatório e a porta da casa de banho, esta comum com a sala do lado. Ainda no exterior da sala, mas para o lado da rua existia janelas grandes que davam acesso a uma varanda que

servia de recreio às quatro salas do piso superior. A varanda era constituída por gradeamentos altos e protegida com acrílicos, pois dessa varanda via-se o recreio inferior. Esta varanda continha uma variedade de brinquedos de plástico e algumas caixas de plástico, onde as crianças tinham a criatividade para ter a função que desejavam.

2.1.3 Organização do Tempo

A organização do tempo era feito através de um plano semanal correspondente às atividades planeadas pela educadora para aquela semana, no qual apresentava a rotina habitual da maninha, as atividades e os objetivos que se pretendia com aquelas atividades e ainda as atividades extracurriculares nos dias respetivos. No projeto de sala, no que diz respeito ao campo da rotina diária, a educadora afirmava que “a distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa, sempre para que as crianças se sintam seguras e parte integrante. As atividades extracurriculares eram facultativas: a aula de música nas 2ª feiras às 12h15 e a aula de ginástica nas 3ª feiras às 16h.

Relativamente a rotina diária, esta era sempre a mesma todos os dias, começando às 7 horas e terminando às 19h30 minutos. Tal como demonstra a imagem abaixo (Fig.8), a tabela da rotina diária, mostra que, durante o acolhimento, primeiro era realizado em grande grupo com todas as idades, no refeitório, e depois as crianças eram distribuídas por idades em diferentes salas, dado que todas as educadoras entravam no jardim às 8h45.

Figura 8 - Rotina Diária do jardim de infância (IPSS)

HORAS	O QUE ESTAMOS A FAZER
7H00	ABERTURA DO JARDIM: ACOLHIMENTO NO REFEITÓRIO
9H00	ACOLHIMENTO NA SALA
9H45	"HORA DA MANTINHA"
10H15	ATIVIDADES ORIENTADAS ATIVIDADES LIVRES
11H15	HIGIENE
11H30	ALMOÇO
12H15	HIGIENE
12H30	ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES* / SESTA
15H00	HIGIENE
15H30	LANCHE
16H00	HIGIENE / ATIVIDADES EXTRA-CURRICULARES*
16H15	HORA DA MANTINHA (CANÇÕES, HISTÓRIA, ...)
16H30	ATIVIDADES LIVRES (SALA/ VARANDA/ SALÃO/ RECREIO)
17H30	A SALA DOS FAVOS DE MEL, JUNTA-SE COM A DOS SONHOS COLORIDOS
18H20	ATIVIDADES NO SALÃO
18H55	ATIVIDADES NO REFEITÓRIO
19H30	FECHO DO JARDIM INFANTIL

2.2 Projeto Educativo de sala

O Projeto Educativo da sala tinha como tema “A brincar vamos Aprender” e tinha como objetivo fundamental contribuir para o desenvolvimento saudável e adequado da criança respeitando o seu ritmo individual. Desta forma, traçaram objetivos gerais para todas as áreas de conteúdos que estavam de acordo com a faixa etária a que se destinava este projeto. Era essencial e fundamental que as crianças estivessem presentes no planeamento das atividades e que estas partissem dos seus interesses e curiosidades, dado que, assim, as crianças sentiam-se mais motivadas e interessadas em aprender e saber mais. O tempo de planeamento já fazia parte da rotina, onde as crianças antecipavam e esperavam o que iria acontecer. O planeamento era uma ação de cooperação entre as crianças e o adulto. O planeamento era apenas o começo, depois vinha a parte do trabalho, ou seja, era um processo de planear-fazer-rever. As atividades eram concebidas para se adaptar às competências e preferências das crianças, proporcionando-lhes experiências diretas e imediatas, das quais podiam retirar significados através da reflexão. A principal finalidade da educação pré-escolar não é apenas preparar as crianças para a escola obrigatório, mas sim construir a base fundamental para uma educação e formação contínuas ao longo da vida. Assim, a educação pré-escolar é vista como um dos alicerces que garantem maior igualdade no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem.

No projeto pedagógico de sala, as atividades propostas permitiam que as crianças adquirissem conhecimentos sobre o mundo que as rodeia, através de uma participação ativa e de uma forma lúdica, tais como: as estações do ano; o nosso corpo (esquema corporal, altura, saúde, higiene), a minha família, figuras geométricas (estrela, ovale, coração e o losango), mistura de cores, arco íris, transportes e dois mini projetos “A lagartinha comilona” e “A que sabe a Lua” que abordaram temáticas como: matemática, animais selvagens e experiências.

2.3 Projeto “A brincar vamos aprender”

2.3.1 Contexto do Projeto

As instituições educativas devem responder às necessidades sociais, garantindo tempos de atendimento à criança de qualidade e promovendo o seu bem-estar. Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da

planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

O projeto «A brincar vamos aprender» enquadrou-se numa prática de Ensino Supervisionada. Teve em consideração as necessidades e interesses das crianças e a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança (...)» (P. 12). Por sua vez, o projeto curricular de grupo, do ano letivo 2022/23, do jardim de infância intitulou-se «A Brincar Vamos Aprender». As atividades foram planeadas de acordo com as competências e as preferências das crianças, proporcionando-lhes experiências diretas e imediatas. No final, foi feita uma reflexão e avaliação das atividades em relação às crianças. As crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. A educadora, como adulta responsável pela criança, tornou-se uma figura de referência na relação afetiva e que, idealmente, transmite confiança e segurança.

Neste sentido, o projeto pedagógico visava que a criança adquirisse conhecimentos sobre o mundo que a rodeia de uma forma lúdica, nomeadamente, as estações do ano, o nosso corpo (esquema corporal, altura, saúde, higiene), a minha família, figuras geométricas (estrela, oval, coração e o losango), mistura de cores, arco-íris, transportes, e dois miniprojectos “A lagartinha comilona”(história de Eric Carle) e “A que sabe a lua” (história de Michael Grejniec) que abordaram temáticas como: matemática, animais selvagens e experiências, incluindo uma visita ao Zoo.

Assim, com o intuito de nos articularmos com o projeto curricular e com base no período de observação, o projeto intitulado “Como promover a curiosidade e o interesse das crianças” foi desenvolvido. Este projeto visava fomentar e descobrir as respostas para as suas curiosidades, através das conversas e ações realizadas com elas. Neste sentido, o projeto de intervenção apresentado neste relatório de estágio, tem o intuito de se articular com os projetos institucionais, partindo da questão: “Como promover a curiosidade e o interesse das crianças”.

Ao longo do período de observação que antecedeu a implementação do projeto, foi possível conhecer o grupo, as suas dinâmicas, rotinas e interesses. Foi possível, ainda, observar as metodologias privilegiadas pela educadora cooperante, nomeadamente a inspiração no modelo Reggio Emilia. Este período de observação, foi fulcral, pois foi um período muito importante, a adaptação ao meio, às crianças e suas rotinas. Foi nesta semana e meia de observação que conseguimos conhecer e ter informações de cada criança, através da educadora cooperante. Percecionamos quais os seus interesses, as suas patologias, a sua família e quais as atividades e/ou áreas preferidas das crianças, como pintura/desenho, plasticina, histórias/livros, animais, casinha, garagem, jogos/legos ou o brincar livre. Outro

aspecto muito importante da nossa observação foi a recolha de informações sobre a forma como a educadora cooperante planificava e geria as atividades, como lidava com um grupo misto e como realizava os registos e avaliações.

2.3.2 Questões de base que sustentam o Projeto

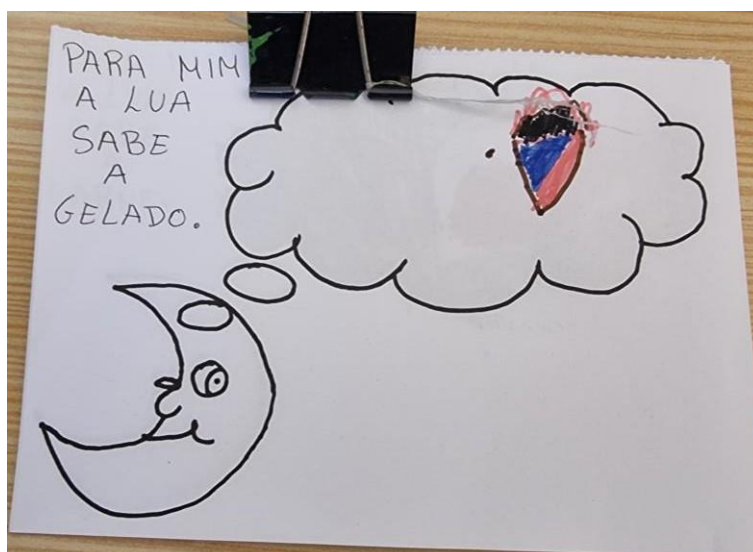
A educação pré-escolar tem como maior finalidade, não é preparar a escola obrigatória, mas sim constituir a estrutura fundadora e de suporte para uma educação e formação ao longo da vida. Desta forma, a Educação pré-escolar dá os alicerces para assegurar uma maior igualdade no acesso à escola e no sucesso da aprendizagem.

Este projeto tinha como objetivo fundamental contribuir para o desenvolvimento saudável e adequado da criança respeitando o seu ritmo individual. Os objetivos gerais por áreas de conteúdo estavam de acordo com a faixa etária a que este projeto incidia. O tempo de planeamento faz parte da rotina que as crianças antecipam e esperam. O planeamento é uma ação de cooperação entre as crianças e o adulto. Avaliar é concebida como fazer parte do «processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação. De seguida, consta algumas fotografias das atividades desenvolvidas e o que as criança aprenderam em cada uma delas.

Figura 9 - Registo da atividade "O que os animais comem..."



Figura 10 - Registo da atividade a que sabe a Lua



Na atividade “o que os animais comem”, as crianças aprenderam a ordenar os animais de acordo com a história e a ler uma tabela de dupla entrada, além de explorarem algumas características dos animais relativamente à sua alimentação. No final, conseguiram identificar que os animais carnívoros comiam carne, os herbívoros comiam ervas e os omnívoros comiam carne e ervas. Além disso, também falámos dos insetos e as crianças expressaram os seus pontos de vista e explicaram o seu raciocínio. Por exemplo, uma criança comentou que a ordem colocada na tabela estava errada, pois, como a tartaruga foi a primeira a aparecer, deveria estar na linha em baixo, com os outros animais posicionados acima dela.

As crianças adoraram desenhar o que mais gostavam e o que para eles sabia a lua. Considero muito importante, no fim de cada criança desenhar, escrevemos o que ela representou, pois a criança ao visualizar o que estamos a escrever começa a associar a escrita/palavra ao desenhado e, assim, reconhecer algumas letras.

Figura 11 - Experiência da Lua



Figura 12 - Registo das Fases da Lua

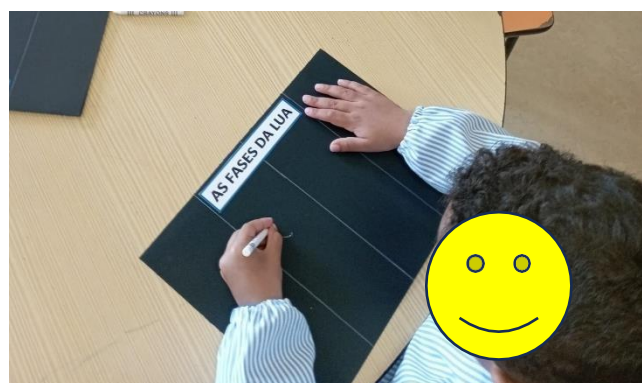
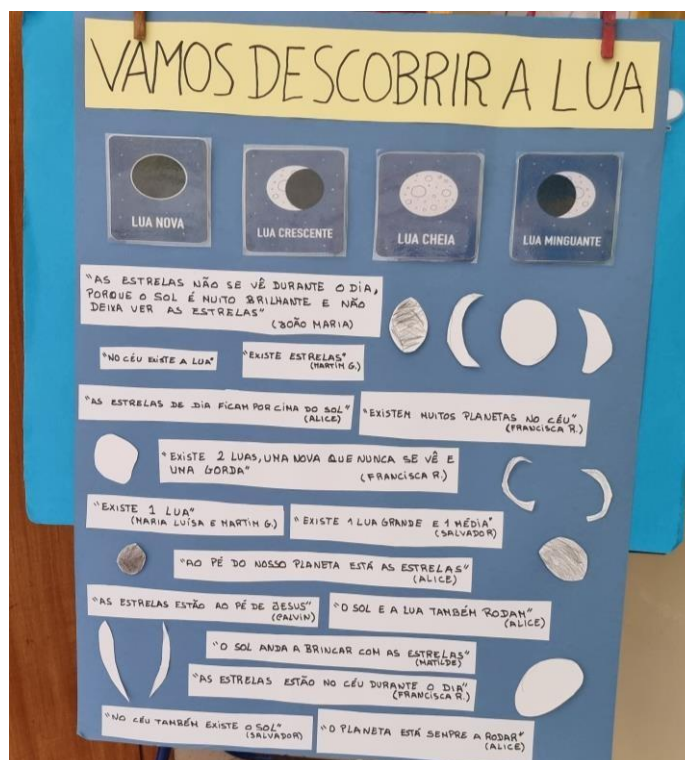


Figura 13 - Registo síntese do que aprenderam sobre a Lua



Na atividade sobre a Lua, as crianças aprenderam as fases da Lua e algumas características sobre a mesma. Ao longo da atividade, escrevemos, numa folha a3, o que as crianças iam dizendo, de forma visível para elas. Este aspeto foi muito importante, pois permitiu que as crianças percebessem que a escrita é feita da esquerda para a direita e reconhecessem algumas letras. Também explicámos a importância de registar o que elas diziam, como forma de registo e para que não nos esquecêssemos do que foi dito.

No final do dia, elaborei um cartaz para expor na porta da sala com os conhecimentos prévios das crianças e com o que tinham aprendido de novo sobre as fases da lua, possibilitando que os pais vissem o trabalho desenvolvido.

2.3.3 Avaliação e Divulgação do projeto

Enquanto ferramenta fundamental, a avaliação do projeto “a curiosidade das crianças”, visa o melhoramento do mesmo, no sentido de trazer valor acrescentado à prática profissional e permitindo eventuais melhorias ao projeto, apontando dificuldades e aspetos a melhorar, mas também aspetos positivos e a sua relevância.

Desta forma, o projeto pretende ser avaliado através dos seguintes métodos:

- Registos fotográficos;

- Observação direta;
- Observação indireta (o que dizem os pais);
- Conversas com a educadora cooperante e com as crianças;
- Reflexões (sobre a implementação das atividades e prática pedagógica);
- Exposição dos trabalhos (trabalhos realizados pelas crianças e cartazes).

Outra motivação, e intenção, para o uso destes registos pretende-se à divulgação junto com os encarregados de educação, pais, famílias e/ou comunidade envolvente.

As produções das crianças constituem o registo habitual em contexto educativo, nomeadamente produções individuais ou em grupo (ex.: produções plásticas ou desenhos/pinturas). O portfólio da criança é assim uma ferramenta que permite relembrar experiências.

Neste projeto, pretendeu-se avaliar em que medida o mesmo contribuiu positivamente para o grupo de crianças e para as próprias aprendizagens da educadora estagiária. Assim, foram avaliados os métodos educativos, a utilização de recursos, os resultados e o impacto do projeto, através de reflexões que explicam como o projeto foi implementado e que confrontam objetivos iniciais com resultados.

Assim, este projeto visava divulgar fotografias, recolhidas aquando das atividades, junto dos encarregados de educação, por meio da educadora cooperante (que habitualmente partilha as atividades via WhatsApp). A divulgação do projeto também foi realizada por meio do presente relatório, pois englobava toda a informação necessária para o conhecimento e implementação do mesmo.

3. Prática de Ensino Supervisionada em jardim de infância (rede pública)

Toda a informação relativa a este capítulo – caracterização do contexto de estágio – foi obtida segundo o site oficial do Agrupamento, o documento do Projeto Educativo da instituição e o documento do Regulamento Interno.

3.1 Caracterização da Instituição

De acordo com o site oficial, o jardim de infância é de rede pública, pertencente a um Agrupamento. A instituição abrange uma grande área geográfica com características muito distintas, num misto de urbano e rural. Assim, é possível encontrar uma grande variedade de crianças nas escolas deste agrupamento, existindo, uma grande diversidade cultural, social, religiosa e socioeconómica. Desta forma, este agrupamento tem escolas desde o centro da cidade até às zonas limítrofes.

O Agrupamento foi criado em 29 de abril de 2002. É uma unidade organizacional que abrange estabelecimentos de educação e ensino nos diferentes níveis de ensino: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da rede pública (Projeto Educativo, 2021).

De acordo com o site oficial, a denominação deste agrupamento foi escolhida em homenagem a um grande escritor português, como reconhecimento do mérito desta personalidade que é uma referência histórica, cultural e local. Esta escolha foi feita devido ao escritor ter sido um dos grandes historiadores e estudiosos da Língua e Cultura Portuguesa, ser um dos pensadores mais importantes do século XIX, ser uma das celebridades de destaque de toda a História da Cultura Portuguesa, e por ser dada muita importância à educação na sua obra (como a luta pela alfabetização do povo, a defesa dos professores primários pobres e as considerações sobre a reforma da educação nos vários níveis de ensino).

Como referido no Projeto Educativo (2021), este agrupamento possui uma vasta rede de escolas e valências dispersas pela cidade de Santarém. No que diz respeito ao pré-escolar, existem duas valências (duas instituições apenas com jardim de infância e cinco escolas com pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico). Existe, ainda, duas escolas exclusivas da valência de 1.º ciclo do ensino básico e, ainda, uma escola para as valências de 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

A organização pedagógica do agrupamento, definida no Regulamento Interno (2021), encontra-se a cargo de 15 elementos. São estes que em conjunto elaboram a coordenação e a supervisão pedagógica e a orientação educativa. Garantindo que todas as crianças e jovens tenham acesso a aprendizagens. A organização pedagógica tem a seguinte composição:

- O diretor, que preside;
- 1 coordenador do departamento curricular do pré-escolar;
- 1 coordenador do departamento curricular do 1.º ciclo;
- 1 coordenador do departamento curricular de educação especial;
- 6 coordenadores de departamento curricular do 2.º e 3.º ciclo;
- 1 coordenador do pré-escolar;
- 1 coordenador do 1.º ciclo;
- 1 coordenador do 2.º ciclo;
- 1 coordenador do 3.º ciclo;
- 1 coordenador das bibliotecas escolares.

O Agrupamento tem uma vasta equipa de recursos humanos, desde docentes (de ensino regular e ensino especial), assistentes (operacionais, técnicos e contratos emprego-inserção), técnicos (dos cursos de educação e formação, psicólogos escolares, educador/a social, de atividades de enriquecimento curricular), e por fim outros no âmbito do centro de recursos para a inclusão e de parcerias e protocolos de prestação de terapias (Projeto Educativo, 2021).

Quanto aos recursos humanos, o edifício da instituição em que estagiamos, conta com 2 educadoras de infância, sendo uma a educadora responsável, 3 auxiliares de ação educativa e 1 auxiliar de serviços gerais nas horas das refeições. Uma vez por semana ia a professora de ensino especial para auxiliar o aluno com NEE.

A componente letiva incide nas atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e das necessidades específicas das crianças. A componente de apoio à família dá resposta social às crianças e às suas famílias.

Segundo o Projeto Educativo (2021) este agrupamento, procura diversos estabelecimentos que promovam projetos de parceria, assim como a cooperação institucional existente entre as escolas e as diferentes entidades locais, onde existem protocolos ou acordos de colaboração. Desta forma, destacam-se vários parceiros, tais como:

- “Empresas do concelho e lojistas;
- Estruturas desportivas, recreativas e culturais;
- Agrupamentos Escolares do Concelho;
- Centro de Formação da Lezíria do Tejo;
- Instituto Politécnico de Santarém/Escolas Superiores;
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental;
- Câmara Municipal e Juntas de Freguesia;
- Hospital Distrital e Centro de Saúde;
- Escola Segura;
- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;
- Bombeiros Voluntários e Municipais” (p. 5).

De acordo com o Projeto Educativo (2021) é de salientar, que além desta lista de parcerias, os encarregados de educação também se organizam em Associações e/ou Comissões nos estabelecimentos escolares, possibilitando uma relação de proximidade, parceria e respeito entre escola-família.

3.1.1 Missão, visão, valores e política de qualidade

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, o contexto escolar onde realizamos o nosso estágio tem como missão “formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser” (Projeto Educativo, 2021, p. 9). Para tal, indica diversas estratégias, sendo estas as seguintes:

- “Oferecer respostas socioeducativas adequadas;
- Promover ações e atividades que desenvolvam: o gosto pelas ciências, artes e literatura; a atividade física e desportiva; a consciência ambiental; as bibliotecas escolares como polos agregadores da comunidade;
- Educar para: a promoção da saúde (física, mental e emocional); a prevenção de comportamentos de risco;
- Promover o trabalho cooperativo, de qualidade, cuidadoso, rigoroso e sério;
- Desenvolver competências para o futuro do aluno: no prosseguimento de estudos; na inserção no mercado de trabalho;
- Ministrando uma sólida formação pessoal e social, nomeadamente no que respeito a: espírito pluralista e sentido do outro; abertura ao diálogo; capacidade de análise crítica; empreendedorismo;
- Ministrando um ensino de qualidade que desenvolva o aluno: prática e cognitivamente; emocionalmente; socialmente;
- Promover a concertação de esforços para a progressiva melhoria da qualidade da Escola" (Projeto Educativo, 2021, p. 9).

A escola deve ser um espaço que se rege por princípios e valores universais e humanistas de cidadania, ou seja, pela liberdade, integridade, solidariedade, aceitação e respeito pelo outro e pelas suas diferenças. Assim, o Projeto Educativo (2021) do Agrupamento apresenta como principais valores a desenvolver nas crianças, competências relacionadas com o empreendedorismo e proatividade; a exigência e a qualidade; a equidade e o pluralismo; o sentido de pertença e o espírito de equipa; a partilha e a cooperação.

De acordo com o Projeto Educativo (2021) é possível verificar que o Agrupamento apresenta diversos objetivos relacionados com quatro pontos estratégicos, sendo os seguintes:

- Escola de Inovação e Desenvolvimento: ligada ao sucesso escolar e à qualidade das aprendizagens em, e para, novos paradigmas;
- Escola Abrangente: ligada à identidade social, que acolhe e afirma a diversidade e o sentido de pertença a uma comunidade.
- Escola de Rigor: ligada à garantia da exigência, através da eficiência de ações, com vista a uma escola eficiente.
- Escola Reconhecida: ligada à projeção de formar cidadãos ativos, responsáveis e participativos, que projetem uma imagem de escola de qualidade e de excelência.

3.1.2 Organização dos recursos do jardim infantil

O jardim de infância possui apenas a valência de pré-escolar. De acordo com a nossa presença durante o estágio, pudemos verificar que a instituição está organizada em espaços comuns e salas de jardim de infância. Todos os espaços existentes são partilhados pelas duas salas, à exceção das salas educativas.

→ Espaços comuns:

- 1 Sala polivalente (que faz de refeitório);
- 1 Cozinha;
- 1 Recreio exterior;
- 1 Sala para educadoras;
- 1 Sala de recurso;
- 1 Sala para assistentes operacionais;
- 1 Casa de banho para adultos;
- 1 Casa de banho para crianças.

→ Salas educativas:

- Sala 1;
- Sala 2.

A instituição possui duas salas de pré-escolar, porém, irei fazer referência apenas sobre a composição da sala de jardim de infância onde decorreu o estágio.

→ Sala educativa:

- Tapete acolchoado;
- Sofá;
- Áreas de brincadeira com brinquedos adequados às faixas etárias;

- Mesas de tarefas e brincadeira (retangular, quadrada e meia-lua);
- Cadeiras;
- Móveis de arrumos de jogos;
- Móvel de arrumos de trabalhos individuais das crianças;
- Móvel de materiais de apoio à educadora;
- Móvel com lavatório e materiais para atividades;
- Computador;
- Cabide para fantoches;
- Estendal para pendurar trabalhos;
- Placares.
 - Casa de banho:
- Sanitas;
- Lavatórios;
- Arrumos de pertences pessoais.

A sala onde estagiamos, sala 1, dos 3 aos 6 anos era composta por: uma sala ampla com diversas áreas.

As paredes da sala estavam pintadas de branco e apresentavam trabalhos muito coloridos, expostos como decoração. A sala apresentava boa iluminação natural, uma vez que possuía cinco janelas grandes, pelo que na maior parte do tempo só era necessário utilizar a luz artificial ao final do dia e/ou em dias cinzentos e de chuva. Contudo, dispunha de estores de rolo para permitir escurecer o espaço. A possibilidade de ter um ambiente mais escuro, dentro da sala, permitia proporcionar momentos mais calmos assim como a realização de determinadas atividades, como por exemplo: jogos e visualização de projetor (vídeos, imagens, atividades, entre outras).

A sala era bastante funcional, preparada para a realização de diversas atividades e exploração do espaço pelas crianças, dispondo de diversas áreas de brincadeira e lazer, materiais. É possível afirmar que as mesas, tinham duas utilidades, isto é, eram utilizadas para os diversos trabalhos/tarefas assim como para os jogos, estando definidas para os diferentes tipos de atividades ou jogos, ou seja, existiam as mesas dos jogos de mesa e dos desenhos e a mesa da modelagem/plasticina.

Por fim, a sala 1, tinha à disposição das crianças todos os materiais necessários para a realização das suas tarefas, sobretudo nos momentos de brincadeira livre, proporcionando-lhes autonomia e responsabilidade pela possibilidade de os poderem arrumar após a sua utilização. Nestes momentos, as crianças podiam ir para as diferentes áreas de brincadeira que a sala tinha organizadas, como por exemplo: área do tapete (para jogos de construção);

área da casinha (com móveis e utensílios em tamanho reduzido, alimentos, bonecos e roupas); área dos jogos de mesa (composta por puzzles, jogos de madeira, jogos de encaixe, etc.); área da modelagem/plasticina; área da pintura (composta por um cavalete e tintas); área das ciências (composto por diversas amostras); área dos legos; área dos fantoches; área do computador; área da biblioteca (composta por um móvel com livros e um sofá). Assim, era possível as crianças gerirem os seus interesses dentro da sala, bem como alcançar os materiais e os recursos sem dificuldade, permitindo realizar as atividades que lhes dá maior prazer.

Relativamente à zona de higienização, esta era comum às duas salas de pré-escolar. Esta era utilizada para as necessidades fisiológicas das crianças e para realizarem a higiene, antes e depois das refeições. Esta área encontrava-se fora do espaço da sala, mas estava relativamente perto desta.

3.2 *Organização do Ambiente Educativo da sala de jardim de infância*

3.2.1 *Organização do Grupo*

O grupo de crianças era composto por 18 crianças, sendo 7 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As idades das crianças do grupo estavam compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos, nascidas entre junho de 2017 e julho de 2020, sendo uma sala multietária. Segundo a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e, com bases nestas idades, podemos afirmar que o grupo estava inserido no segundo nível do estágio de desenvolvimento – o estágio da inteligência pré-operatória – que ocorre desde os 2 até aos 7 anos de idade (Piaget, 1999).

Existia uma grande variedade de culturas e nacionalidades, sobretudo portuguesa, brasileira, indiana, angolana e chinesa. Desta forma, existiam duas crianças que não compreendiam a língua portuguesa e outras que ainda possuíam dificuldades na linguagem, essencialmente as crianças mais novas. O grupo possuía familiares, ou seja, dois irmãos com idades diferentes.

O grupo de crianças demonstrava ser alegre, carinhoso, bem-disposto e participativo. Também demonstrava ser um grupo bastante ativo, mas com algumas dificuldades no cumprimento de regras, sendo crianças um pouco barulhentas nos momentos de reunião. As crianças mostravam-se muito felizes e curiosas, procurando sempre aprender, descobrir e compreender o que as rodeia, bem como descrever o que já sabem e o que adquiriram de novo. Era um grupo que relatava diversos episódios familiares, demonstrando um à-vontade com a educadora, com as auxiliares e com os colegas do grupo. Em regra geral, eram amigos uns dos outros, sendo notável a existência da interajuda e amizade entre as crianças,

principalmente entre as mais velhas e as mais novas, ou seja, as mais velhas tinham a preocupação de ajudar quem precisa. Contudo, muitas vezes, algumas crianças demonstravam ter comportamentos agressivos e desafiadores, manifestando então certa dificuldade em gerir as emoções, as frustrações ou os insucessos, sobretudo as crianças mais velhas.

Na realização das atividades e dos projetos desenvolvidos, a maioria das crianças demonstrava muita curiosidade, desejo de aprender e gosto nas mesmas, tal como um grande envolvimento nas atividades e nos diversos momentos diários. As crianças tinham uma imaginação incrível, demonstrando isso nas suas brincadeiras livres e nos seus desenhos.

Às refeições, alguns elementos do grupo revelavam muita lentidão a comer sozinhos. Pelo que existiam crianças a necessitar constantemente de encorajamento para realizarem esta tarefa e, essencialmente, para comer a sopa.

Relativamente ao desenvolvimento do grupo, no que diz respeito ao desenvolvimento motor, todas as crianças encontravam-se no mesmo patamar, deslocando-se agilmente sem qualquer tipo de dificuldades e com muito equilíbrio. Isto quer dizer que as crianças já dominavam muito bem o seu corpo. Corriam e saltavam com confiança. Quanto ao desenvolvimento linguístico, as crianças encontravam-se todas no período linguístico, ou seja, a inteligibilidade do discurso era quase total, embora muitos sons ainda estejam em processo de aquisição. É de salientar que umas crianças estavam mais desenvolvidas a este nível do que outras. No entanto, não quer dizer que esta diferença se verifique apenas nas crianças mais velhas em relação às mais novas. Todas as crianças reconheciam o seu nome e compreendiam instruções complexas à exceção das crianças que não percebiam a língua portuguesa. No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, as crianças possuíam um tempo de concentração reduzido, não sendo possível estar muito tempo com eles sentados no tapete, pois as crianças perdiam o interesse e ficavam desconcentradas. Em relação ao desenvolvimento pessoal, social e emocional, já existia a partilha de brinquedos entre amigos.

No entanto, de vez em quando, geravam-se alguns conflitos facilmente e, quando não alcançavam o que queriam, batiam-se mutuamente. Era extremamente visível que as crianças estabeleciam relações afetivas umas com as outras, assim como com os adultos presentes na sala, pois procuravam carinho, proteção e afetividade. No geral, todas as crianças estavam bastante adaptadas às rotinas diárias da sala.

Os interesses/gostos das crianças passavam por explorar os brinquedos disponíveis na sala (nas diferentes áreas de brincadeira), explorar o recreio, interagir uns com os outros e com os adultos, realizar atividades artísticas.

3.2.2 Organização do Espaço

A sala era composta por: uma sala ampla com diversas áreas. As paredes da sala, estavam pintadas de branco e apresentavam trabalhos muito coloridos, expostos como decoração. A sala apresentava boa iluminação natural, uma vez que possuía cinco janelas grandes, pelo que na maior parte do tempo só é necessário utilizar a luz artificial ao final do dia e/ou em dias cinzentos e de chuva. Contudo, dispunha de estores de rolo para permitir escurecer o espaço. A possibilidade de ter um ambiente mais escuro, dentro da sala, permitia proporcionar momentos mais calmos assim como a realização de determinadas atividades, como por exemplo: jogos e visualização de projetor (vídeos, imagens, atividades, entre outras).

A sala era bastante funcional, preparada para a realização de diversas atividades e exploração do espaço pelas crianças, dispondo de diversas áreas de brincadeira e lazer, materiais. As mesas tinham duas utilidades, isto é, eram utilizadas para os diversos trabalhos/tarefas assim como para os jogos, estando definidas para os diferentes tipos de atividades ou jogos, ou seja, existia as mesas dos jogos de mesa e dos desenhos e a mesa da modelagem/plasticina.

Por fim, a sala 1, tinha à disposição das crianças todos os materiais necessários para a realização das suas tarefas, sobretudo nos momentos de brincadeira livre, proporcionando-lhes autonomia e responsabilidade pela possibilidade de os poderem arrumar após a sua utilização. Nestes momentos, as crianças podiam ir para as diferentes áreas de brincadeira que a sala tem organizadas, como por exemplo: área do tapete (para jogos de construção); área da casinha (com móveis e utensílios em tamanho reduzido, alimentos, bonecos e roupas); área dos jogos de mesa (composta por puzzles, jogos de madeira, jogos de encaixe, etc.); área da modelagem/plasticina; área da pintura (composta por um cavalete e tintas); área das ciências (composto por diversos amostras); área dos legos; área dos fantoches; área do computador; área da biblioteca (composta por um móvel com livros e um sofá). Assim, era possível as crianças gerirem os seus interesses dentro da sala, bem como alcançar os materiais e os recursos sem dificuldade, permitindo realizar as atividades que lhes dá maior prazer.

Relativamente à zona de higienização, esta era comum às duas salas de pré-escolar, esta era utilizada para as necessidades fisiológicas das crianças e para realizarem a higiene, antes e depois das refeições. Esta área encontrava-se fora do espaço da sala, contudo está relativamente perto desta.

3.2.3 Organização do tempo

A rotina diária era uma via importante para estabelecer uma relação de segurança com as crianças. Pode-se designar como uma organização sequencial do tempo, isto é, aquilo que se faz desde que as crianças chegam até que saem da instituição. Na sala 1, as crianças sabiam o que iam fazer a seguir a um determinado momento do dia, a rotina não era rígida, mas tinha um conjunto de momentos que diariamente eram iguais, tais como: a higiene, o lanche, o recreio e o almoço.

Contudo, foi necessário criar uma rotina de acordo com as necessidades das crianças, tentando sempre alternar as atividades ao longo do dia. As crianças ao terem estabelecida uma rotina diária não se sentirão tão inseguras, mas sim orientadas e confiantes. No entanto, isto não quer dizer que o/a educador/a tenha de seguir completamente à risca a rotina estabelecida, devendo, assim, proporcionar uma rotina flexível às crianças, tendo sempre em conta as necessidades individuais de cada uma delas.

Na instituição, a rotina diária, neste caso, na sala 1, estava dividida em diversos momentos, tais como: momentos de acolhimento/saída; momentos de atividades orientadas; momentos de atividades livres/não orientadas; momentos de recreio; momentos de higiene; momentos de alimentação. Estes obedecem sempre a uma determinada ordem, que está estabelecida de acordo com as necessidades e características das crianças.

→ Momentos de acolhimento/saída: Estes momentos destinavam-se à chegada e à saída das crianças na instituição. Nestes momentos, as crianças entravam na instituição com os pais/familiares, até à sala polivalente (antes das 09H15) ou até à sala (depois das 09H15). O mesmo acontece à tarde. São estes momentos que proporcionavam trocas de informação entre os pais/famílias e a equipa de profissionais de educação. Normalmente, estas informações dadas nos momentos de acolhimento/saída, passavam por questões de como correu o dia, de saúde e de alimentação. Os momentos de acolhimento são momentos muito sensíveis e emocionais tanto na perspetiva das crianças como na dos pais/famílias. Assim, nestes momentos, deve-se dar muita importância às necessidades emocionais tanto das crianças como dos pais/famílias de forma a transmitir segurança/confiança a quem deixa as crianças e às próprias crianças que vão ficar ao cuidado daquela instituição.

→ Momentos de atividades orientadas: Estes momentos eram destinados à elaboração de propostas orientadas por parte da educadora, assim com a realização de trabalhos/projetos tendo em conta sempre os interesses das crianças.

→ Momentos de atividades livres/não orientadas: Estes momentos destinam-se às brincadeiras livres e às brincadeiras que as crianças possuem, sem a orientação da

educadora, mas sempre com a supervisão da mesma e/ou da auxiliar de ação educativa da sala.

→ Momentos de recreio: Estes momentos eram destinados à brincadeira livre no espaço exterior e, eram realizados no período da manhã ou no período da tarde (depois de almoço).

→ Momentos de higiene: Estes momentos diziam respeito a todos os cuidados de higiene das crianças. Como por exemplo: lavar as mãos, a boca e a realização de necessidades fisiológicas. Eram momentos bastante delicados, pois é fundamental que seja respeitada a individualidade dos cuidados, privilegiando-se o contacto verbal e o carinho dirigido à criança. Também é um momento de descontração em que a criança interage com as outras crianças e com os adultos.

→ Momentos de alimentação: Estes momentos eram destinados às refeições realizadas dentro da valência, no refeitório (sala polivalente). No refeitório (sala polivalente), eram realizadas duas refeições, o lanche da manhã o almoço, em conjunto com o outro grupo da instituição. A alimentação é um dos cuidados básicos mais importantes na vida da criança. Durante as refeições, o ritmo de cada criança era respeitado, incentivando estas a comerem sozinhas. Não existe apenas contribuição destes momentos para o crescimento e a nutrição da criança, pois estes também são uma forma de adaptação social, apreciando as refeições na companhia do grupo.

A tabela 1, apresentada de seguida, mostra a rotina diária do tempo letivo das crianças da sala 1 do jardim de infância.

Tabela 1 - Rotina Diária do jardim (Rede Pública)

Horas	Atividades
08h30 – 9h15	Acolhimento (Sala Polivalente)
9h15 – 10h30	Componente Educativa: - Momento de grande grupo; - Atividades livres e orientadas; Higiene
10h30 – 10h45	Lanche da Manhã
10h45 – 11h30	Recreio
11h30 – 12h30	Componente Educativa: - Atividades livres e orientadas; Higiene
12h30 – 13h00	Almoço
13h00 – 14h00	Recreio Higiene
14h00 – 15h30	Componente Educativa: - Momento de grande grupo; - Atividades livres e orientadas
15h30 – 15h45	Lanche da Tarde
15h45 – 18h00	Atividades de Enriquecimento Curricular

3.3 Projeto Educativo de sala

Na sala não existia nenhum Projeto Educativo, uma vez que a educadora trabalhava a partir da metodologia trabalho projeto, segundo Mateus (2011) Trata-se de um método de trabalho orientado para a resolução de problemas, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com vista à realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado a partir de consenso por parte de todos os participantes.

No início do ano letivo, a educadora questionou-os o que gostariam de fazer ao longo do ano e eles responderam que gostariam de transformar a sala no “País das Mil cores”, e assim surgiu o tema e título do projeto. Os projetos apresentados pela educadora cooperante surgiam sempre por questões ou curiosidades das crianças, sendo que um dos agrados e o interesses das crianças, nomeadamente, era pelas cores. Com esta metodologia a educadora cooperante conseguia ao longo do ano trabalhar os interesses das crianças consoante estes surgiam e não apenas um tema escolhido, utilizando sempre um fio condutor entre os mesmos.

3.4 Projeto “A cor”

3.4.1 Contexto do Projeto

A Educação Pré-Escolar é uma fase bastante importante na vida de uma criança, dado que surge «como uma etapa muito importante na construção do percurso educativo das crianças, proporcionando às famílias, ao mesmo tempo, um suporte social» (Silva & Sarmiento, 2017, p. 44).

As instituições educativas devem responder às necessidades sociais, garantindo tempos de atendimento à criança de qualidade e promovendo o seu bem-estar. Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Projeto significa um conjunto de atividades devidamente enquadradas no contexto educativo, através da representação escrita e acompanhado de evidências fotográficas, reflexões e avaliações.

«A criança aprende a brincar, enquanto brinca ela desenvolve capacidades e valores como o respeito mútuo, cooperação e aceitação do outro, além de desenvolver o pensamento crítico e tentar resolver pequenos problemas. Brincar é uma forma de expressão de aprendizagens». (Silva et. al., 2016).

Assim, segundo as orientações curriculares (2016) «A aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem.»

3.4.2 Questões de base que sustentam o Projeto

O projeto “A Cor” foi desenvolvido na sala 1 do jardim de infância do Choupal, uma vez que a educadora trabalha a partir da metodologia trabalho projeto.

No início do ano letivo, a educadora questionou-os o que gostariam de fazer ao longo do ano e eles responderam que gostariam de transformar a sala no “País das Mil cores”, e assim surgiu o tema e título do projeto. Ao longo do período de observação, que antecedeu a implementação do projeto, foi possível conhecer o grupo, as suas dinâmicas, rotinas e interesses. Foi exequível, ainda, observar as metodologias e estratégias utilizadas pela educadora cooperante e pude comprovar o agrado e o interesse das crianças pelas cores, nomeadamente, através das suas brincadeiras e na realização dos trabalhos propostos pela educadora.

Este projeto tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento saudável e adequado da criança respeitando o seu ritmo individual, adquirir novos conhecimentos e competências.

Ao longo do projeto foram trabalhadas as várias áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, principalmente, a área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente, na Educação para a Cidadania; a área de Expressão e Comunicação, nos diversos domínios e subdomínios; a área do Conhecimento do Mundo. As atividades foram elaboradas de acordo com as competências e as preferências das crianças, viver experiências diretas e imediatas e no final foi feita uma reflexão e uma avaliação das atividades versus crianças. As crianças constroem o conhecimento, que as ajuda a dar sentido ao mundo.

As atividades planificadas do projeto tiveram como objetivos gerais: Educar para os valores da autonomia e respeito pelo outro; Verbalizar e manifestar o gosto e as necessidades; Controlar movimentos de perícia e manipulação; Desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e da produção; Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de diferentes modalidades expressivas; Interpretar com intencionalidade expressiva-musical, jogos prosódicos e canções; Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, nas rotinas e interações com outros; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; Utilizar

gráficos e tabelas simples para organizar a informação; Descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observam no meio físico e natural. Como exemplo de alguns objetivos mais específicos terá: Conhecer diversos tipos de materiais; Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo; Desenvolver o respeito pelo outro; Reconhecer as características do som; Desenvolver o sentido rítmico e de relação e de relação do corpo com o espaço e com os outros; Expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações; Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; Verificar fenómenos através da experimentação; Observar e contactar com a natureza.

Para atingir todos os objetivos utilizei diversas estratégias, particularmente, a organização do grupo, a organização do espaço, a organização do tempo, visto que segundo as OCEPE “A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender”; atividades mais lúdicas e motivadoras; envolver todas as crianças, tendo em consideração o seu nível de desenvolvimento; promover o diálogo e o questionamento; Apoiar as crianças nas suas dificuldades; Incentivar as crianças para a autonomia e autorregulação; Apoiar no desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças. As atividades foram elaboradas de manhã e/ou à tarde, consoante a disponibilidade, o interesse e a motivação das crianças. Também tive em conta o facto de valorizar as brincadeiras nas várias áreas e os comportamentos das crianças nas mesmas, ainda seguir a rotina preestabelecida, Acolhimento- Atividade/Brincar- Lanche- Recreio- Almoço- Recreio- História- Atividade/Brincar- Lanche- Atividades extracurriculares.

1ª Atividade- “Espuma Colorida”, esta atividade surgiu como introdução das crianças ao método experimental, porque as crianças gostavam de momentos surpresa e do efeito de “magia”, uma vez que elas escolheram o tema “País das Mil Cores” remete para a magia e para isso nas experiências utilizei cores para criar um momento mais interessante e cativante para elas. Durante as experiências todas as crianças estiveram envolvidas, participativas e passaram todas as etapas do processo experimental.

Figura 14 - Atividade experimental da espuma colorida

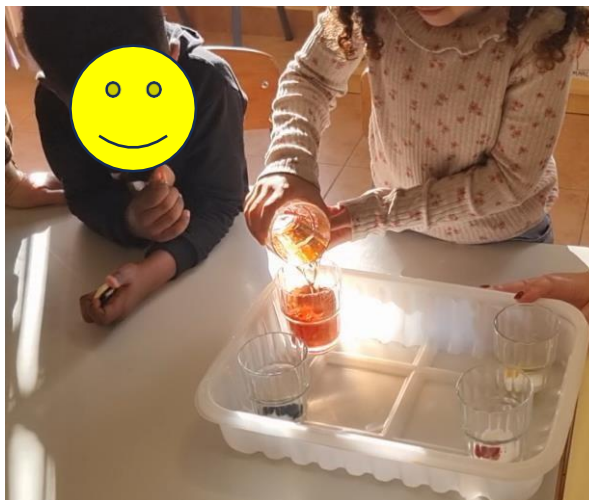


Figura 15 - Resultado da experiência da espuma colorida



Durante a realização das experiências, as crianças estavam bastante envolvidas, interessadas, motivadas e participativas. Gostaram muito de as executar. As crianças aprenderam quais são as etapas de uma experiência, a colocar hipóteses, a defender o seu ponto de vista e a esperar pela sua vez. Além disso, aprenderam também a colaborar e cooperar.

2ª Atividade- “Sou Artista”, esta atividade surge a partir de uma conversa prévia com a educadora e da observação da metodologia de trabalho com o ponto de partida obras de arte e artistas, dado que a educadora também é muito ligada à área das artes. Durante a minha observação e durante as propostas da educadora nesta área, as crianças participavam ativamente com entusiasmo nas atividades, daí querer trabalhar outros artistas e obras feitas com vários tipos de materiais. A atividade proposta emerge como uma arte para expor no “País das Mil Cores”.

Figura 16 - Elaboração da atividade "Sou Artista"



Figura 17 - Resultado Final da atividade "Sou Artista"



A atividade foi extremamente interessante, apelativa e motivadora para as crianças, dado que até as crianças com menor atenção e concentração e os que têm comportamentos mais desafiadores, tiveram muito participativos, envolvidos e empenhados, até me pediram para realizar mais do que uma vez, durante esse tempo estiveram mais calmos, concentrados, deslumbrados e conseguiram partilhar todo o material disponível. As crianças aprenderam o nome e técnicas de vários artistas, aprenderam também diversas técnicas e materiais de pintura, colagem, etc, a expressarem os seus sentimentos através da arte, a partilharem, colaborarem e cooperarem e a dar a sua opinião.

3.4.3 Avaliação e Divulgação do projeto

“A avaliação é uma ferramenta poderosa para o planeamento e, especialmente, para a melhoria das nossas capacidades, dos nossos projetos e das nossas atividades”. (Abrignani et al., 2000, p.87).

Desta forma, o projeto foi avaliado através dos seguintes métodos:

- Registos fotográficos;
- Observação direta;
- Conversas com a educadora cooperante e com as crianças;
- Reflexões (sobre a implementação das atividades e prática pedagógica);
- Exposição dos trabalhos (trabalhos realizados pelas crianças e cartazes)
- Preenchimento de grelhas de avaliação

No caso deste projeto, pretendia-se avaliar em que medida o mesmo contribuiu positivamente para o grupo de crianças e para as próprias aprendizagens da educadora estagiária. Assim, foram avaliados os métodos educativos, a utilização de recursos, os resultados e o impacto do projeto, através de reflexões que explicam como o projeto foi implementado e que confrontam objetivos iniciais com resultados.

Do trabalho realizado vai naturalmente emergindo uma diversidade de registos que retratam as vivências e experiências de aprendizagem que vão decorrendo. Registrar e documentar não significam exatamente o mesmo.

Enquanto ferramenta fundamental, a avaliação do projeto “A Cor”, visava o melhoramento do mesmo, no sentido de trazer valor acrescentado à prática profissional e permitindo eventuais melhorias ao projeto, apontando dificuldades e aspetos a melhorar, mas também aspetos positivos e a sua relevância

A divulgação do projeto foi feita através da exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e possíveis fotografias de diversas atividades práticas e/ou de exploração e movimentação corporal nas paredes e placares da sala e da instituição

4. Percurso de desenvolvimento profissional

O meu percurso de desenvolvimento profissional foi tendo uma evolução significativa ao longo de todas as minhas práticas pedagógicas. Durante as semanas de observação e ao início tive em conta as reflexões e as aprendizagens feitas dos estágios anteriores, uma vez que é essencial que as crianças criem uma relação e vinculação com os adultos de segurança e confiança, sendo uma das consequências dessa relação é o desenvolvimento emocional e afetivo da criança. Nas relações de grupo, a criança tem oportunidade de controlar as

emoções e fazer a descoberta do “eu” e dos outros, que me fez ter em conta na minha prática a valorização de muitos momentos de cuidados individual de cada criança, dado que acontece uma aprendizagem significativa, pois nesses instantes procura-se sempre às suas necessidades e interesses. As crianças desde muito cedo precisam de criar uma boa relação com alguém em que confiam, de estar num ambiente seguro, saudável e adequada ao seu desenvolvimento, onde têm oportunidades para interagir com outras crianças, liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos e alguém que esteja atento às suas necessidades físicas e psicológicas. Outro aspeto que aprendi nos estágios anteriores foi que é essencial e fundamental que as crianças estejam presentes num planeamento das atividades e que estas partam dos seus interesses e curiosidades, dado que, assim, as crianças sentem-se mais motivadas e interessadas em aprender e saber mais.

Ao iniciar cada estágio, estava um pouco receosa, porque não sabia em que consistia o estágio, o que iria desenvolver, nem a organização do ambiente educativo, a nível do espaço, tempo e grupo. No início sentia-me perdida no que dizia respeito ao meu papel dentro da sala, mas as educadoras deixaram-me bastante à vontade. No entanto, reconheço que, inicialmente, tive receios, nomeadamente, na relação com as crianças, uma vez que não sabia muito bem como estas iriam reagir a uma pessoa nova no contexto e tinha receio sobre como estabelecer uma conexão de confiança com as crianças ou lidar com comportamentos desafiadores. Em todos os contextos fui muito bem recebida por toda a equipa da instituição, quer as educadoras, as auxiliares, a ajudante de cozinha e as professoras das atividades extracurriculares. Integrei-me facilmente na rotina das instituições e das crianças. As equipas educativas foram muito atenciosas, mostraram-se sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir e para ajudar a enfrentar os desafios que pudessem vir a acontecer. Para além disso, ao longo dos períodos de observação as educadoras deram-me algumas dicas e explicaram o porquê de fazer diversas atividades, ações e partilharam algumas estratégias que utilizavam para realizar determinadas tarefas na rotina e nas atividades que executavam. As minhas semanas de observação foram sempre de observação-ação, pois participava, ativamente, nas atividades propostas pelas educadoras e auxiliava as crianças nas suas necessidades, ficando assim, mais destemida na interação com a criança, o que me despertou mais segurança e confiança na relação com elas e a minha postura e presença na sala.

A observação das atividades permitiu-me compreender as metodologias e organização das atividades por parte das educadoras cooperantes. Cada atividade executada era pensada através dos interesses das crianças, o que favorecia da realização das mesmas, pois as crianças estavam mais empenhadas, motivadas e interessadas em colaborar e em aprender.

Outro aspeto que observei foi que o ritmo da criança era tido em conta na elaboração da atividade, uma vez que cada criança demorava o tempo que necessitava a fazer a tarefa.

Ao longo das minhas intervenções considero que estas foram bastante positivas, dado que abordei todas as áreas de conteúdo, todas elas permitiam o desenvolvimento e suscitavam o interesse e a curiosidade das crianças de saberem mais e de adquirirem novos conhecimentos e aprendizagens, ao longo do dia da criança na sala também era promovida a autonomia, onde é esperado que a criança tenha iniciativas, faça descobertas, expresse as suas opiniões, resolva problemas, participe nas tarefas, colabore com os outros, desenvolva a criatividade, a curiosidade e os gostos por aprender que cruzam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem. O facto de ter a experiência e a reflexão dos estágios anteriores, no último tentei desenvolver atividades que permitissem a exploração dos sentidos, de vários objetos e de materiais que não fossem tão corriqueiros, apresentando às crianças livros que estas não conheciam, criei momentos de suspense e surpresa, o que os motivou e despertou a curiosidade para saber o que se ia passar ao longo das semanas, assim, as crianças ficaram mais interessadas para participarem nas atividades que propus ao longo das mesmas, utilizei técnicas de trabalho que eles nunca tinham feito, usei inúmeras estratégias e promovi o brincar livre, uma vez que já era uma atividade frequente na sala.

Nos primeiros tempos de intervenção, mais especificamente, durante o momento da maninha senti algumas dificuldades em organizar o grupo, pois estavam muito irrequietos, algumas crianças a dispersar na sala, outras a brincar, mas com a ajuda das educadoras cooperantes arranjávamos estratégias para captar a atenção do grupo. No que diz respeito à organização do grupo durante as atividades planificadas já me sentia mais à vontade, uma vez que eram menos já conseguia dar mais atenção, contudo sempre a ver o que se passava também no resto da sala. Durante a realização das experiências, as crianças estavam bastante envolvidas, interessadas, motivadas e participativas. Considero que as atividades foram extremamente interessantes, apelativas e motivadoras para as crianças, dado que até as crianças com menor atenção e concentração e os que tinham comportamentos mais desafiantes estiveram muito participativos, envolvidos e empenhados, até me pediram para realizar mais do que uma vez a atividade, depois durante esse tempo estiveram mais calmos, concentrados e deslumbrados conseguindo partilhar todo o material disponível. Durante a hora do conto as crianças também estiveram bastante envolvidas, atentas e participativas nas diversas histórias apresentadas, gostaram tanto que no fim ainda queriam mais e estiveram a explorar os materiais utilizados. Quando contava histórias sentia as crianças mega felizes, estavam encantadas com a história e com a minha dinamização. Ao longo da leitura dos livros utilizei várias estratégias para captar a atenção das crianças e percebi que as crianças podiam estar excitadas quando era a parte do suspense e da “magia”, mas quando era a parte de eu

ler o texto todas escalavam para ouvir, houve momentos de riso, de silêncio, de falar mais alto, de sussurrar e de fazer gestos. Todas as crianças gostaram muito e via-se a felicidade nas suas caras e nos seus olhos. Ao planificar e implementar todas estas atividades percebo que foi fundamental, uma vez que tive em conta a prática nos estágios passados, onde percebi que nem todas as estratégias que utilizei foram as mais adequadas ao público-alvo, desta vez pensei no grupo na totalidade, mas também na individualidade de cada criança, pois nem todos têm o mesmo ritmo de trabalho e se encontram no mesmo nível de desenvolvimento.

Acredito que no percurso de desenvolvimento profissional cumpri com todos os objetivos estabelecidos, quer das instituições por onde passei, quer das unidades curriculares. Ao longo dos estágios percebi a relevância dos mesmo para o meu futuro, pois adquiri experiência, prática, conhecimento, técnicas, estratégias, aprendizagens, atividades, percebi como é que uma criança adquire conhecimento e autonomia e tive a noção das rotinas das crianças desde a creche ao pré-escolar e o trabalho pedagógico de uma educadora numa instituição, que para uma educadora existe muito mais trabalho do que o que fazem com as crianças dentro da sala, depois têm que preencher grelhas de avaliação, folhas de avaliação, preparar reuniões, recados para os pais, preencher relatórios para CPCJ ou para as terapeutas, etc. Também tive a noção que nem todas as crianças nos recebem bem e que temos que lhe dar espaço e tempo, para que ganhem uma relação de confiança e segurança.

Em suma, reconheço que as minhas práticas pedagógicas tiveram um balanço bastante positivo, visto que houve uma grande evolução das minhas prestações de estágio para estágio. Principalmente, neste último estágio, de acordo com as OCEPE abordei todas as áreas de conteúdo, com a intencionalidade de desenvolver aprendizagens, conhecimentos e competências nas crianças, apoiando me sempre em vários objetivos. Ao longo das atividades propostas apresentei e utilizei uma variedade de estratégias, técnicas, pontos de partida, materiais, experiências, sempre ao encontro do meu projeto de estágio e do tema da sala. As minhas práticas, as minhas ações passaram por processos fulcrais, nomeadamente: observar, agir, comunicar e refletir, uma vez que a reflexão de uma educadora deve ser diária, pois a refletir sobre as nossas práticas e que também evoluímos e agimos de outras formas, porque nem sempre o que pensamos acaba por correr da melhor forma ou é o mais adequado para todas as crianças. Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, num contexto escolar existe sempre uma intencionalidade pedagógica em tudo o que se proporciona às crianças ao longo de todo o dia, o que nos faz refletir em tudo, desde as atividades que propomos, a própria rotina, organização do ambiente educativo, quer ao nível do espaço como do tempo ou do grupo, até mesmo às questões que colocamos às crianças, de modo a motivá-las para a curiosidade de quererem saber mais. Para isso pensamos em experiências onde a criança seja ativa e adquira aprendizagens e

conhecimentos, ou seja, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem tenham sentido e ligação entre si através da organização do ambiente educativo. No contexto pré-escolar as crianças já não brincam o tempo todo tão livremente, depois a educadora já propõe várias atividades às crianças, tendo sempre objetivos que as crianças tenham que atingir, dado que é um meio de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, nesta faixa etária as crianças já começam a utilizar as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos nas atividades e no ambiente da sala para resolverem alguns dos seus problemas e para se desenvolverem a vários níveis.

Parte II – Oportunidades de Autorregulação da Aprendizagem na Educação Pré- Escolar

1. Contextualização do Exercício Investigativo

Este capítulo apresenta uma fase crucial do presente estudo, descrevendo como e em que contexto a problemática que deu origem à investigação foi identificada, bem como o tipo e a relevância dos estudos realizados, as questões iniciais formuladas e os objetivos traçados. Adicionalmente, são esclarecidos os contextos e os participantes envolvidos, assim como os procedimentos adotados para a recolha e tratamento dos dados.

Durante as práticas pedagógicas, uma das preocupações centrais foi a organização do ambiente educativo nos diversos contextos de ensino, especificamente na creche e no jardim de infância, e como essa organização poderia facilitar a autorregulação da aprendizagem das crianças. Ao longo dos períodos de estágio, surgiram várias interrogações referentes à autonomia das crianças, incluindo questões tais como: Como se pode promover a autonomia nas crianças? Quais ambientes educativos favorecem essa autonomia? De que forma pode a organização espacial influenciar a autonomia infantil? Quais práticas são necessárias para fomentar a autonomia? Estas indagações levaram a investigadora a consultar uma variedade de documentos e a observar as práticas das educadoras cooperantes, despertando um profundo interesse em aprofundar os conhecimentos nesse domínio.

Conforme afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, "O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa" (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) é entendida como um processo de autorreflexão que ativa e mantém cognições, comportamentos, atitudes pró-sociais e motivação para alcançar objetivos específicos. De acordo com Zimmerman (2000), a autorregulação é a competência do indivíduo em autogerir seus pensamentos, sentimentos e ações, planejando e adaptando-os ciclicamente para atingir metas pessoais. Nesse sentido, a autorregulação é um método cíclico, dinâmico e integrado pelo qual o aprendiz estrutura, monitora e avalia a sua própria aprendizagem.

Diante deste enquadramento teórico, este estudo visa aprofundar a compreensão quanto à forma como a organização do ambiente educativo, especialmente no contexto grupal, pode favorecer a autorregulação da aprendizagem das crianças. Segundo Portugal (s.d., p. 9), “um ambiente bem organizado, onde objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e de desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.” Assim sendo, torna-se imperativo garantir que o ambiente educativo responda às necessidades, potencialidades, vontades e interesses das crianças, promovendo o seu bem-estar, desenvolvimento e, conseqüentemente, a sua autonomia e autorregulação da aprendizagem.

A abordagem à autorregulação da aprendizagem permite uma melhor compreensão das diferenças individuais no processo educativo de cada criança, uma vez que destaca o papel ativo da criança e reconhece o ambiente como um fator determinante. Proporcionar métodos e ambientes de aprendizagem que possibilitem a cada criança o desenvolvimento das competências essenciais para uma participação ativa é, portanto, um objetivo primordial deste estudo.

Os contextos de intervenção e de pesquisa foram os locais de estágio, tanto na creche como no jardim de infância, onde os participantes foram as crianças dos respetivos grupos. No que diz respeito à recolha de dados, foram privilegiadas as ferramentas CHILD e entrevistas com tarefa, e numa fase posterior, por meio de observação e registos nos diários de bordo, foram elaboradas narrativas.

Assim, através da análise das diversas leituras de autores sobre a temática, dos diferentes contextos, da diversidade de participantes e dos múltiplos métodos aplicados na recolha e análise de dados, pretende-se fundamentar a investigação e aprofundar a compreensão do processo de autorregulação da aprendizagem.

1. Enquadramento teórico

1.1 A aprendizagem autorregulada na infância

Ao longo dos tempos tem emergido o tema da autorregulação, uma vez que é um conceito relevante quando se fala de estudos relacionados com a aprendizagem. Existem vários autores que procuram clarificar a ARA, através de considerações teóricas, diversos tipos de estudos e reflexões. Segundo Ganda e Boruchovitch (2018), citando Wolters e Benzon, a autorregulação refere-se a um processo que envolve vários fatores como o autoconhecimento, a autorreflexão, o controle dos pensamentos, sentimentos ou

comportamentos com o objetivo de alcançar metas pré-determinadas, apoiando as crianças na avaliação das suas forças e desafios enquanto aprendem. De acordo com Zimmerman e Schunk (2011), uma criança autorregulada “tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade... Teoricamente, o conceito de autorregulação incorpora então uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem, que são: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social”.

Ser autorregulado não é uma qualidade inata de um indivíduo, mas sim uma habilidade que se adquire ao longo do tempo a partir das próprias experiências, das aprendizagens em grupo e com as oportunidades dos contextos em que está exposto.

A aprendizagem através de estratégias de autorregulação podem otimizar o processo de aprendizagem da criança, melhorar a compreensão de um determinado assunto, o seu desempenho e as suas competências, pois permite que a criança tenha autonomia para gerir o seu processo de aprendizagem, possibilitando que seja a criança a determinar as estratégias que pretende adotar, de modo a atingir as metas e os resultados desejados.

Uma aprendizagem autorregulada promove o desenvolvimento de uma aprendizagem consciente, intencional, eficiente e autónoma, dado que é um processo bastante complexo e dinâmico, uma vez que corresponde a um ciclo de ações, continuamente aberto, resulta de interações a vários níveis (conhecimentos, competências e motivação) que proporcionam às crianças o planeamento, a organização, a execução e a avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004).

Na autorregulação da aprendizagem a criança tem um papel ativo, visto que enfrentam tarefas, aplicam estratégias, encontram recursos, monitorização a sua realização e interpretam os resultados obtidos de uma forma autónoma e centrada na tarefa, adquirindo, assim também, competências sociais e emocionais com o objetivo de as ajudar a estabelecer boas relações interpessoais e/ou com os pares, e capacitando-as na resolução de problemas.

Apesar de existir poucos estudos da ARA na infância (Piscalho, 2020, citando Zimmerman) a aprendizagem autorregulada é uma competência fundamental à boa adaptação do ser humano, que pode ser aprendida e praticada, sendo que tem de ser trabalhada ao longo de toda a vida, contudo este trabalho deverá ter início em idade precoce. É neste sentido, que o/a educador/a desempenha uma importante função no contexto educativo para a promoção da ARA, com a incumbência de ajudar a desenvolver uma variável de competências, conhecimentos e capacidades, tornando-os mais críticos, autónomos, afetivos, ativos e reflexivos para a superação de obstáculos escolares e/ou sociais.

A infância é uma fase da vida que compreende desde o nascimento até a adolescência. É um período crucial para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e

social de uma pessoa. Durante a infância, as crianças passam por diversas transformações e adquirem habilidades e conhecimentos fundamentais para sua vida adulta. A infância, sobretudo a educação pré-escolar é considerado como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, visto que, tal com consta nas Orientações Curriculares, é previsto que ao longo da infância a criança desenvolva a autonomia e a responsabilização, enquanto elemento ativo e construtor da sua aprendizagem (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

A aprendizagem autorregulada na infância é o conjunto de competências que esta vai adquirindo ao longo do seu desenvolvimento, incluindo também dimensões emocionais como de interação social.

Existem vários autores que afirmam e explicam que as crianças na fase infantil são capazes de autorregular a sua aprendizagem. Segundo Piscalho (2020), citando Wood e Bennett, “as crianças não são meros repositórios de conhecimento, pois participam ativamente na construção e na transformação desse”, uma vez que as crianças têm a capacidade de participarem ativamente no seu próprio desenvolvimento de aprendizagem, estabelecendo as suas metas, utilizam os métodos que consideram mais adequados para a resolução de um determinado problema. Silva Moreira e Veiga Simão (2019) afirma que é na segunda infância que o desenvolvimento da ARA é superior ao autocontrolo da criança, pois a vontade de aprender é espontânea, estando na fase que designamos dos “porquês”. Nesta fase, a criança já está bastante apta para o desenvolvimento de respostas aos problemas ou situações, organizando e refletindo sobre o seu processo e as suas ações, quando a criança utiliza sistematicamente, esta estratégia para chegar a uma determinada resposta, está a desenvolver o processo de aprendizagem autorregulada, uma vez que consegue pensar o seu comportamento de modo a desenvolver aprendizagem, o que a torna mais responsável, autónoma e consciente das suas competências e capacidades.

Durante a fase da infância uma criança ao autorregular a sua aprendizagem está a controlar os seus pensamentos, sentimentos ou comportamentos com o objetivo de alcançar um objetivo já pré-determinado e de acordo com Nobre, Queiróz e Roazzi (2024), citando JUD et al, “Quando o processo de autorregulação se dá em contexto específico de aprendizagem, é possível também compreender a metacognição como um componente do processo de autorregulação que apoia os estudantes na avaliação das suas forças e desafios enquanto aprendem”.

De acordo com Zimmerman e Schunk (2011) a aprendizagem autorregulada envolve diversas dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual), baseando-se em vários processos, onde numa fase inicial é esperado que a criança decida o que vais fazer numa determinada situação e como vai fazer, estabelecendo objetivos para a

sua execução e planeando como vão fazer para chegar a esses objetivos. A fase posterior é a da execução, a criança através da sua ação, utiliza estratégias para atingir os seu objetivo. Na última fase, a avaliação, a criança analisa e reflete sobre o processo e o resultado da situação. Ainda para estes autores a aprendizagem autorregulada inclui habilidades próprias, como: “autorreflexão, a autoconsciência, autoconfiança, senso de autoeficácia, comportamento direcionado a metas, entre outras” (Nobre, Queiriz e Roazzi, 2024).

No decorrer da infância as crianças não estão isoladas, ou seja, desde o nascimento estão em contacto com um adulto ou com outras crianças. As interações em grupo assumem um papel importante quando se pretende promover um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa. Assim, e tendo em conta que é através do desenvolvimento destas interações com os outros e com o meio que as crianças desenvolvem competências, consequentemente com o tempo as leva a uma aprendizagem autorregulada.

Como já referido anteriormente, segundo as OCEPE um dos objetivos das escolas é promover o desenvolvimento das competências autorregulatórias nas crianças, uma vez que os primeiros níveis de educação de infância constituem os principais contextos onde as crianças interagem com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e para isso é esperado que as crianças adquiram a capacidade de: “definir objetivos ambiciosos e o envolvimento ativo na sua prossecução; assumir responsabilidades, horando-as de forma pontual e fiável; interagir de forma ajustada, valorizando e considerando a perspetiva das outras pessoas, o saber ouvir, contribuir e respeitar ativamente decisões em grupo” (Piscalho, 2020). É durante a infância que as crianças começam a ter a perceção que pertencem a uma sociedade e/ou a um grupo, que começam a partilhar brincadeiras, opiniões com o grupo relativamente a situações, tarefas ou problemas que surgem, é nesta altura que entendem que para atingir um determinado objetivo é preciso utilizar os processo de autorregulação da aprendizagem em grupo, “nesse sentido, o trabalho colaborativo tal como a regulação partilhada surgem como competências a desenvolver a par da autorregulação da aprendizagem e refletem uma dimensão cujo desenvolvimento deve, desde cedo, ser promovido” (Piscalho, 2020, citando McClelland & Wanless; Slot, Mulder, Verhagen & Leseman).

Ao longo da infância a partilha e a relação entre pares são as bases para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada nas crianças, uma vez que estas ao estarem e comunicarem em grupo, partilham de forma involuntária ideias e estratégias para atingirem uma meta, resolvem e no fim avaliam o resultado, daí o trabalho colaborativo e as interações com os outros e o meio seja importante para o desenvolvimento das competências autorregulatórias na infância, estando em conformidade com as dimensões e os processos apresentadas por Zimmerman e Schunk (2011). A teoria de Vygotsky reforça o quão essencial

é o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada em grupo, dado que segundo o autor o desenvolvimento cognitivo da criança dá-se por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio, através da partilha de experiências e ideias, gerando, assim, novas experiências e conhecimentos.

Assim sendo, as crianças na aprendizagem autorregulada tem um papel bastante ativo, cabe ao adulto “criar contextos de aprendizagem que facilitem o envolvimento das crianças com as atividades, estimulando os processos autorregulatórios” (Piscalho, 2020, citando Ferreira), promovendo competência e capacidades, tornando as crianças autónomas, controladas, afetivas, críticas e reflexivas.

1.2 Promoção da aprendizagem autorregulada em Educação Pré-escolar

Apostar na educação como um dos principais pilares do desenvolvimento humano e social significa acreditar que não existe fase da vida em que a educação não seja crucial e indispensável. Sabemos hoje que a educação não despreza nenhum momento e que valoriza, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos, mas sim um trabalho contínuo, começando desde o nascimento, contudo a fase do Pré-Escolar “ é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016).

Segundo a teoria de Piaget o/a educador/a não ensina, mas desperta na criança a vontade de aprender, criando maneiras e estratégias de a esta descobrir, uma vez que ensinar é muito mais que a transmissão e partilha de conhecimentos, ainda de acordo com o autor “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”, ou seja, um/a educador/a tem o papel de educar uma criança para a vida pessoal e em sociedade, suscitando a curiosidade, proporcionando experiências para a aquisição de competências, ajudando no desenvolvimento de habilidade, visto que “Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Existem inúmeros autores que sugerem a promoção da ARA em idades precoces, na dimensão comportamental, ajuda as crianças na adaptação à escola a beneficiar de experiências de aprendizagem, a ter sucesso nas interações sociais e futuramente um melhor desempenho pessoal e escolar, caso contrário as

crianças demonstram uma fraca competência autorregulatórias na resolução de tarefas, problemas emocionais e de procedimento.

Como já referido anteriormente, desde as idades mais precoces tem de existir uma estimulação adequada, de modo a aumentar na criança as suas capacidades de aprendizagem e o controlo. Ainda que muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se realiza através da disponibilização e/ou organização de um ambiente culturalmente rico e estimulante. Segundo Piscalho (2020), atualmente existe a necessidade de desenvolver estratégias autorregulatórias da aprendizagem e adquirir competências neste domínio, para isso é pretendido que se criem condições às crianças para que desempenhem um papel mais ativo no processo. Assim, será espectável que o/a educador/a crie ambientes educativos estimulantes, acolhedores, motivantes, facilitadores do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todas as crianças e a interação entre todos os intervenientes, tendo em conta os seus conhecimentos, habilidades, estratégias, valores e crenças.

Os processos de ARA permitem e promovem o aprender a aprender, ou seja, a criança aprende qual é a maneira mais fácil de adquirir conhecimentos e aprendizagem, visto que de acordo com Piscalho (2020), citando Oliveira “a criança deve aprender – e ser ensinada – a aprender, a conhecer e a pensar, pois não é apenas uma recetora de conhecimentos, mas sim a construtora dos mesmos com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos seus próprios processos cognitivos”.

O ambiente educativo é muito importante para a promoção da ARA, pois “reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo que todas se sintam incluídas no grupo” e “dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Cabe ao/a educador/a promover momentos onde a criança participe ativamente no processo de aprendizagem, em alturas de tomadas de decisão perante um grupo ou individualmente, traçando as suas estratégias para atingir o resultado.

Na promoção da ARA o/a educador/a também tem a missão de transmitir confiança e mostrar-se disponível para ouvir as suas opiniões e sugestões, ajudar as crianças a fazer um trabalho de metacognitivo intencional, ou seja, ter capacidade de controlar, compreender e prever sobre o seu comportamento, através do questionamento, que ao longo do tempo promovem um pensamento reflexivo e a autonomia da criança, tal como afirma Nobre, Queiróz

e Roazzi (2024), citando Engel, o/a educador/a ao utilizar e ensinar estratégias metacognitivas tem influência na tomada de decisão, no planeamento, na organização do ambiente educativo e nas rotinas diárias, o que permite que as crianças desenvolvam as habilidades/ competências de ARA ao longo do tempo, dado que “uma promoção eficaz destas competências possibilita exercer um controlo responsável do processo de aprendizagem, pois ajudam a regular a atividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento ativo, verificação, testagem, monitorização, revisão, seleção de estratégias, análise da sua eficiência e reflexão sobre o desempenho” (Piscalho 2020).

Desde a educação pré-escolar, o/a educador/a deve promover atividades que estimulem à criança avaliar a sua aprendizagem e decidirem durante a realização da tarefa, respondendo de forma direta ou indireta às seguintes questões: O QUÊ, POR QUÊ, COMO, ONDE, QUANDO e COM QUEM, dando-lhes a possibilidade de explorar e desenvolver a sua curiosidade, por conseguinte, aumenta o seu conhecimento e a sua aprendizagem, pois através da exploração surge novas questões e soluções, promovendo, assim, nas crianças um momento de diálogo, de reflexão, de resolução do problema, o que incentiva a uma aprendizagem autónoma. Nesta fase é essencial a aquisição e o desenvolvimento destas competências, uma vez que facilita e motiva a uma aprendizagem autónoma e controlada da criança, para que façam as suas próprias escolhas e sejam responsáveis pelas mesmas, refletirem sobre as suas ações e avaliem os seus resultados.

Como constatado na teoria de Vygotsky o ambiente em que uma criança cresce afeta a maneira como ela pensa, se organiza, reconhece coisas e toma decisões. Segundo a sua teoria, quando uma criança experimenta algo novo, um adulto deve estar presente para ajudar, depois, a criança aprende e fica autónoma, o mesmo acontece em contexto pré-escolar, o/a educador/a apoia a criança nas primeiras atividades e depois aos poucos afasta-se, ficando só como facilitador e mediador da aprendizagem da criança, passando a ser a criança a ter iniciativa e um papel mais ativo. Por isso, é fundamental que os/as educadores/as incentivem a ARA nas crianças, propondo atividades às crianças, onde estas possam experienciar e desenvolver as suas próprias estratégias para atingir os seus objetivos, selecionem os recursos e materiais que querem utilizar, tendo a possibilidade da criança ir-se corrigindo ao longo da tarefa, reflitam e avaliem sobre todo o processo até ao resultado final.

Posto isto, existem inúmeros autores que asseguram que crianças que têm uma aprendizagem autorregulada apresentam mais sucesso a nível pessoal, escolar e profissional. De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), citando Bembenuitty & White, Wolters e Zimmerman & Schunk, as crianças mais autorreguladas exibem maior motivação, mais organização, mais disciplina e maior resiliência face às dificuldades, o que as leva a terem uma melhor aprendizagem e um melhor desempenho. Ainda segundo Piscalho (2020),

apoiada e baseada em diversos autores, “as crianças autorreguladas prestam mais atenção nas tarefas, têm maior facilidade em seguir instruções, gerem melhor as emoções, são mais propensas a assumirem riscos, a completarem tarefas académicas e a serem persistentes durante tarefas novas e desafiadoras”.

A promoção da ARA em Pré-escolar traz muitos benefícios para as crianças, dado que as habilidades autorregulatórias favorecem no desenvolvimento da criança não apenas a nível escolar, mas também na sua prática profissional, já que os princípios que orientam o processo de autorregulação – monitorização, controle, reflexão e avaliação – podem ser aplicados ao longo de toda a vida, tornando-os pessoas autónomas, críticas, controladas, afetivas e reflexivas.

2. Método

2.1 Tipo e pertinência do exercício investigativo

Foram realizados dois estudos que decorrem de uma pesquisa prévia, na qual foram exploradas diferentes perspetivas de vários autores sobre a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e as estratégias que podem promover a aquisição e o desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças.

Diversos autores, Bronson (2000), Piscalho & Veiga Simão (2014a), Silva Moreira (2023), Zimmerman & Shunk (2011) defendem que a promoção da ARA desde idades precoces é crucial, sublinhando a importância de um ambiente de aprendizagem que ofereça uma variedade de materiais interessantes e desafiadores, do ponto de vista cognitivo, permitindo que as crianças explorem e pratiquem as aprendizagens adquiridas.

É amplamente reconhecido que os contextos educativos desempenham um papel fundamental na promoção das competências das crianças. É essencial que se desenvolvam crianças capazes de controlar o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-as autorreguladas e autónomas. Para que isso ocorra, as atividades e ambientes de aprendizagem propostos pelos educadores devem ser adequados e proporcionar o desenvolvimento de competências autorregulatórias desde os primeiros anos.

Os estudos apresentados neste relatório enquadram-se numa abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa.

Apresentamos uma tabela-síntese que ilustra a articulação das técnicas de recolha de dados com a fonte de recolha dos dados, em ambos os estudos.

Tabela 2 - Tabela síntese articulação das técnicas de recolha de dados com a fonte de recolha dos dados

Estudos	Técnica de recolha de dados	Fonte de recolha de dados
1	Observação das crianças através da <i>checklist</i> CHILD	15 crianças de creche 18 crianças de jardim de infância (IPSS)
	Diários de Bordo e respetiva análise das narrativas	15 crianças de creche 18 crianças de jardim de infância (IPSS)
2	Observação das crianças através da <i>checklist</i> CHILD	18 crianças de jardim de infância (rede pública)
	Entrevista baseada na tarefa	4 crianças de jardim de infância (rede pública)

Este exercício investigativo visa contribuir para a compreensão das potencialidades da promoção da ARA em crianças desde idades mais precoces. Além disso, procura identificar como essa promoção pode ser realizada pelos educadores de infância, considerando as estratégias a adotar para fomentar intencionalmente essas competências. O objetivo é tornar as crianças mais autónomas, críticas, emocionalmente equilibradas, controladas e reflexivas no contexto da educação pré-escolar.

2.2 Questões de investigação e objetivos

A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) está intimamente relacionada com abordagens projetadas para permitir que as crianças auto-organizem-se e autocontrolam o seu envolvimento em atividades planeadas, que têm objetivos específicos. Os educadores utilizam diversas estratégias de ARA no planeamento de tarefas, visando desencadear a aprendizagem, gerenciar recursos, facilitar e monitorizar o envolvimento e empenho das crianças, além de autoavaliar se estão a alcançar os objetivos propostos.

Diante disso, foi realizada uma investigação sobre o desenvolvimento da aprendizagem nas crianças, através da observação dos grupos com os quais a investigadora principal estagiou, complementada pela análise dos diários de bordo. O objetivo foi entender melhor as situações e contextos escolares que potencializam a ARA nas crianças. Para tal, empregou-se uma *checklist* com várias dimensões que sustentam a autorregulação.

Para facilitar esse processo, optou-se por observar, narrar e refletir sobre os momentos em que as crianças estavam em processo de ARA. Neste contexto, os participantes foram incentivados a adotar uma postura crítica em relação a si mesmos e aos seus pares, considerando o seu papel, as suas ações, comportamentos e necessidades. Após a observação, as informações foram fundamentadas nos diários de bordo e na *checklist*, o que possibilitou a elaboração e a aplicação de uma entrevista com tarefa para identificar os processos de autorregulação na aprendizagem das crianças.

A partir desse contexto, os dois estudos foram orientados pelas seguintes questões de investigação:

Quais são as perspectivas na formação inicial sobre as práticas educativas que promovem a autorregulação da aprendizagem nas crianças?

Que práticas educativas promovem oportunidades para as crianças autorregular a execução de tarefas na educação pré-escolar?

Definiram-se os seguintes objetivos:

1. conhecer os processos de autorregulação da aprendizagem nas crianças;
2. identificar as práticas educativas que favorecem a autorregulação de tarefas na educação pré-escolar;
3. investigar como na formação inicial se percebem as práticas educativas que promovem a autorregulação da aprendizagem nas crianças;
4. identificar práticas educativas que contribuem para que as crianças consigam autorregular a execução de tarefas na educação pré-escolar;
5. analisar como as perspectivas e experiências adquiridas na formação inicial influenciam a implementação de práticas que favorecem a autorregulação nas crianças.

3. Estudo 1 - Experiências em Contextos de Estágio (creche e jardim de infância) e Narrativas sobre ARA a partir dos diários de bordo

1. Contexto e Participantes

A investigadora principal tomou parte como sujeito do exercício investigativo, uma vez que os diários que manteve foram sujeitos a análise. Esta abordagem revelou-se fundamental para a obtenção de informações esclarecedoras e para promover uma compreensão mais aprofundada da problemática associada à promoção da aprendizagem autorregulada no contexto da educação pré-escolar.

Este estudo foi delineado como um estudo prévio ou exploratório com o propósito de se familiarizar com o instrumento “Checklist of Independent Learning Development (CHILD)” (Whitebread et al, 2009; Piscalho, 2021).

Este estudo foi delineado como uma investigação prévia ou exploratória, com o propósito de se familiarizar com o instrumento CHILD, contribuindo assim para a contextualização e a fundamentação teórica do estudo. Inicialmente, procurou-se aprofundar o conhecimento sobre a problemática e as práticas mais comuns neste domínio. Assumindo

uma natureza qualitativa, a elaboração de diários de bordo foi adotada para a descrição de episódios específicos, possibilitando a compreensão detalhada e a análise aprofundada.

Esta metodologia permitiu a percepção da importância e especificidade do tema em estudo, além de contribuir para a compreensão dos papéis desempenhados pelos participantes na pesquisa e do contexto em que se encontram inseridos.

A investigação foi conduzida numa sala de creche, com 15 crianças e numa sala de jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na qual todas as crianças do grupo da sala, total de 17 crianças, onde participaram ativamente e colaboraram no exercício investigativo de forma construtiva e participativa.

2. Processos de recolha de dados

Estrela (1994) enfatiza a importância de uma abordagem multidimensional para compreender o fenómeno em estudo, a qual se torna viável por meio da diversidade de processos, técnicas e instrumentos presentes no modelo de caracterização de situações pedagógicas.

Neste segmento, serão apresentadas e descritas as técnicas e instrumentos utilizados no primeiro estudo. Cada instrumento será abordado em detalhe, esclarecendo o procedimento metodológico adotado para a recolha e o tratamento dos dados. O foco principal recairá sobre a observação, com base na ferramenta CHILD, que desempenha um papel central na análise dos dados coletados. Além disso, serão considerados os diários de bordo e a análise de narrativas.

A metodologia adotada não visa apenas a recolha de dados, mas também a sua análise cuidadosa e a interpretação dos resultados, a fim de extrair conclusões significativas no contexto da investigação.

2.1 Instrumentos

A análise dos diários de bordo realizada pela investigadora principal acrescentou uma dimensão narrativa e reflexiva significativa ao trabalho. Este olhar aprofundado, especialmente durante a fase de formação, teve como objetivo capturar insights pessoais, reflexões críticas e experiências relevantes. Esses elementos não apenas enriquecem a compreensão do fenómeno em análise, mas também contribuem para o desenvolvimento de abordagens mais contextualizadas.

Durante o processo de investigação e análise dos diários, foi determinada a escolha de um instrumento apropriado para facilitar a observação e avaliação da autorregulação da

aprendizagem das crianças, neste caso, a CHILD. Concebida por Whitebread et al. (2009), a CHILD é inspirada em abordagens provenientes da psicologia da educação e do desenvolvimento, particularmente nos ramos cognitivo e sociocultural. De acordo com Piscalho (2021), a criação deste instrumento foi motivada pela necessidade de uma ferramenta de observação que os educadores de infância pudessem utilizar para avaliar a autorregulação da aprendizagem nas crianças. A utilização adequada da CHILD capacita os educadores a potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais, além de identificar crianças que necessitam de apoio adicional, compreender aspetos que requerem intervenções específicas e obter uma visão clara do funcionamento individual de cada criança, assim como do grupo como um todo.

A CHILD é composta por uma lista de 22 itens descritivos que devem ser observados, organizados em quatro dimensões de autorregulação propostas por Bronson (2000): controlo emocional e comportamental, atitudes pró-sociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação. Essas dimensões fornecem diretrizes que permitem estruturar atividades e tarefas direcionadas ao desenvolvimento das competências de autorregulação das crianças em contextos educativos.

Os educadores são convidados a avaliar cada item, selecionando um número que corresponde à descrição que melhor se adequa à observação realizada (1 = sempre; 2 = geralmente; 3 = às vezes; 4 = nunca). Além disso, a lista possibilita que comentários específicos sejam inseridos para elucidar observações pertinentes. No espaço “Outros comentários” no final da lista, os educadores são incentivados a incluir pontos adicionais e considerações relevantes.

Os diários de bordo foram meticulosamente mantidos ao longo do primeiro estágio no Jardim de Infância, destacando as narrativas mais significativas relacionadas à promoção da autorregulação da aprendizagem nesse grupo de crianças, surgidas das experiências práticas. A manutenção desses diários proporcionou uma valiosa fonte de informações sobre as estratégias e práticas aplicadas para fomentar a autorregulação da aprendizagem.

A metodologia adotada neste estudo funcionou como uma ponte essencial entre a prática e a teoria. A investigadora imergiu-se no contexto de investigação, observando e analisando ações que corresponderam a estratégias de autorregulação da aprendizagem. Essa abordagem permitiu não apenas uma compreensão mais aprofundada da realidade em estudo, mas também facilitou uma melhor observação, planeamento, ação e reflexão, tanto para este estudo quanto para investigações futuras.

A confidencialidade dos dados das crianças foi garantida, assim como o respeito pela privacidade e integridade dos dados, em todas as etapas do estudo. O processo investigativo foi orientado pelo uso da ferramenta CHILD, o que possibilitou a recolha de dados em um

contexto real, por meio de observações naturalistas com o grupo de crianças. Durante o preenchimento da lista, a investigadora avaliou se as crianças mobilizavam e aplicavam eficazmente estratégias de reflexão e autorregulação. Essa observação detalhada e a utilização da CHILD proporcionaram uma familiarização rápida com o instrumento de observação, favorecendo reflexões sobre a prática pedagógica e a formulação de novas estratégias de intervenção para o segundo estudo.

Figura 18 - Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)

Nome da criança: _____ Idade: ____ Docente | Estagiário/a: _____

Data: _____ Escola/ Contexto: _____

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Comentário
Emocional					
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos.				
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.				
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.				
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.				
5	Persiste face a dificuldades.				
Pro-social					
6	Negocia 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	Adota 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:

Nota: Adaptada a partir da CHILD (Piscalho & Veiga Simão, 2014)

3. Processos de tratamento de dados

Durante o procedimento de tratamento de dados para analisar as narrativas dos diários da investigadora principal com o auxílio da ferramenta CHILD, a análise dessas narrativas desempenhou um papel crucial na compreensão da autorregulação da aprendizagem nos contextos da creche e do jardim de infância.

O processo teve início com a transcrição e organização meticulosa das narrativas dos diários do estágio. Cada observação foi revista e categorizada conforme as dimensões da autorregulação da aprendizagem propostas pela CHILD, como controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para autorregulação. A aplicação da ferramenta CHILD facilitou a sistematização e análise dos dados, permitindo a identificação de padrões de estratégias de autorregulação empregadas pelas crianças, revelando o nível de metacognição e autorregulação demonstrado.

Essa abordagem possibilitou uma interpretação aprofundada das narrativas dos diários, fornecendo insights valiosos para compreender os desafios enfrentados pelas crianças e identificar oportunidades de intervenção para promover a autorregulação da aprendizagem. O uso da análise qualitativa das narrativas, aliada ao instrumento CHILD, revelou a importância da integração desses recursos para uma compreensão abrangente do tema em estudo.

Por outro lado, no âmbito da análise dos diários da investigadora principal, foi desenvolvido um sistema de categorias fundamentado no referencial teórico e na análise dos dados recolhidos. Esse sistema proporcionou uma estrutura sólida para a interpretação dos relatos, garantindo uma análise detalhada. O procedimento aberto adotado procurou a captura das reflexões pessoais, experiências vivenciadas e narrativas significativas relacionadas à autorregulação da aprendizagem das crianças, visando uma compreensão aprofundada do fenómeno.

Tabela 3 - Grelha de análise do conteúdo

Análise de conteúdo		
Tema	Categorias	Indicadores
Tema 1: Dificuldades na Promoção ARA na Formação Inicial	<p>Categoria 1.1: Desafios específicos enfrentados durante a formação inicial</p> <p>Categoria 1.2: Estratégias para superar dificuldades identificadas</p>	<p>Identificação e descrição dos principais obstáculos encontrados ao promover a aprendizagem autorregulada na formação inicial.</p> <p>Análise dos fatores que contribuíram para as dificuldades enfrentadas no processo de promoção da autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Apresentação e análise das estratégias propostas para lidar</p>

		<p>com os desafios identificados na promoção da autorregulação da aprendizagem.</p> <p>Discussão sobre a eficácia e viabilidade das estratégias adotadas para superar as dificuldades encontradas durante a formação inicial em relação à promoção da aprendizagem autorregulada das crianças.</p>
<p>Tema 2: Importância da Reflexão sobre a Prática na Formação Inicial e ao Longo da Vida</p>	<p>Categoria 2.1: Percepções sobre a relevância da reflexão na formação inicial</p> <p>Categoria 2.2: Continuidade da reflexão ao longo da carreira profissional</p> <p>Categoria 2.3: Impacto da reflexão no desenvolvimento profissional</p>	<p>Análise das percepções em relação à importância e benefícios da reflexão durante a formação inicial.</p> <p>Exploração sobre como a reflexão contribui para o crescimento académico e profissional.</p> <p>Investigação sobre a prática da reflexão contínua ao longo da carreira profissional.</p> <p>Identificação e análise das estratégias utilizadas pelos profissionais para manter a prática reflexiva ao longo do desenvolvimento da carreira.</p> <p>Avaliação do impacto da prática reflexiva no crescimento e desenvolvimento profissional.</p> <p>Discussão sobre as mudanças percebidas decorrentes da reflexão prática.</p>
<p>Tema 3: Estratégias e Metodologias para o Desenvolvimento de Competências Reflexivas</p>	<p>Categoria 3.1: Identificação de estratégias promotoras de reflexão</p> <p>Categoria 3.2: Metodologias eficazes no desenvolvimento de competências reflexivas</p> <p>Categoria 3.3: A percepção dos estudantes sobre a utilidade prática dessas estratégias</p>	<p>Reconhecimento e descrição das estratégias eficazes que promovem a reflexão nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das competências reflexivas.</p> <p>Análise das condições e contextos em que estas estratégias são mais eficazes para fomentar a reflexão e o pensamento crítico.</p> <p>Identificação e descrição de metodologias comprovadamente eficazes no desenvolvimento das competências reflexivas nos alunos.</p> <p>Análise dos resultados e impacto dessas metodologias na promoção da reflexão, análise crítica e autoavaliação dos estudantes em diferentes contextos educativos.</p> <p>Avaliação da percepção em relação à utilidade prática das estratégias e metodologias empregadas para promover a reflexão.</p> <p>Investigação sobre a forma na formação inicial se percebe o</p>

		impacto das estratégias promotoras de reflexão no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das competências reflexivas necessárias para a formação académica e profissional.
Tema 4: Experiências em Contexto de Estágio e Narrativas sobre ARA	<p>Categoria 4.1: Experiências destacadas em creche</p> <p>Categoria 4.2: Experiências destacadas em jardim de infância</p> <p>Categoria 4.3: Narrativas salientes relacionadas à promoção da ARA</p>	<p>Relato das experiências significativas ocorridas durante os estágios em creche e jardim de infância.</p> <p>Análise das estratégias eficazes utilizadas na promoção da aprendizagem autorregulada nesses contextos.</p> <p>Identificação das narrativas mais relevantes que abordam a aprendizagem autorregulada.</p> <p>Análise das reflexões e insights provenientes das narrativas para o desenvolvimento de abordagens eficazes na promoção da autorregulação da aprendizagem.</p>

Este procedimento de tratamento de dados e análise dos diários permitiram uma investigação contextualizada e enriquecedora, promovendo uma visão estruturada e ampla dos dados analisados.

4. Apresentação e análise dos resultados

A evolução da autorregulação da aprendizagem requer uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos profissionais da educação (Saloviita & Takala, 2019). Neste contexto, a formação inicial é fundamental para o desenvolvimento de competências e atitudes que sustentem práticas que promovam autonomia e independência (Piscalho, 2021).

Neste estudo, a investigação baseou-se na análise de diários de bordo preenchidos durante os estágios curriculares da investigadora principal. Esses diários, considerados instrumentos valiosos na pesquisa educacional (Clandinin & Connelly, 2000), oferecem uma perspectiva sobre as experiências vividas, reflexões pessoais e descobertas, permitindo uma compreensão do impacto da formação inicial na percepção da educação inclusiva.

A análise qualitativa dos diários visa identificar padrões recorrentes, desafios enfrentados e momentos de transformação que evidenciam o processo de (re)configuração sob uma ótica de reflexão e autoformação (Korthagen, 2017; Zeichner & Liston, 2014). O foco é compreender as experiências da investigadora ao lidar com contextos inclusivos, delineando as complexidades envolvidas na formação inicial.

Compreender como a formação inicial molda as percepções e práticas dos futuros profissionais da educação é essencial para promover ambientes educativos mais inclusivos e desafiadores. Por conseguinte, os resultados desta pesquisa visam enriquecer o corpo teórico sobre a formação inicial e a autorregulação da aprendizagem

Após a análise de conteúdo orientada pelos quatro temas identificados, surgiu a necessidade de estruturar essa análise para a apresentação dos resultados com base nos níveis cognitivos preconizados na Taxonomia de Bloom et al. (1956). Esta abordagem proporciona uma metodologia abrangente que vai além da mera descrição, permitindo uma exploração mais profunda das reflexões dos participantes.

Deste modo, será apresentada uma organização da análise fundamentada nos níveis cognitivos, destacando as narrativas pertinentes relacionadas à Autorregulação da Aprendizagem das crianças.

Ao estruturar a análise dos diários de bordo segundo esses níveis cognitivos, será possível obter uma compreensão mais rica das transformações emocionais, sociais, cognitivas e motivacionais das crianças, bem como da evolução das competências reflexivas e antecipatórias da prática pedagógica da investigadora ao longo do processo de formação inicial. Esta conexão entre a Taxonomia de Bloom, as narrativas dos diários de bordo e o tema da autorregulação é particularmente relevante, uma vez que permite a análise e reflexão sobre o desenvolvimento das competências autorregulatórias nos contextos educativos. Assim, esta abordagem não apenas enriquece a análise de dados, mas também realça a importância da formação inicial na promoção da ARA, permitindo que os futuros educadores de infância reconheçam e implementem estratégias eficazes nas suas práticas pedagógicas.

Tabela 4 – Apresentação dos resultados a partir da taxonomia de Bloom et al. (1956)

Nível de conhecimento	Identificação de termos e conceitos relacionados à formação inicial e ARA presentes nos diários.	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Desenvolvimento da Autonomia: <i>“... as crianças demonstram autonomia ao explorar e resolver problemas de forma independente, evidenciando competências de autocontrole.”</i> (diário de bordo, 11 de janeiro 2023)</p> <p>Memorização: <i>“... as crianças foram capazes de memorizar e reter informações relevantes, mostrando capacidade de lembrar conteúdos após exposição inicial.”</i> (diário de bordo, 22 de dezembro 2022)</p>
-----------------------	--	--

		<p>Associação e Recordação de Sons e Objetos: <i>“Notei que as crianças estabeleceram conexões entre diferentes sons e objetos, demonstrando habilidades de associação e recordação para identificar padrões e relações.”</i> (diário de bordo, 22 de dezembro 2022)</p> <p>Repetição de Sons e Gestos: <i>“...as crianças praticando a repetição de sons e gestos, indicando um processo de reforço e aprendizagem através da imitação e prática contínua.”</i> (diário de bordo, 9 de dezembro 2022)</p> <p>Definição das Brincadeiras: <i>“Ao observar as interações das crianças, a investigadora notou que elas tinham capacidade de definir e estabelecer as regras das brincadeiras, demonstrando habilidades de organização e liderança no contexto lúdico.”</i> (diário de bordo, 5 de janeiro 2023)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Desenvolvimento da Autonomia: <i>“... as crianças demonstram autonomia ao explorar e resolver problemas de forma independente, evidenciando competências de autocontrole.”</i> (diário de bordo, 4 de maio 2023)</p> <p>Memorização: <i>“... as crianças foram capazes de memorizar e reter informações relevantes, mostrando capacidade de lembrar conteúdos após exposição inicial.”</i> (diário de bordo, 8 de maio 2023)</p> <p>Repetição de Sons e Gestos: <i>“as crianças praticando a repetição de sons e gestos, indicando um processo de reforço e aprendizagem através da imitação e prática contínua.”</i> (diário de bordo, 28 de abril 2023)</p> <p>Previsão: <i>“...as crianças foram capazes de prever quais os momentos seguintes, mostrando conhecerem</i></p>
--	--	---

		<p><i>a rotina.</i>” (diário de bordo, 28 de abril 2023)</p> <p>Registo: <i>“Notei que as crianças todos os dias registavam a sua presença numa tabela e faziam registos de atividades propostas pela educadora, indicando métodos de sistematização da informação.”</i> (diário de bordo, 2 de maio 2023)</p> <p>Comunicação: <i>“...as crianças relatavam, recordando os seus acontecimentos, desenvolvendo competência de autorregulação.”</i> (diário de bordo, 8 de maio 2023)</p>
	<p>Reconhecimento de estratégias pedagógicas discutidas ou observadas durante a formação inicial.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Combinar a palavra com ações: <i>“...as crianças através da repetição de sons e dos gestos, desenvolveram a linguagem.”</i> (diário de bordo, 9 de dezembro 2022)</p> <p>Desenvolver a concentração e a memória: <i>“Constato que as crianças, por meio da rotina, memorizaram a sequência de momentos, mostrando a sua capacidade de memorização.”</i> (diário de bordo, 15 de dezembro 2022)</p> <p>Nomear palavras: <i>“...as crianças através da associação dos sons às imagens conseguiram nomear os objetos.”</i> (diário de bordo, 4 de janeiro 2023)</p> <p>Desenvolver habilidades, pensamentos e relacionar com o jogo simbólico: <i>“Evidenciei que as crianças em todos os momentos de brincadeira eram livres para definir o que queriam brincar e com que queriam brincar, desenvolvendo competências.”</i> (diário de bordo, 14 de dezembro 2022)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Desenvolvimento da autonomia:</p>

		<p><i>“...as crianças ao terem uma rotina já previam quais os momentos seguintes, como exemplo quando era a altura de registar as presenças já sabiam quando era a sua vez.” (diário de bordo, 2 de maio 2023)</i></p> <p>Valorizar as intervenções: <i>“...as crianças relatavam os seus acontecimentos todos os dias, indicando desenvolvimento comunicativo.” (diário de bordo, 8 de maio 2023)</i></p> <p>Estimular a atenção, concentração e memorização: <i>“Observei momentos que as crianças, através do jogo, memorizaram tanto sons como objetos.” (diário de bordo, 23 de maio 2023)</i></p>
<p>Nível de compreensão</p>	<p>Interpretação das experiências vividas durante a formação inicial em termos de conceitos teóricos previamente adquiridos.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Importância do brincar livre: <i>“Percebi que as crianças exprimiam as sua emoções e sentimentos, demonstrando o seu estado de espírito.” (diário de bordo, 14 de dezembro 2022)</i></p> <p>Aquisição e desenvolvimento de conhecimento: <i>“...as crianças através da exploração identificavam objetos, sons, momentos e pessoas, alargando o seu vocabulário.” (diário de bordo, 6 de janeiro 2023)</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Fortalecer iniciativas: <i>“Notei que ao permitir que as crianças brincassem livremente exprimiam as sua emoções e sentimentos.” (diário de bordo, 5 de maio 2023);</i></p> <p>Favorecer o protagonismo: <i>“...as crianças esclareciam as suas curiosidades e serem agentes ativos na descoberta de respostas, indicando autonomia e competências para recolher informação.” (diário de bordo, 9 de maio 2023)</i></p>

		<p>Estimulação de discussões em grupo: <i>“...as crianças expressavam e explicavam a sua opinião em grupo, criando oportunidades de interações comunicativas verbais e não verbais.”</i> (diário de bordo, 9 de maio 2023)</p> <p>Orientação: <i>“...as crianças localizavam a sua fotografia e o seu nome, tomando a decisão espacial, apresentando o controlo e coordenação psicomotora.”</i> (diário de bordo, 27 de abril 2023)</p> <p>Dar voz às crianças: <i>“...as crianças narravam acontecimentos, valorizando e reforçando a sua intervenção motivando a participar.”</i> (diário de bordo, 8 de maio 2023)</p>
	<p>Compreensão de práticas promotoras de ARA através das narrativas pessoais nos diários.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Estimulação e desenvolvimento individual: <i>“...as crianças expressavam-se através das suas brincadeiras e dos sons produzidos.”</i> (diário de bordo, 6 de janeiro 2023)</p> <p><i>“Notei que as crianças através da associação de sons às imagens/fotografias, conseguiam identificar objetos e pessoas.”</i> (diário de bordo, 12 de janeiro 2023)</p> <p><i>“...as crianças através da rotina diária já conseguiam identificar o que consistia um determinado momento.”</i> (diário de bordo, 15 de dezembro 2022)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Estimulação e desenvolvimento individual e oportunidade de escolher: <i>“...as crianças expressavam-se através das suas brincadeiras e da linguagem utilizada.”</i> (diário de bordo, 23 de maio 2023)</p> <p><i>“Percebi que as crianças procuravam esclarecer as suas curiosidades nos livros e com os</i></p>

		<p><i>adultos.” (diário de bordo, 3 de maio 2023)</i></p> <p><i>“...as crianças expressavam e explicavam aos colegas e adultos a sua opinião em relação a um determinado assunto.” (diário de bordo, 3 de maio 2023)</i></p> <p><i>“...as crianças no momento das presenças localizavam o seu nome e a sua fotografia na tabela de dupla entrada.” (diário de bordo, 28 de abril 2023)</i></p> <p><i>“...as crianças tinham a possibilidade de narrar e partilhar acontecimentos.” (diário de bordo, 8 de maio 2023)</i></p>
<p>Nível de Aplicação</p>	<p>Relacionamento entre as experiências de formação inicial e a aplicação prática.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Exploração: <i>“...as para adquirirem competências têm que explorar e descobrir o mundo à sua volta.” (diário de bordo, 12 de janeiro 2023)</i></p> <p>Desenvolvimento individual: <i>“Notei que as crianças através da rotina desenvolvem a autonomia, ficando cada vez mais autónomas.” (diário de bordo, 15 de dezembro 2022)</i></p> <p>Interação e Expressão: <i>“...as crianças ao comunicar estão a desenvolver valores.” (diário de bordo, 5 de janeiro 2023)</i></p> <p><i>“Reparei que as crianças ao dramatizar estão a expressar os seus sentimentos e emoções.” (diário de bordo, 5 de janeiro 2023)</i></p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Educador/a como facilitador e mediador: <i>“Observei que as crianças através de vários ambientes educativos, propostos pelo/a educador/a adquirem mais competências.” (diário de bordo, 16 de maio 2023)</i></p> <p><i>“...as crianças interpretam a atividade/tarefa monitorizada pelo/a</i></p>

		<p><i>educador/a, aplicando o processo de autorregulação da aprendizagem.</i>" (diário de bordo, 22 de maio 2023)</p>
	<p>Descrição de situações específicas onde se aplicaram conhecimentos e competências adquiridos.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Exploração do meio: <i>"...as crianças através da manipulação de objetos estimulam o seu desenvolvimento."</i> (diário de bordo, 6 de janeiro 2023)</p> <p>Promover a autonomia diariamente: <i>"...as crianças através da rotina praticam a autonomia."</i> (diário de bordo, 9 de dezembro 2022)</p> <p>Desenvolver a sua personalidade: <i>"Notei que as crianças ao comunicarem umas com as outras estão a aplicar e a usar as suas emoções, os seus sentimentos, os seus gestos e a sua linguagem desenvolvendo valores, capacidades e competências."</i> (diário de bordo, 15 de dezembro 2022)</p> <p><i>"...as crianças quando estão a dramatizar, através do brincar, estão a demonstrar os seus sentimentos e emoções."</i> (diário de bordo, 15 de dezembro 2023)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Métodos para conseguir resolver um problema: <i>"Observei que as crianças adquirem mais competências se o educador proporcionar diversos ambientes educativos, através da manipulação e utilização de vários materiais."</i> (diário de bordo, 1 de junho 2023)</p> <p><i>"...as crianças interpretam a atividade/tarefa proposta e utilizam vários recursos e várias estratégias para a concluir."</i> (diário de bordo, 16 de maio 2024)</p>
Nível de Análise	Identificação de padrões recorrentes nas experiências e reflexões da própria.	Experiências destacadas em creche:

		<p><i>“Notei que havia uma negação por parte de algumas crianças, dado que nem todas as crianças demonstravam agrado em experimentar e provar recursos ou alimentos novos, o que fazia com que não controlassem as suas emoções, pensamentos e comportamentos.”</i> (diário de bordo, 4 de janeiro 2023)</p> <p><i>“Percebi que nem todas as crianças conseguiam diferenciar o bem do mal, o que as levava a não conseguirem controlar e regular o seu comportamento.”</i> (diário de bordo, 21 de dezembro 2022)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p><i>“Constatai que em geral as crianças primeiramente examinavam os recursos, observavam, exploravam e manuseavam.”</i> (diário de bordo, 17 de maio 2023)</p> <p><i>“Apercebi-me que, normalmente, nem todas estavam interessadas em investigar sobre algum assunto.”</i> (diário de bordo, 4 de maio 2023)</p> <p><i>“Reparei que, de um modo geral, todas as crianças debatiam o seu ponto de vista, umas mais à-vontade que outras, algumas tinham receio de criticar.”</i> (diário de bordo, 10 de maio 2023)</p>
	<p>Análise das mudanças percebidas nas atitudes e perspetivas em relação à ARA ao longo da formação.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Através da estimulação: <i>“...as crianças experimentavam mais.”</i> (diário de bordo, 12 de janeiro 2023)</p> <p><i>“Percebi que as crianças começaram a diferenciar o bom do mau em algumas situações.”</i> (diário de bordo, 6 de janeiro 2023)</p> <p><i>“Verifiquei que as crianças antes de utilizar um novo recurso examinavam através da textura, do paladar, etc.”</i> (diário de bordo, 12 de janeiro 2023)</p>

		<p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Através da estimulação: <i>“Notei que as crianças começaram a analisar a atividade/tarefa, comparando quais as estratégias que podiam adotar.”</i> (diário de bordo, 10 de maio 2023)</p> <p><i>“...as crianças tornaram-se mais críticas e começaram a debater mais o seu ponto de vista.”</i> (diário de bordo, 29 de maio 2023)</p> <p><i>“...as crianças, autonomamente, investigavam as respostas para os seus problemas.”</i> (diário de bordo, de maio 2023)</p> <p><i>“Observei que as crianças começaram a experimentar mais, sem ter medo de errar.”</i> (diário de bordo, 29 de maio 2023)</p>
<p>Nível de Síntese</p>	<p>Integração de diferentes elementos das experiências narradas para formar uma visão holística.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Papel de um/a educador/a, segundo a minha visão: <i>“O/A educador/a tem de criar e organizar vários ambientes educativos, disponibilizando uma diversidade de recursos.”</i> (diário de bordo, 22 de dezembro 2022)</p> <p><i>“O/A educador/a planeia as atividades que propõe de acordo com os interesses e curiosidades das crianças.”</i> (diário de bordo, 22 de dezembro 2022)</p> <p><i>“O/A educador/a tem sempre em conta o desenvolvimento das competências das crianças.”</i> (diário de bordo, 9 de dezembro 2022)</p> <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Papel de um/a educador/a, segundo a minha visão: <i>“O/A educador/a tem de criar e organizar vários ambientes educativos, disponibilizando uma diversidade de recursos.”</i> (diário de bordo, 2 de maio 2023)</p> <p><i>“O/A educador/a planeia as atividades que propõe de acordo</i></p>

		<p><i>com os interesses e curiosidades das crianças.” (diário de bordo, 3 de maio 2023)</i></p> <p><i>“O/A educador/a facilita a construção de conhecimento da criança.” (diário de bordo, 8 de maio 2023)</i></p>
	<p>Síntese de aprendizagens específicas que contribuíram para a (re)configuração das perspetivas sobre a promoção da ARA na educação pré-escolar.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <p>Como promover a ARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar e organizar diversos ambientes educativos; • Propor atividades articulando com os seus interesses; • Construir vários momentos de partilha e de brincadeira. <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <p>Como promover a ARA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar e organizar diversos ambientes educativos, onde as crianças pudessem construir os seus recursos e as suas estratégias para realizar a atividade; • Planear atividades do interesse das crianças, reformulando várias vezes de modo a articular para todo o grupo de crianças; • Conceber diversos momentos de partilha e entajuda durante as atividades; • Propor atividades de coordenação individual e em grupo.
<p>Nível de Avaliação</p>	<p>Avaliação crítica das estratégias de formação inicial em termos de eficácia na promoção de competências autorregulatórias das crianças.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizei os interesses das crianças; • Avaliei todas as atividades propostas; • Selecionei e escolhi atividades adequadas à faixa etária e ao grupo de crianças. <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizei os interesses, as curiosidades e as necessidades das crianças;

		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliei todas as atividades propostas; • Selecionei e escolhi atividades adequadas à faixa etária e ao grupo de crianças; • Valorizei o ponto de vista e a opinião das crianças; • Alguns momentos não julguei o comportamento das crianças.
	<p>Reflexão sobre desafios enfrentados e possíveis melhorias no processo de formação.</p>	<p>Experiências destacadas em creche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o processo de formação tive dificuldade da organização do grupo. <p>Experiências destacadas em jardim de infância:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante o processo de formação tive dificuldade da organização do grupo; • Planejar várias atividades que fossem ao encontro das expectativas da educadora e aos interesses das crianças; • Desafios na inclusão de todas as crianças nas atividades propostas.

A escolha desta abordagem metodológica, que organiza os dados com base na Taxonomia de Bloom, proporciona uma estrutura valiosa para promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças. Esta taxonomia permite que os educadores de infância planeiem atividades que estimulem diferentes níveis cognitivos, desde a recordação até à avaliação e criação. Ao estruturar as atividades segundo esses níveis, os educadores auxiliam as crianças no desenvolvimento de competências autorregulatórias, como definição de metas, monitorização do progresso e reflexão sobre o desempenho. Além disso, ao integrar competências sociais e emocionais, os educadores criam um ambiente propício à autorregulação, potencializando a autonomia dos alunos. Assim, a aplicação da Taxonomia de Bloom torna-se uma ferramenta essencial para os educadores, capacitando-os a formar crianças mais independentes e reflexivas em seu processo de aprendizagem.

Em suma, a utilização da Taxonomia de Bloom et al. (1956) na análise dos resultados permite uma explicação aprofundada das experiências significativas em creches e jardins de infância. A investigação, ao focar na identificação de termos e conceitos relacionados à formação inicial e à autorregulação da aprendizagem nos diários de bordo, estabelece uma base sólida no nível de conhecimento. A interpretação das experiências vividas durante a

formação inicial, à luz dos conceitos teóricos previamente adquiridos, revela a importância de relacionar estas vivências com os conhecimentos existentes dos participantes.

4. Estudo 2 - Exploração de Oportunidades para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem Através de Entrevistas com Tarefa

1. Contexto e Participantes

A investigadora principal assumiu o papel de sujeito, dado que a sua observação através da CHILD foi cuidadosamente considerada e relevante para a subsequente fase da pesquisa. Em investigações qualitativas, exploratórias e interpretativas como esta, é comum não se utilizar toda a população de referência, optando-se, em vez disso, pela amostragem por conveniência.

Essa estratégia revelou-se fundamental para obter *insights* esclarecedores e promover uma compreensão mais aprofundada das questões relacionadas à promoção da aprendizagem autorregulada no contexto da educação pré-escolar e das práticas associadas. O estudo foi conduzido numa sala de aula de jardim de infância em uma instituição de ensino público, na qual, inicialmente, todas as 18 crianças da turma participaram e colaboraram na atividade investigativa inicial relacionada à observação pela CHILD.

Posteriormente, por meio do critério de idade, apenas as crianças de 5 anos foram selecionadas para continuar no estudo, totalizando 7 crianças. Com base na observação pela CHILD, o grupo foi então reduzido para 4 crianças, selecionando-se duas com pontuações mais altas e duas com pontuações mais baixas. Todos os participantes foram informados de que a participação era voluntária e anónima, requerendo-se a autorização prévia dos encarregados de educação.

2. Processos de recolha e tratamento de dados

Este segundo estudo também adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, utilizando a observação pela CHILD e a realização de uma entrevista com tarefa para identificar práticas e processos de autorregulação da aprendizagem em crianças. Esta

metodologia permitiu a compreensão da importância e singularidade do tema em questão, bem como a análise do papel dos participantes na pesquisa, das práticas já estabelecidas ou em desenvolvimento, e do contexto em que estão inseridos.

Esta abordagem metodológica privilegiou a triangulação entre a entrevista semiestruturada, a teoria e a prática, integrando elementos como observação indireta, verbalizações das crianças entrevistadas, observações diretas, expressões comportamentais e os resultados das tarefas realizadas durante a entrevista. Essas tarefas foram realizadas em dois momentos distintos: no início e no final do estágio (Silva & Veiga Simão, 2016).

Conforme destacado por Piscalho (2020), cada procedimento metodológico visa articular a teoria com a prática, delineando assim a trajetória a ser seguida na pesquisa. No próximo ponto, serão detalhadas as técnicas e instrumentos utilizados no estudo, descrevendo cada ferramenta e explicando o processo metodológico empregado para a coleta e análise dos dados, com foco na observação pela CHILD e na Entrevista com Tarefa para a identificação de processos na aprendizagem autorregulada.

2.1 Instrumentos

Observar a partir da CHILD.

Utilizando a versão traduzida e adaptada da CHILD, um dos métodos de pesquisa mais eficaz foi a observação participante (Piscalho & Veiga Simão, 2014b), instrumento já referido e explicado no Estudo 1.

Entrevista com Tarefa para a promoção da Aprendizagem Autorregulada.

Conforme descrito por Silva e Veiga Simão (2016), a entrevista com tarefa está inserida no contexto das entrevistas semiestruturadas, permitindo a interpretação dos significados dos fenômenos da realidade a partir da perspectiva dos entrevistados. Essas entrevistas semiestruturadas permitem que os pesquisadores selecionem questões que incentivem as crianças a refletir sobre as estratégias utilizadas, seus pensamentos e emoções.

O roteiro da entrevista deve compreender questões principais mais abrangentes e outras mais específicas, todas respondidas de forma aberta, estimulando os entrevistados a pensar sobre como e por que uma tarefa deve ser realizada, promovendo uma conscientização mais profunda dos processos envolvidos na aprendizagem. Segundo as autoras citadas, a entrevista com tarefa surge como um instrumento que, por meio de uma

conversa semiestruturada com a criança, acessa as dimensões cognitivas/metacognitivas e motivacionais do entrevistado. Desta forma, a entrevista com a realização da tarefa permite compreender a perceção da criança em relação ao trabalho proposto, os seus planos de ação e crenças motivacionais, bem como entender os processos ocorridos durante a execução da tarefa e o significado atribuído a esses eventos no cotidiano.

Foram, assim, realizadas duas entrevistas semiestruturadas com o grupo de quatro crianças, utilizando a mesma tarefa proposta. O roteiro da entrevista estava dividido em sete blocos, cada um com objetivos específicos e tópicos ou questões a serem abordados. As perguntas feitas aos entrevistados visavam incentivá-los a refletir sobre a gestão de estratégias, pensamentos e sentimentos experimentados durante o processo. A investigadora teve a oportunidade de monitorizar o progresso em três fases: antes, durante e após a resolução da tarefa, com algumas questões/tópicos no roteiro a serem abordados somente após a primeira entrevista.

3. Procedimento de recolha de dados

A tarefa elaborada para a pesquisa foi a "Tarefa do Tangram", uma atividade cognitiva previamente testada e considerada apropriada para crianças em idade pré-escolar de 5 anos. Essa tarefa abordava conceitos de geometria, especificamente figuras geométricas. Durante a execução da tarefa em grupo, foram disponibilizados dois conjuntos de tangrams, um em papel e outro em madeira, juntamente com instruções fornecidas ao longo da atividade. O material necessário para resolver a tarefa, como os tangrams em papel, tangrams em madeira e desenhos com formas geométricas, estava disponível na mesa. A planificação da atividade encontra-se nos anexos.

As entrevistas foram conduzidas num ambiente que tinha mesas, cadeiras e alguns brinquedos, com a presença apenas da investigadora e do grupo de crianças. A investigadora iniciou valorizando a participação das crianças, permitindo que observassem a tarefa e explicando as instruções. A primeira entrevista teve o objetivo de estabelecer confiança e compreensão entre o entrevistador e os entrevistados, além de desenvolver as habilidades das crianças em relação ao planeamento, execução e avaliação da tarefa, bem como observar as estratégias utilizadas e a familiarização com o tangram.

Na segunda entrevista, esperava-se que as crianças realizassem a tarefa de forma mais completa, rápida e autónoma, utilizando as estratégias aprendidas anteriormente. Após cada entrevista, a investigadora esclareceu dúvidas das crianças e agradeceu a participação delas. A única investigadora conduziu todo o procedimento das entrevistas. Ao final do estágio, foram preenchidas novamente as observações pela CHILD para avaliar o

desenvolvimento dos processos de autorregulação nas crianças, especialmente daquelas que participaram das entrevistas. Os guiões das entrevistas encontram-se nos anexos.

4. Procedimento tratamento de dados

Conforme descrito por Piscalho (2020), a redução, apresentação, organização e interpretação dos dados são os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo.

O processo de tratamento dos dados foi dividido em duas etapas distintas.

Primeiramente, iremos abordar a análise dos dados provenientes da observação pela CHILD, seguida pela explicação da análise dos dados da entrevista com tarefa.

No que diz respeito à observação pela CHILD, os dados foram tratados utilizando o programa Excel. Esta abordagem permitiu apresentar os dados de observação em gráficos e tabelas adequados, de forma organizada e resumida para realçar as características mais relevantes. O principal objetivo era fornecer informações visuais rápidas sobre padrões e tendências, daí termos optado por organizar e tratar os dados desta forma.

As entrevistas foram gravadas apenas em formato de áudio, sendo que no início de cada sessão era solicitado a cada entrevistado que desse o seu consentimento livre e esclarecido, sendo que, primeiramente, a investigadora solicitou a autorização aos encarregados de educação e, posteriormente, questionava cada entrevistado se queriam participar na tarefa. Para garantir o anonimato, a cada participante foi atribuído um código de identificação exclusivo. Utilizei uma abordagem mista (multi-métodos) para processar os dados das entrevistas usando itens estandardizados e questões abertas de âmbito qualitativo. Isso estimulou a reflexão e permitiu que as respostas das crianças fossem exploradas. Esta abordagem foi inspirada na tese de doutoramento de Silva Moreira (2023).

5. Apresentação e análise dos resultados

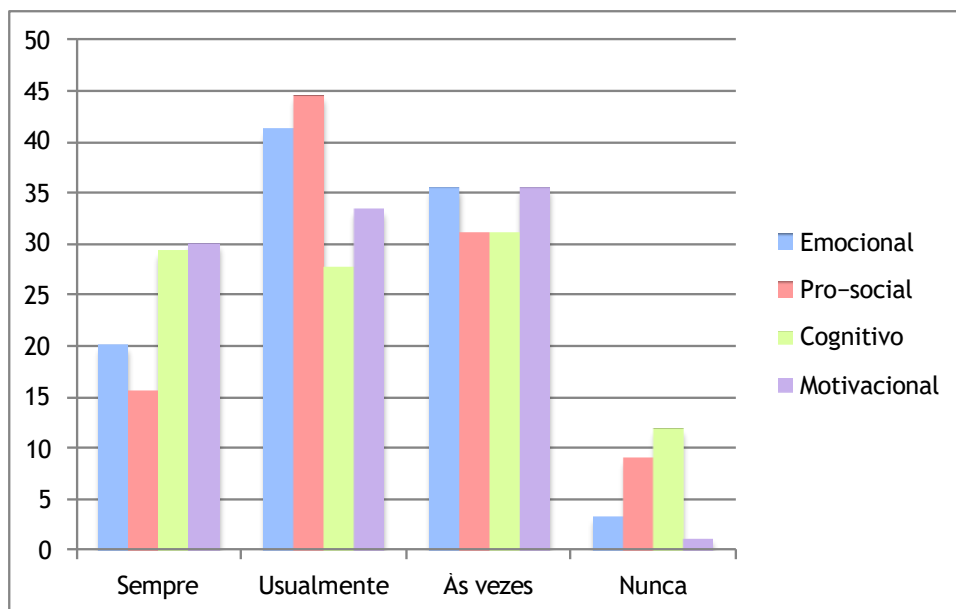
Neste segundo estudo a observação do grupo de crianças foi efetuada na primeira semana e última semana de estágio. O tratamento dos dados da CHILD permite-nos comparar/verificar se há ou não evolução do grupo de crianças nas quatro dimensões (emocional, pro-social, cognitivo e motivacional), através de gráficos, tendo como base os dados recolhidos. Tal como mostra a figura abaixo, numa análise geral, a dimensão “Emocional” verificámos que foi a mais trabalhada. Por outro lado, a dimensão “Pro-social” foi a que verificámos ser a menos trabalhada.

Através desta análise permitiu-nos selecionar quatro crianças com idade de 5 anos e utilizámos também o critério de competências autorregulatórias, sendo assim, escolhemos

dois com mais competências autorregulatórias e dois com menos competências autorregulatórias, para prosseguirmos para a Entrevista com Tarefa.

Apresentamos de seguida os dados da primeira observação do grupo de crianças.

Figura 19 - Primeira Observação



Em relação ao tratamento de dados da informação contida na entrevista, optámos por, inicialmente, elaborar um esquema que permitisse de forma imediata perceber quais as questões feitas às crianças em cada fase e o método de como foram recolhidos esses dados.

Para analisar os dados da entrevista baseámo-nos numa tabela elaborada por Silva Moreira (2023), que utilizou o método de análise de Bardin (1977), onde categoriza as fases e analisa o conteúdo e a frequência das respostas. O sistema de categorias e a sua operacionalização foi dividido e desenvolvido por três fases (Antevisão, Realização e Autorreflexão), sendo que adicionámos uma coluna com as verbalizações da entrevista, pois consideramos um ponto essencial e pertinente para perceber o processo e as estratégias autorregulatórias utilizadas pelas crianças, dando a entender o desempenho das crianças ao longo de toda a tarefa. A entrevista foi realizada duas vezes, tendo um intervalo de tempo de 2 meses. As crianças C1 e C2 são as que apresentam mais competências autorregulatórias e as crianças C3 e C4 as com menos competências autorregulatórias.

Figura 20 - Abordagem multi-métodos que segue a arquitetura autorregulatória

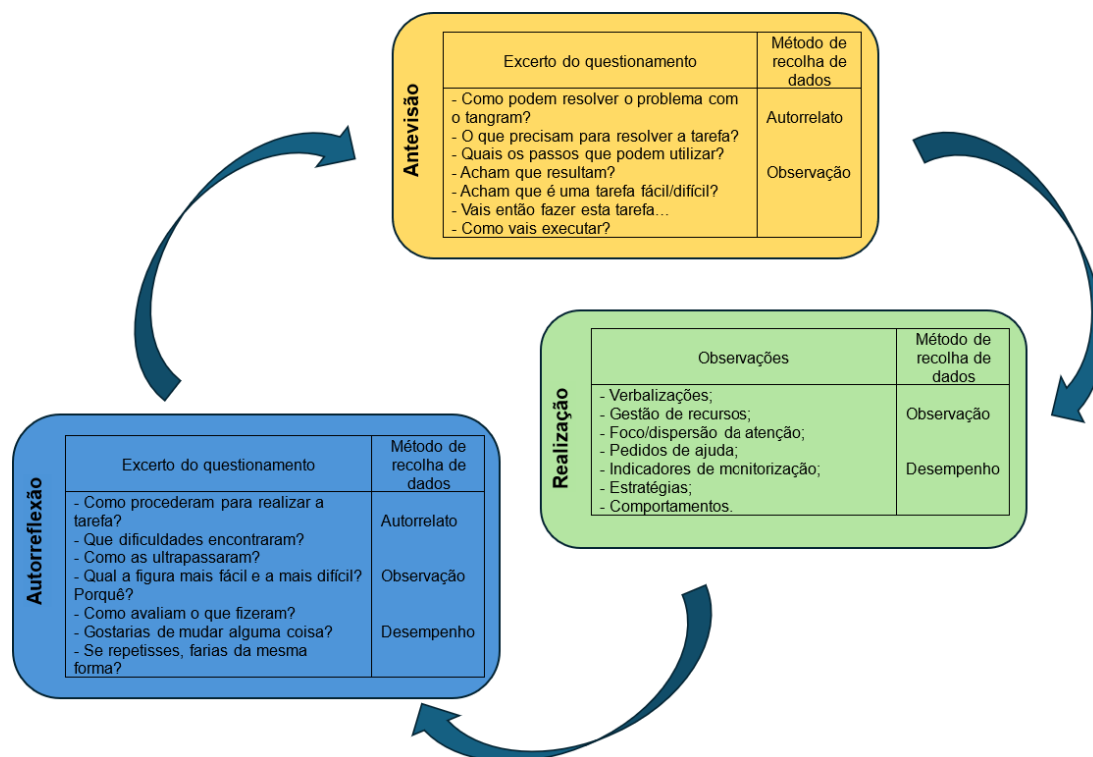


Tabela 5- Sistema de categorias, operacionalização e verbalizações da 1ª entrevista

Fase	Categoria	Operacionalização	Verbalizações
Antevisão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do objeto - Organização e transformação - Perceção e transformação - Reação afetiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o objeto - Antecipa a mobilização de recursos, competências ou estratégias necessárias à realização da tarefa - Avalia-se quanto à capacidade para realizar a tarefa - Avalia como vão fazer a tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> -Investigadora: "...como ninguém conhece eu vou dizer, é um Tangram" -C2: "Precisamos de um Tangram, que tem as figuras geométricas" -C4: "Eu não vou, eu não consigo" -Investigadora: "Tentem fazer em grupo" -C1: "Vamos começar pela cabeça"
Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Autoinstrução - Gestão de recursos - Suporte social Monitorização e desempenho - Foco atencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza instruções audíveis ou realiza a tarefa em silêncio - Organiza o material - Pede ajuda para realizar a tarefa - Procurar provação externa - Confirma se está a cumprir o objetivo - Dispersa a atenção 	<ul style="list-style-type: none"> -C2: "Vamos colocar os triângulos por cima do quadrado" -C3: " Eu tenho o triangulo grande para colocar aqui" -C4: "Eu não consigo" -Investigadora: "Tentem ajudar o amigo" -C2: "É em baixo, eu sei, é aqui" -C4: "Deixa pôr a peça" -Investigadora: "Boa!"

			<p>C1, C2, C3: “É uma tarefa fácil” -C2: “Porque as peças juntam-se” -C2: “Quero fazer outra tarefa”</p> <p>Durante a realização houve bastante distração, principalmente, por parte do C4. No geral tiveram dificuldade em participar, só quando eram solicitados. Precisaram de ajuda e muito incentivo. A entrevista demorou cerca de 15 minutos.</p>
Autorreflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação descritiva - Autoavaliação - Critérios de execução - Perceção da dificuldade - Reação afetiva - Autorreação - Interferência de adaptação/defesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Explica o que fez, mencionando estratégias de realização da tarefa e as opções que tomou - Avalia o seu desempenho na tarefa - Avalia o seu grau de dificuldade ao realizar a tarefa - Refere-se ao gosto de ter realizado a tarefa - Avalia o seu grau de satisfação com o resultado da tarefa - Formula intenções de melhoria, antecipando estratégias ou competências que deverá mobilizar 	<ul style="list-style-type: none"> -C1 e C2: “Usámos o Tangram” -C4: “Era difícil, porque não sei colocar as peças” -Investigadora: “Com ajuda dos amigos conseguiste” -C2: “a tarefa correu bem” -Investigadora: “Vocês ajudaram, ou seja, trabalharam em equipa” - C1, C2, C3, C4: “Sim” -C3: “Fizemos um gato” -C1: “colocámos primeiro o quadrado, para fazer a cara” -C3: “Não tivemos nenhuma dificuldade” -C2: “Faríamos outra figura” -C3: “Tivemos a fazer um gato” -C1: “utilizámos as peças” -C2: “Fizemos bem a atividade” -Investigadora: “Acham que vos ajudei?” - C2, C1, C3: “Sim” <p>A figura mais difícil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C1: “a casa é a mais difícil” • C2: “O barco” • C4: “a pessoa” • C3: “filhinho” <p>A figura mais fácil:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C1: “gato” • C2: “Cisne” • C4: “coelho” • C3: “Filino”

Depois da realização da primeira entrevista procedemos a uma análise e reflexão sobre a mesma, utilizando a tabela dos sistemas de categorias, operacionalização e verbalizações para fazer uma síntese da entrevista, focando os pontos essenciais. Após cerca de dois meses de intervalo realizou-se a segunda entrevista.

Tabela 6- Sistema de categorias, operacionalização e verbalizações da 2ª entrevista

Fase	Categoria	Operacionalização	Verbalizações
Antevisão	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do objeto - Organização e transformação - Perceção e transformação - Reação afetiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece o objeto - Antecipa a mobilização de recursos, competências ou estratégias necessárias à realização da tarefa - Avalia-se quanto à capacidade para realizar a tarefa - Avalia como vão fazer a tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> -C1: “Tangram” -C2: “Já utilizámos” -C2: “Precisamos do tangram e do papel com as imagens” -C2: “Vamos ter que montar” -Investigadora: “Pensem por onde têm que começar” -C4: “Pelo bico”
Realização	<ul style="list-style-type: none"> - Autoinstrução - Gestão de recursos - Suporte social Monitorização e desempenho - Foco atencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza instruções audíveis ou realiza a tarefa em silêncio - Organiza o material - Pede ajuda para realizar a tarefa - Procurar provação externa - Confirma se está a cumprir o objetivo - Dispersa a atenção 	<ul style="list-style-type: none"> -C2: “Começa-se no bico, depois é o pescoço até ao médio e depois é os grandes” -C3: “Ainda vai precisar de mim?” -C1, C2, C3, C4: Não acham a atividade difícil -C3: “Parece difícil, mas não é, porque vamos montar em conjunto” - Investigadora: “Para ultrapassar algumas dificuldades o que é que fazem?” - C2: “Ajudamo-nos” - C2: “É assim?” <p>Durante a realização houve distração, menos que na 1ª entrevista. No geral tiveram dificuldade em participar, só quando eram solicitados. Não precisaram de ajuda nem incentivo para realizar a atividade. A entrevista demorou cerca de 7 minutos.</p>
Autorreflexão	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação descritiva - Autoavaliação - Critérios de execução - Perceção da dificuldade - Reação afetiva - Autorreação 	<ul style="list-style-type: none"> - Explica o que fez, mencionando estratégias de realização da tarefa e as opções que tomou - Avalia o seu desempenho na tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> -C1 e C2: “A atividade resultou bem”

	<ul style="list-style-type: none"> - Interferência de adaptação/defesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia o seu grau de dificuldade ao realizar a tarefa - Refere-se ao gosto de ter realizado a tarefa - Avalia o seu grau de satisfação com o resultado da tarefa - Formula intenções de melhoria, antecipando estratégias ou competências que deverá mobilizar 	<ul style="list-style-type: none"> -C2: “Eu acho que nunca usei, já não me lembro, acho que usei” - C1: “Não tinha usado” -C4: “Não, só aqui” -C3: “Sim tinha visto e não é difícil” -Investigadora: “desta vez ajudaram-se mais ou menos?” -C1, C2, C3 e C4: “Mais” - C1: “Primeiro colocámos o bico” - C2: “depois o pescoço” - C1 e C2: “Em último foi o corpo” - C4 e C1: “Não sentimos dificuldade” - C4: “Se voltasse a fazer, fazia igual” - C2: “Se voltasse a fazer, fazia de outra maneira, se fosse outra figura, se fosse a mesma fazia igual” C1, C2, C3, C4: “Gostámos de fazer as atividades e de utilizar o Tangram”.
--	---	---	--

Através da utilização da entrevista e comparando as duas é possível verificar que em ambas, mas mais na segunda, existe a presença de estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem aplicados pelas crianças em todas as fases da tarefa, sendo que na segunda entrevista há uma evolução significativa na utilização de estratégias e processos autorregulatórios por parte da criança 3 e 4.

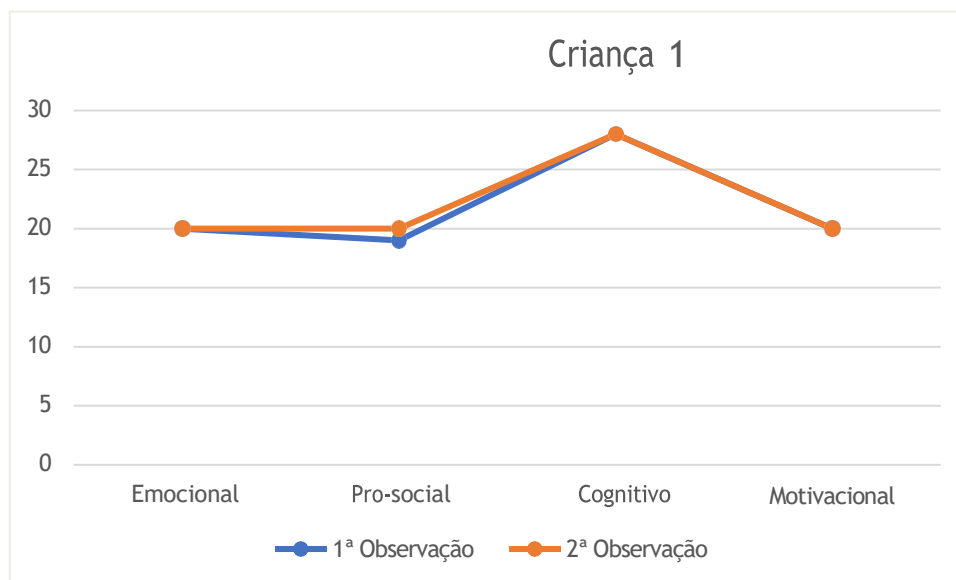
Devido à tarefa ter sido realizada em grupo, as crianças ajudavam-se umas às outras.

Ao nível da antevisão as crianças identificam o objetivo da tarefa qual o seu plano de ação e quais as estratégias a aplicar. O diálogo em grupo e a partilha de estratégias foi relevante para a realização da tarefa, sendo possível identificar estratégias de monitorização e de envolvimento. No nível da autorreflexão as crianças conseguiram descrever a sua prestação e desempenho durante a tarefa e estratégias a utilizar da próxima vez que resolverem uma tarefa.

No geral houve uma melhoria, de todas as crianças, entre a primeira e a segunda entrevista, uma vez que na segunda já estavam à espera do que iria acontecer, ajudaram-se mais uns aos outros e resolveram a tarefa num menos intervalo de tempo, sendo assim, aplicaram as estratégias, processo adquiridos na primeira entrevista, conseqüentemente, aplicaram também competência de autorregulação previamente alcançadas. Tal como

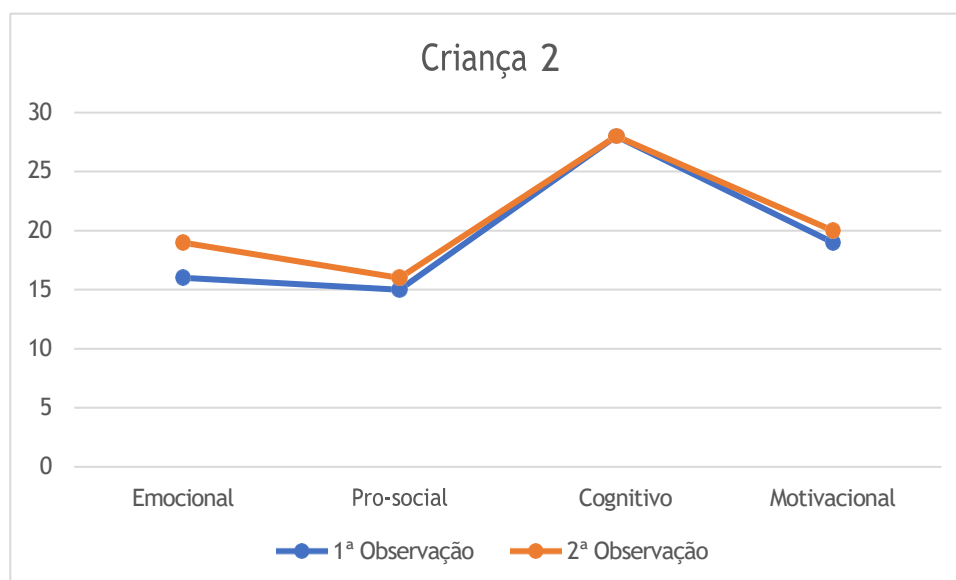
comprovado nos gráficos seguintes, relacionados com as observações a partir da CHILD das crianças que participaram nos dois momentos das entrevistas.

Figura 21 - Resultados das CHILD da criança 1



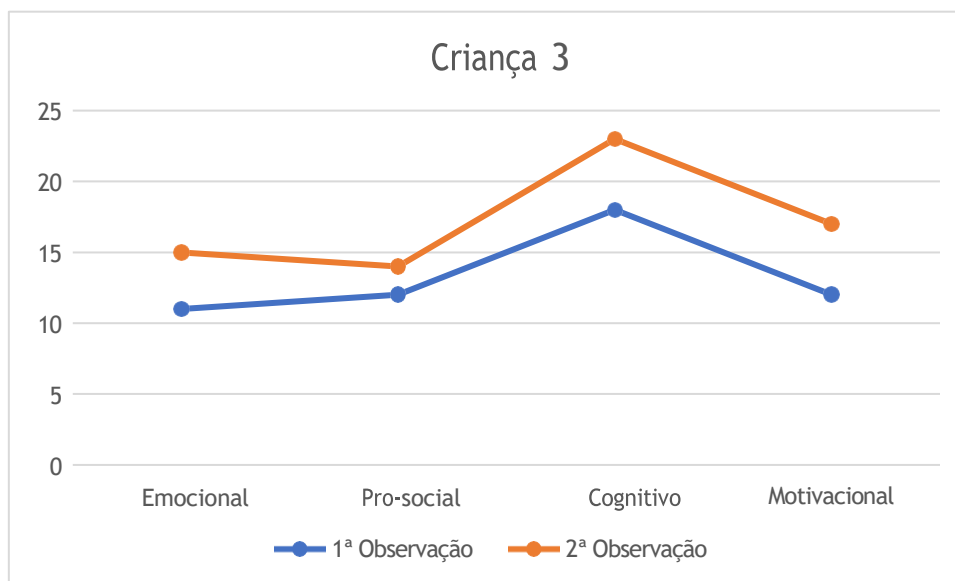
Ao observarmos o gráfico correspondente à criança 1, pudemos verificar que desde a primeira entrevista para a segunda entrevista houve uma melhoria e uma evolução, ao nível da dimensão do pró-social, mantendo as outras dimensões.

Figura 22 - Resultados das CHILD da criança 2



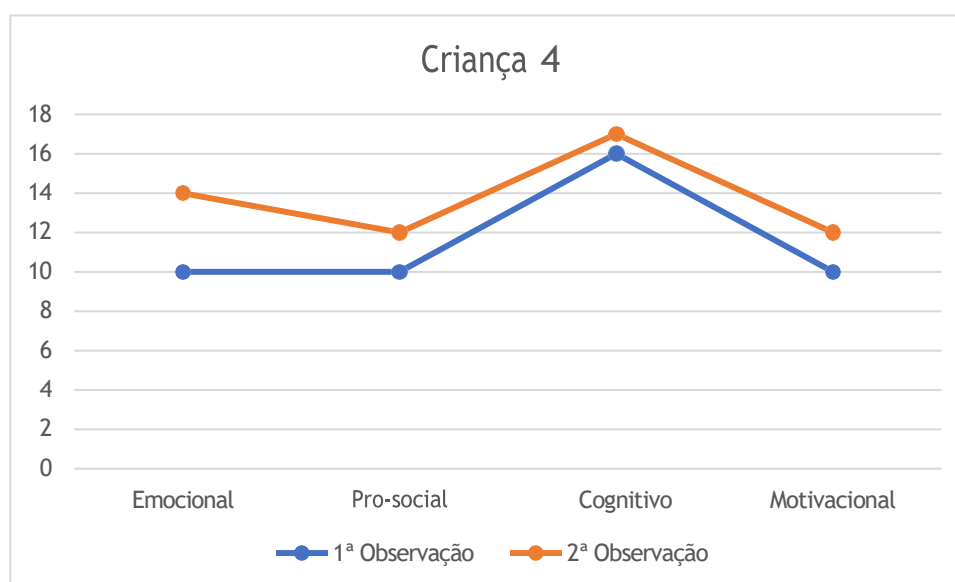
Ao observarmos o gráfico correspondente à criança 2 pudemos verificar que desde a primeira entrevista para a segunda entrevista houve uma evolução, ao nível de várias dimensões: emocional, pró-social e motivacional, mantendo a dimensão do cognitivo.

Figura 23 - Resultados das CHILD da criança 3



Ao observarmos o gráfico correspondente à criança 3, pudemos verificar que desde a primeira entrevista para a segunda entrevista houve uma melhoria e uma evolução, ao nível de todas as dimensões: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional.

Figura 24 - Resultados das CHILD da criança 4



Ao observarmos o gráfico correspondente à criança 4, pudemos verificar que desde a primeira entrevista para a segunda entrevista houve uma melhoria e uma evolução, ao nível de todas as dimensões: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional.

De acordo com os resultados obtidos na CHILD, da primeira observação para a

segunda observação, neste grupo de quatro crianças houve uma evolução e promoção das competências autorregulatórias nas várias dimensões. Posto isto, o/ educador/a deve potenciar atividades que desenvolvem competências autorregulatórias, tornando as crianças autónomas, controladas, afetivas, críticas e reflexivas. A existência de um instrumento de observação no pré-escolar é crucial. Permite que os educadores identifiquem as necessidades de cada criança, descrevem métodos para desenvolver habilidades de autorregulação na aprendizagem nas dimensões cognitivos, emocionais, pró-sociais e motivadores. Assim, a CHILD apresenta benefícios porque permite avaliar cada criança de forma independente, servindo assim como um recurso essencial para o/a educador/a apurar se houve ou não evolução da criança.

Considerações finais sobre o exercício investigativo

O presente exercício investigativo baseia-se na premissa de que o educador de infância desempenha um papel fundamental na organização do ambiente educativo e nas atividades propostas, assegurando que os processos de desenvolvimento das competências autorregulatórias das crianças ocorram de forma ativa e regular, o que é crucial para a qualidade da aprendizagem.

Neste contexto de considerações finais, procurou-se responder às questões de investigação por meio de uma análise do trabalho desenvolvido e implicações pedagógicas, ancorando-se nos estudos apresentados.

Esta pesquisa foi fundamentada numa revisão da literatura relacionada à autorregulação da aprendizagem (ARA), com foco em crianças da segunda infância (dos 3 aos 6 anos). De acordo com Piscalho (2020), “importa, agora, refletir sobre as implicações psicoeducacionais decorrentes da investigação.” A capacidade de autorregulação da aprendizagem permite que a criança administre autonomamente o seu processo de aprendizagem, escolhendo estratégias que melhorem a sua eficácia na resolução de problemas, além de integrar aspetos emocionais, sociais e motivacionais.

Os resultados desta investigação possibilitaram uma compreensão aprofundada de como as crianças desenvolvem processos e estratégias relacionadas ao ciclo de autorregulação da aprendizagem durante as fases de antevisão, execução e autorreflexão das tarefas. Os vários instrumentos de recolha de dados permitiram a triangulação de dados, que forneceu uma visão mais robusta e abrangente sobre o fenómeno em estudo. Essa triangulação envolveu a combinação de observações diretas, diários de bordo e entrevistas com tarefa, enriquecendo a análise e aumentando a validade dos resultados.

Ao integrar diferentes fontes de dados, foi possível corroborar as observações feitas em contextos e momentos diversos, permitindo uma interpretação mais rica e detalhada das

práticas autorregulatórias das crianças. Assim, a triangulação de dados não só evidenciou a consistência das informações recolhidas, como também destacou a complexidade e diversidade das experiências de aprendizagem das crianças, contribuindo para um entendimento mais profundo de como elas se envolvem ativamente no seu processo de aprendizagem e regulação.

Constatou-se a elaboração de um plano de ação em consonância com o objetivo das tarefas, uma ideia que ecoa a afirmação de Veiga Simão (2002), que menciona que as estratégias de aprendizagem aplicadas por crianças autorreguladas são conscientes e intencionais.

Os estudos recentes demonstram que a autorregulação é um fenómeno multidimensional. Portanto, no contexto pré-escolar, é essencial considerar tanto o ambiente educativo quanto a metodologia de implementação das tarefas para promover a autorregulação da aprendizagem, possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências autorregulatórias necessárias para que as crianças possam regular o seu processo de aprendizagem.

Os resultados mostram que uma organização eficaz do ambiente educativo potencia a capacidade das crianças se autorregularem. O papel do educador é crucial para compreender o processo autorregulatório no desenvolvimento infantil, uma vez que permite moderar eficientemente as regulações emocionais e comportamentais das crianças.

Os dois estudos realizados evidenciam como essas competências autorregulatórias contribuem para uma aprendizagem consciente, intencional, eficiente e autónoma, capacitando as crianças a se envolverem e a alcançarem resultados satisfatórios.

Um dos principais contributos desta investigação foi a utilização da entrevista com tarefa na identificação de processos de aprendizagem autorregulada, em conjunto com a observação mediante a ferramenta CHILD. Através da CHILD, foi possível observar que as crianças apresentavam maiores níveis de autorregulação na segunda observação, corroborando as diretrizes do modelo sociocognitivo da ARA.

Adicionalmente, verificou-se que as crianças se sentem mais apoiadas e motivadas ao realizar tarefas em grupo, pois compartilham ideias, experiências, tomam decisões, comunicam e trabalham colaborativamente para atingir um objetivo comum, o que resulta numa reflexão partilhada, visto que durante as entrevistas, principalmente, na segunda as crianças trabalharam mais em equipa, partilharam ideias e opiniões e chegaram ao resultado final mais rapidamente.

Contudo, é importante reconhecer algumas limitações deste estudo. Apesar da quantidade de dados recolhidos através de diários de bordo, da CHILD e de entrevistas com tarefa, o tratamento dos dados no primeiro estudo enfrentou dificuldades logísticas e de

tempo, que limitaram o avanço da análise. Além disso, a inexperiência da investigadora e as complexidades do método de recolha de dados dificultaram a observação e o registo das atividades, bem como a gestão do grupo. Outro desafio foi o uso da ferramenta Excel para o tratamento de dados da CHILD, que apresentou complexidades que dificultaram a elaboração dos gráficos finais. Além disso, a escassez de informações diversificadas sobre a autorregulação da aprendizagem, em grande parte disponíveis em inglês, também se revelou uma limitação.

Para futuras investigações, espera-se que este exercício investigativo contribua para a promoção da aprendizagem autorregulada na segunda infância. A consolidação de toda a pesquisa, utilizando os instrumentos desenvolvidos durante o estudo, representa um recurso valioso que pode ajudar a propor tarefas intencionais que estimulem as competências autorregulatórias, promovendo a aprendizagem autorregulada nas crianças e tornando-as mais autónomas, críticas, reflexivas, afetivas e controladas, transferindo essas aquisições para situações do quotidiano.

Ao concluir este exercício investigativo, reconhece-se sua importância fundamental para o desenvolvimento profissional da investigadora, especialmente no que diz respeito à organização do ambiente educativo, particularmente em relação ao grupo, para a promoção intencional da autorregulação da aprendizagem. A participação na rotina dos grupos de crianças permitiu observar diretamente as metodologias de diversos autores, confirmando a eficácia das estratégias e métodos utilizados para apoiar a ARA. Esta experiência gerou novas ideias que a investigadora pretende explorar no futuro na sua prática profissional, como a comparação dos resultados de diferentes estudos para identificar semelhanças e divergências, bem como a realização de atividades envolvendo os encarregados de educação na articulação jardim de infância e família.

Parte III – Reflexão Final

A elaboração deste relatório revelou-se extremamente útil, pois permitiu-me refletir de forma mais profunda sobre a minha experiência prática ao longo do mestrado, especialmente no que se refere ao trabalho desenvolvido na área da educação pré-escolar. Com isso, consegui estabelecer uma conexão significativa entre a teoria e a prática.

A passagem por todos os estágios foi gratificante e enriquecedora, uma vez que adquiri aprendizagens significativas, apliquei conhecimentos teóricos e desenvolvi uma melhor compreensão do que significa ser educadora. Em cada estágio, tive a oportunidade de refletir sobre a minha prática, reconhecendo tanto os pontos fortes quanto os pontos a melhorar, com o objetivo de aprimorar continuamente a minha atuação profissional.

Ao concluir mais uma etapa do meu percurso académico, que teve um impacto significativo no meu desenvolvimento pessoal e na formação da minha identidade profissional, posso afirmar que todas as experiências vividas contribuíram para o aprimoramento das competências relacionadas à educação e à função de “ser” educadora.

As vivências e observações realizadas durante os estágios também foram uma mais-valia para a minha componente investigativa. Por isso, saliento a importância de promover competências autorregulatórias nas crianças desde a primeira infância, visto que este é um período crucial para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. Durante a infância, as crianças enfrentam diversas transformações e adquirem competências fundamentais que influenciarão a sua vida adulta.

De facto, a educação pré-escolar é reconhecida como um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, conforme estipulado nas Orientações Curriculares, que preveem que as crianças desenvolvam autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016). Silva Moreira e Veiga Simão (2019) afirmam que, na segunda infância, o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem é superior ao autocontrolo, pois as crianças estão naturalmente motivadas a aprender e exploram o mundo à sua volta.

Quando as crianças autorregulam a sua aprendizagem, estão a controlar os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos com o intuito de alcançar objetivos pré-estabelecidos. As interações em grupo desempenham um papel fundamental na promoção de um desenvolvimento e aprendizagem significativos. É através do desenvolvimento dessas interações que as crianças consolidam competências que, ao longo do tempo, contribuem para a sua aprendizagem autorregulada.

Dessa forma, as crianças assumem um papel ativo na aprendizagem autorregulada. Cabe ao educador criar oportunidades, contextos de aprendizagem que facilitem o

envolvimento das crianças, estimulando esses processos autorregulatórios (Piscalho, 2020, citando Ferreira). A promoção da autorregulação da aprendizagem na educação pré-escolar traz inúmeros benefícios, uma vez que favorecem o desenvolvimento das crianças em diversos contextos, incluindo sua vida escolar e futura prática profissional. Os princípios que orientam o processo de autorregulação — monitorização, controlo, reflexão e avaliação — podem ser aplicados ao longo de toda a vida, formando indivíduos autónomos, críticos e reflexivos.

No futuro, pretendo aplicar tudo o que aprendi sobre a autorregulação da aprendizagem para ajudar as crianças a se tornarem mais autónomas e autorreguladas. Em suma, anseio ser uma educadora de infância dedicada, comprometida em criar um ambiente educativo seguro, inclusivo e estimulante, onde as crianças se sintam motivadas a explorar e descobrir o mundo que as rodeia. Desejo que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver de forma completa, espontânea e autónoma. Embora muitas aprendizagens ocorram de forma natural, a educação pré-escolar requer uma intencionalidade pedagógica que permeia todas as atividades e interações ao longo do dia. Isso nos leva a refletir sobre cada aspeto da prática educativa, desde as atividades propostas até a organização do ambiente, o tempo, o grupo e as questões que colocamos às crianças, de modo a motivá-las a explorar e a questionar. É importante planificar.

A educadora tem a responsabilidade de propor diversas atividades que, além de desafiar as crianças, têm objetivos claros que devem ser atingidos. Esse processo de ensino e de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências transversais em todas as áreas do desenvolvimento, pois nesta faixa etária as crianças começam a utilizar as aprendizagens adquiridas para resolver problemas que surgem no seu quotidiano.

Para finalizar, deixo duas mensagens que me acompanharam e continuarão a fazer-me refletir ao longo de todo o meu percurso académico e na minha futura carreira como educadora: “Educar não é cortar as asas, mas sim orientar o voo” (Aisha Linda) e “Ser um bom exemplo não é a principal forma de influenciar uma criança. É a única!” (Albert Schweitzer).

Referências

- Azevedo, A., Dias, P., Salgado, A., Guimarães, T., Lima, I., & Barbosa, A. (2012). Relacionamento professor-aluno e auto-regulação da aprendizagem no 3.º ciclo do ensino médio português. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 197-206. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200006>
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guildford Press.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Coelho, A. (2009). *Auto-regulação da aprendizagem: um programa de intervenção no pré-escolar* [Tese de Mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa - Porto].
- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª ed.). Artmed.
- Costa, J. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar* [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos Educadores de Infância Acerca dos Comportamentos de Autorregulação das Crianças* [Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8109>
- Ganda, D. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Linhares, M. & Martins, C. (2015). O Processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia- Campinas*, 32 (2), 281-293. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>
- Lopes da Silva, A., Simão, A. M. V., & Sá, I., (2004). A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Revista do Mestrado em Educação*, 10(19), 58-74.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moreira, J. S., Ferreira, P. C., & Simão, A. M. V. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Journal Heliyon*, 8(8), e10035. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035>
- Nobre, A., Roazzi, A. & Queiroz, J. T. (2024). Metacognição e Autorregulação na prática educacional: Contribuições para o professor. . T. Pimentel, H. S. Costa, S. A. N. Mascarenhas & V. F. Pinto (Eds.), *Questões epistemológicas da pesquisa em ensino e educação* (pp. 81-95). São Paulo: Alexa/EDUA. https://www.researchgate.net/publication/377413156_METACOGNICA_O_E_AUTORREGULACAO_NA_PRATICA_EDUCACIONAL_CONTRIBUICOES_PARA_O_PROFESSOR
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Texto Editores.
- Piscvalho, I. (2020). *Observar, Refletir e Narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54672>
- Piscvalho, 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*. *Atas do Congresso Ibérico / 5ª Encontro do GT-PA Pedagogia para a Autonomia*, Portugal, 1-10.
- Piscvalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014a). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções*, 10(30), 72-109. <https://doi.org/10.25755/int.4026>

- Piscalho, I., & Veiga Simão, A. M. (2014b). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances*, 25(3), 170-190. <http://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Piscalho, I., Veiga Simão, A. M., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UI_IPSantarém* 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i1.16112>
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Silva Moreira, J. P. (2023). *Identificar, avaliar e promover a aprendizagem autorregulada na educação Pré-Escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58287>
- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A.M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional* 20 (1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201932>
- Silva Moreira, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945189254>
- Veiga Simão, A. M. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. In A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *A aprendizagem autoregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. (2004b). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: A. Lopes da Silva, A. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem autorregulada pelo estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 95-106). Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M. & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, 45, 2-20.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Part of a special issue on assessing metacognition*, 4(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining selfregulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Anexos

Anexo 1- Planificação, desenvolvimento da atividade de música em creche

1ª Atividade – Musical

Público-alvo: 1 ano

Objetivos gerais:

- ✓ Desenvolver a imaginação e a criatividade ao produzir sons;
- ✓ Desenvolver a coordenação motora;
- ✓ Utilizar a música como forma de expressão e comunicação;
- ✓ Estimular a memória e a acuidade auditiva.

Parte 1. “Vamos passar ao vizinho”		
Objetivos específicos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar as mãos de diferentes formas (agarrar, passar de uma mão para a outra, entre outros); ✓ Estimular o contacto com a música; ✓ Ter contacto com o conceito de ritmo; ✓ Desenvolver o sentimento de partilha/passar um objeto a outra pessoa. 	<p>É uma atividade com um tempo previsto de duração de 10 minutos, sendo realizada no interior da sala</p> <p>Após o momento do bom dia e com as crianças já colocadas em roda, a estagiária inicia a primeira parte da atividade, escolhendo um objeto presente na sala, como uma bola, e coloca a música “Nós somos os 3 Reis, Canção dos Reis” a tocar numa coluna.</p> <p>A estagiária passa o objeto à criança do lado, primeiro sem bater palmas, na ronda seguinte passa o objeto após bater as palmas, depois a criança que possui a bola nas suas mãos terá de passar ao colega do lado após ouvir a estagiária a bater as palmas e assim sucessivamente. As palmas serão ao ritmo da música, de modo a marcar e a se tornar mais perceptível para as crianças.</p>	<p>Objeto (bola);</p> <p>Coluna;</p> <p>Música “Nós somos os 3 Reis, Canção dos Reis”.</p>

Parte 2. “Caixa Musical”		
Objetivos específicos	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estimular a lateralidade; ✓ Explorar os instrumentos reciclados; ✓ Desenvolver a articulação e o controlo da voz; ✓ Utilizar o corpo para realizar ações; ✓ Descobrir e produzir diferentes sons. 	<p>É uma atividade com um tempo previsto de duração de 25 minutos, sendo realizada dentro da sala.</p> <p>Para complementar a primeira parte da atividade, a estagiária coloca a Caixa Musical no meio da roda, fazendo suspense com perguntas e podendo chocalhar a caixa ao mesmo tempo: “O que será que eu tenho aqui?” e/ou “Vocês querem ver o que tenho aqui?”. A estagiária começa por abrir a caixa, utilizando formas dramáticas, ou seja, expressões faciais de suspense, para captar a atenção das crianças: fingindo que a caixa não nos deixa espreitar o que ela tem, por ser muito tímida, de seguida pede-se às crianças que finjam que também estão a abrir a caixa, como depois percebe que não resulta pedelhes para fazerem festinhas na caixa e dizerem “Olá”, para que a caixa se sinta mais à vontade com elas e as deixe ver o que ela tem escondido, passando a caixa por todas as crianças.</p> <p>Após a abertura da caixa, a estagiária diz “Ah!” e “Uau!” com diferentes entoações e intensidades (articulação e controlo da voz) e pede às crianças que façam também, coloca a caixa, novamente, no centro da rodinha, para que as crianças tenham a oportunidade de escolher o instrumento que querem explorar. Posteriormente, as crianças têm a possibilidade de realizar um concerto ao som da mesma música tocada na primeira parte da atividade, havendo a possibilidade de se movimentarem pela sala ou até mesmo só dançarem sozinhos com o seu instrumento.</p>	<p>Caixa musical com diferentes instrumentos;</p> <p>Coluna;</p> <p>Música “Nós somos os 3 Reis, Canção dos Reis”.</p>

Anexo2- Planificação, desenvolvimento da atividade do livro em creche

2ª Atividade – Livro

Público-alvo: 1 ano

Objetivos:

- ✓ Dar a conhecer novos sabores;
- ✓ Apresentar novos alimentos;
- ✓ Explorar diferentes texturas e cheiros.

MEDIAÇÃO DO LIVRO E DA LEITURA:

Livro: “ O meu livro de Cheiros e de Cores: Os Frutos” de Jacarandá Editora; Temas que emergem: Cheiros, Cores, Objetos e Alimentos

Mediação/Animação da Leitura ou Narração Oral:

Pacto Narrativo Conversa sobre o livro e o momento) e Relaxamento/Lenga lenga/canção de abertura :

A leitura será durante o tempo de brincar livre das crianças, que corresponderá ao momento antes do lanche. Enquanto as crianças estão a brincar livremente, a estagiária senta-se confortavelmente num puff ou numa almofada na zona da mantinha e começa a folhear o livro, até que algumas ou todas as crianças se aproximem, caso não se aproximem a estagiária começa a cheirar e a reproduzir sons “Hum!!”, “Que cheirinho”, etc. Pede às crianças para se sentarem no chão, formando uma meia-lua e colocarem-se de forma confortável. Os recursos serão levados numa toalha aos quadrados que faz de saco, ou seja, uma trouxa e coloca-a no meio. O ambiente é relaxado e calmo e começa a interagir com as crianças “Truz Truz Truz /Quem é pode entrar/É uma história que acaba de chegar/ Conta até 3/ Para a história começar/1,2,3/Xiuuu a história vamos escutar”. Poderá dar início à história começando então por apresentar o livro e pergunta o que vêm na capa. À medida que for “lendo” e mostrando as imagens, retira também o fruto que irá

Materiais para relaxament o e mediação da leitura:

Toalha
aos
quadrado
s;
Frutas
verdadeir
as;
Livro

fingir que está à procura dentro da toalha e apresenta o fruto dizendo algumas características (forma, peso, cor, textura).

Mediação do Momento Pré-leitura e Leitura/Narração oral):

A estagiária começará a contar a história apresentando os frutos à medida que são referidos no livro (vai retirando os objetos da toalha surpresa) e colocando por ordem de saída da esquerda para a direita. Ao longo da história coloca perguntas abertas para que as crianças possam entrar em diálogo. Ao fazer uso da voz com diferentes entoações o mediador estabelece contato visual com as crianças, continuando a introduzir várias questões, expressões faciais e sons. (O que será que é? De que cor é? Já alguma vez comeram?). Nesta fase, dentro da toalha estará os frutos reais, para que possam cheirar, ver as suas cores e sentir as suas texturas. Em cada página contem um fruto diferente escondido, então para que haja uma rotina e uma repetição, de modo a que as crianças consigam antecipar o que vai acontecer, no fim de apresentar o fruto presente nessa página dirá “ Colocar a mão no ar, quem quiser cheirar e tocar!” e depois mostra-se a fruta, fazendo suspense ao retirá-la de dentro da toalha e a estagiária levanta-se e vai com o livro até às crianças que levantaram a mão, para que possam esfregar e cheirar. Para contar a história levei todas as frutas que o livro incluía.

Mediação do Momento Pós-leitura:

A estagiária termina com a lengalenga “Vitória Vitória acabou-se a história”. Após a leitura, questiona-se às crianças sobre quais são os frutos presentes na ultima página, apontamos para o fruto e terão de dizer o nome do fruto, se não disserem ajudamos e perguntamos se gostam. Fazemos o jogo das cores pedindo às crianças que encontrem na sala um objeto de uma determinada cor (a estagiária dirá uma cor) e o tragam. De seguida canta-se a música da Sónia Araújo “Comer fruta” e acrescenta Vamos comer/ Uma salada/ Com fruta bem variada/Vamos comer/ Uma salada/ Com fruuu...taaaaa/ Bem variada!!!

No final para o lanche faz uma salada de fruta para as crianças comerem, com as frutas que foram apresentadas.

Anexo3- Planificações, desenvolvimento das atividades na sala de jardim de infância na IPSS

1ª Atividade: O que comem os animais

Público-Alvo: Sala de 4 anos - "Favos de Mel" Nome da Atividade: "O que os animais comem..." Dia da Semana: 4ª feira				
Área de Conteúdo	Objetivos	Atividade /Estratégias	Materiais	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Domínio da Educação Artística; Domínio da Matemática; Área do conhecimento do Mundo	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Promover a concentração; - Despertar na criança a curiosidade de saber mais e compreender; - Desenvolver a motricidade fina; - Estimular a autonomia; - Desenvolver conceitos matemáticos: números ordinais; - Contactar com uma tabela de dupla entrada; - Compreender e identificar características distintas da alimentação dos seres vivos	Na maninha a Educadora solicita às crianças que marquem as presenças, o tempo e que pergunta: <ul style="list-style-type: none"> • Que dia da semana é hoje? • Que dia da semana foi ontem? • Que dia da semana é amanhã? De seguida canta-se a canção do Bom Dia e Reza-se ao Anjinho da Guarda. Ainda em grande grupo e na manta a Educadora coloca a tabela no cavalete e pede às crianças que digam por ordem o nome dos animais que apareceram na História do dia anterior, sendo que estes animais serão colocados na coluna vertical da tabela e os alimentos correspondentes à alimentação desses animais está na linha horizontal da tabela. O preenchimento da coluna vertical será feito através de questões: <ul style="list-style-type: none"> • Que animal aparece primeiro na História? • Que animal vem a seguir?" • Etc. 	- Personagens da história plastificados; - Tabela de duas entradas; - Alimentos plastificados; -Cruzes plastificadas; - Cavalete; - Folha de desenho; - Canetas de feltro	- Observação direta; - Registo fotográfico; - Registos escritos; - Tabela de dupla entrada

		<p>A Educadora distribui a cada criança uma cruz, para que todos possam participar no preenchimento da tabela, em seguida chama um a um e solicita que escolham um animal e que coloquem a cruz numa das várias possíveis soluções da alimentação desse animal;</p> <p>No fim do preenchimento de toda a tabela, a Educadora pergunta o que para eles saberia a Lua, possibilitando a comunicação de todas as crianças e posteriormente, divide o grupo em pequenos grupos de 4 a 5 elementos e enquanto dois grupos numa folha de desenho com a Lua a pensar as crianças terão de representar o que para eles sabe a Lua, os outros grupos estão a brincar livremente e vai rodando á medida que vão acabando.</p>		
--	--	---	--	--

2ª Atividade- Vamos descobrir a Lua

Público-Alvo: Sala de 4 anos - "Favos de Mel" Nome da Atividade: "Vamos descobrir a Lua" Dia da Semana: 3ª feira				
Área de Conteúdo	Objetivos	Atividade /Estratégias	Materiais	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita; Domínio da Educação Artística;	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Promover a concentração; - Escutar e compreender	Na maninha a Educadora solicita ás crianças que marquem as presenças, o tempo e que pergunta: <ul style="list-style-type: none"> • Que dia da semana é hoje? • Que dia da semana foi ontem? • Que dia da semana é amanhã? 	- Livro "A que sabe a lua"; - Personagens e objetos da história plastificados; - Quadro de feltro; - Animais/objetos	- Observação direta; - Registo fotográfico; - Registos escritos

<p>Área do conhecimento do Mundo</p>	<p>er a História; - Desenvolver a dicção das palavras e do som “r”; - Despertar a curiosidade de saber mais; - Adquirir conceitos sobre o céu e a Lua; - Promover o reconhecimento das Fases da lua; - Experimentar e registar as fases da Lua</p>	<p>De seguida canta-se a canção do Bom Dia e Reza-se ao Anjinho da Guarda.</p> <p>Ainda em grande grupo e na manta a Educadora começa pela exploração da capa do livro “A que sabe a lua”, fazendo questões, para que as crianças possam interagir.</p> <p>Seguidamente a Educadora conta a História, sendo que enquanto conta irá colocar os animais, pela ordem que aparece no livro, no quadro de feltro. Sempre que se chama um animal a Educadora pede às crianças para a ajudarem a chamar em voz alta.</p> <p>Posteriormente, a Educadora envolve a consciência fonológica das criança, através do Trava-Línguas “O Rato roeu a rolha da garrafa do Rei da Rússia” e de uma rima “Eu sou um círculo/ Sou igual á Lua/ Sou o mais bonito/ Da minha Rua”, ao dizer várias vezes com diferentes entoações.</p> <p>No cavalete coloca-se uma folha A3 e a Educadora regista os conhecimentos prévios das crianças, para isso faz várias questões relacionadas com o céu e a Lua:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Já observaram com atenção o céu? • O que existe no céu? • Qual a forma da Lua? 	<p>plastificados; - Folha A3; - Cavalete; - Canetas de feltro; - Cartolina preta; - Lápis de cera branco; - Caixa da experiência; - Lanterna</p>	
--------------------------------------	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">• Será que é a mesma todas as noites?• O que acontece às estrelas durante o dia? <p>No fim de registar as respostas das crianças, a Educadora explica que a Lua é só uma e que esta se movimenta ao redor do Planeta Terra durante o mês e conforme esse movimento e a quantidade de luz que recebe do sol, acontecem as fases da Lua (Lua Nova; Lua Crescente; Lua Cheia; Lua Minguante).</p> <p>A Educadora divide o grupo em três pequenos grupos com 4 a 5 elementos, onde um está a realizar a experiência, observando as fases da lua na caixa, no fim de visualizar as fases da Lua na caixa, vão numa cartolina preta fazer o registo do que observaram (das diferentes fases da Lua), enquanto que o outro grupo está a brincar livremente, sendo que as crianças irão rodar, até que todas executem a atividade.</p> <p>No fim de todos fazer a atividade a Educadora fecha os estores da sala, apaga a luz, aponta a lanterna para o teto e recria todas as fases da Lua, para as crianças dizerem os nomes das mesmas, depois coloca uma música e as crianças dançam no escuro, só com a luz da "Lua Cheia".</p>		
--	--	---	--	--

Anexo4- Planificações, desenvolvimento das atividades na sala de jardim de infância na rede pública

Pré-escolar (3/4/5 anos)						
Data: / /						
Explosão de cores						
Atividade e Duração	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição da Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
Espuma colorida 30/ 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Área do Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as etapas do método experimental; - Prever, experimentar e observar o que acontece quando se mistura bicarbonato de sódio, corante e vinagre; - Verificar a reação química da mistura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, o(a) educador(a) tem uma breve conversa com as crianças sobre o que acham que vai acontecer, de modo a perceber quais os seus conhecimentos prévios; - Solicita-se a uma criança que coloque o bicarbonato de sódio dentro do copo, a outra que coloque o corante; - Em seguida a outra criança que despeje o vinagre para dentro do copo com a mistura; - Questiona-se as crianças do que acham 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, o(a) educador(a) tem uma breve conversa com as crianças sobre o que acham que vai acontecer, de modo a perceber quais os seus conhecimentos prévios; - Solicita-se a uma criança que coloque o bicarbonato de sódio dentro do copo, a outra que coloque o corante; - Em seguida a outra criança que despeje o vinagre para dentro do copo com a mistura; - Questiona-se as crianças do que acham 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educador(a); - Auxiliar. • <u>Materiais</u>: <ul style="list-style-type: none"> - 4 copos; - 1 tabuleiro grande; - vinagre; - Bicarbonato de sódio; - corantes alimentares 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registos escritos; - Produção das crianças; - Registos fotográficos.

			que vai acontecer; - Por fim, observem e dialoguem sobre os resultados, perguntando o porquê de ter acontecido aquilo.	que vai acontecer; - Por fim, observem e dialoguem sobre os resultados, perguntando o porquê de ter acontecido aquilo.		
--	--	--	---	---	--	--

Pré-escolar (3/4/5 anos)

Data: / /

Vamos ser artistas

Atividade e Duração	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição da Atividade	Estratégias	Recursos	Avaliação
“Sou artista” 30/45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação: – Domínio da Educação Artística 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar diversas técnicas de arte; - Reconhecer diversos artistas; - Desenvolver a motricidade fina; - Promover sensações, relevo e texturas; - Utilizar diversos tipos de materiais; - Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas; - Estimular a atenção, a concentração, a criatividade e a 	<ul style="list-style-type: none"> - Em grande grupo, o(a) educador(a) tem uma breve conversa com as crianças sobre o que acham que vai acontecer, de modo a perceber quais os seus conhecimentos prévios; - Ainda em grande grupo o(a) educador(a) fala sobre vários artistas (Adrianna eu, Vanessa Barragão e Claude Viallat) e mostra as suas obras explica a atividade consiste em colocar no chão o tecido branco; - Em seguida, com os diversos tipos de materiais as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Fala sobre os artistas e dos materiais que utilizam; - Tecido colocado no chão; - Atividade em grupos de 4/5 crianças; - Auxiliar no que for necessário; - Colocar as obras disponíveis para as crianças observarem sempre que necessitarem; - Realizar conversas e perguntas sobre o que vai estar a acontecer; - Questionar as crianças sobre o que estão a achar e 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Humanos</u>: - Crianças; - Educador(a); - Auxiliar. • <u>Materiais</u>: - Imagens das obras dos artistas referidos; - tecido branco grande; - tintas; - tecidos com várias texturas; - botões; - tesoura; - papéis; - revistas; - cola branca; - lãs; - pincéis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Registos escritos; - Produções das crianças; - Registos fotográficos.

		curiosidade .	terão de criar uma obra, baseando-se nos artistas apresentados; - Por fim, observem e dialoguem sobre os resultados.	as semelhanças com as obras de exemplo; - Deixar as crianças participarem ativamente na atividade.		
--	--	---------------	---	---	--	--

Anexo5- Autorização

Caro/a Encarregado de educação,

O nosso nome é Adriana Cristina Monteiro Eusébio e Cátia Alexandra Correia Figueiredo, somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar no Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação e, para efeitos de recolha de dados para prossecução do relatório de estágio e dos estudos, vimos pedir a autorização dos encarregados de educação dos alunos do grupo 1, para a captação de imagens em suporte digital (foto, som, vídeo) durante as atividades realizadas por nós.

Aluno/a	Encarregado de educação
Afonso Nunes da Silva Custódio	
Diana Isabel da Cruz Cunha	
Eduardo Neves de Sousa Velasco	
Gael Louro Baudoin	
Iana Ferreira Mendes	
João Rodrigo Paixão Barreto	
Joaquim Manuel Marques Malaca	
Lucas Bernardo Dias Lima	
Lucca Campos Russo	
Manveer Singh	
Marcos António P. de Sousa Marques	
Maria Clara Violante de Sá	
Mateus Ferreira Mendes	
Rafaela Ramos Torquato	
Sara Barata	
Shan Xin Yi	
Simão Pisco Teixeira Pinho	
Victória Oliveira Knyazkyy	

Anexo6- Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)

Nome da criança: _____		Idade: ____		Docente Estagiário/a:		

Data: _____		Escola/		Contexto:		

		Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca	Come
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota 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:						

Anexo7- Guião da 1ª Entrevista

**ENTREVISTA COM TAREFA NA IDENTIFICAÇÃO DE PROCESSOS NA
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

Sugestão de guião da 1ª entrevista na aprendizagem autorregulada.

Esta entrevista destina-se a 4 crianças com 5 anos de idade.

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos/questões (exemplos)
Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista (assegurar aspetos éticos e deontológicos); -Motivar o entrevistado. 	<p>Explicar a que se destina a entrevista e como vai decorrer.</p> <p>Sublinhar a importância da colaboração do entrevistado.</p> <p>Salvaguardar o anonimato e a confidencialidade.</p>
Apreciação da tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer/compreender as estratégias de resolução das crianças; - Efetuar a apreciação geral da forma como as crianças resolveram os desafios/problemas. 	<p>- Como podem resolver o problema com o tangram? O que precisam para resolver a tarefa? Quais os passos que podem utilizar? Acham que resultam?</p>

<p>Planeamento estratégico da tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o interesse das crianças pela tarefa; - Compreender a forma como as crianças percebem os objetivos da tarefa; - Conhecer os critérios que as crianças utilizam para avaliar o seu desempenho na tarefa; - Analisar a dificuldade da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que é uma tarefa fácil/difícil? <i>(Porquê? Como ultrapassas essas dificuldades?)</i> Vais então fazer esta tarefa... Qual o teu plano? <i>(Como a vais executar? Como vais saber se estás a fazer bem ou mal? Como o vais avaliar?)</i> --- <u>(depois da 1ª entrevista)</u> (- Desde a última entrevista fizeste resumos? Qual o balanço que fazes? <i>(Com que finalidade? Como ultrapassaste as dificuldades? Avaliaste os resumos? Ajudou-te a...?)</i>) - Utilizaste o <u>guia de autoquestionamento</u>? Como? Para que é que serviu?)
<p>Observação da realização da tarefa.</p>	<p>Registrar as estratégias observáveis utilizadas;</p> <p>Registrar as verbalizações do entrevistado (estratégias não-observáveis mas verbalizadas durante a execução da tarefa);</p>	<p>Durante a observação da realização da tarefa anotar se faz sozinho, se pede ajuda, se é sensível aos distratores, se <u>(depois da 1ª entrevista)</u> utiliza o guia de autoquestionamento (e.g., <i>verificar se tem todos os materiais necessários à tarefa; ler o texto, na íntegra; tomar nota de palavras desconhecidas; procurar o significado das palavras desconhecidas; reler o texto; selecionar as ideias principais do texto; ...</i>)</p>

	<p>Registrar os pedidos de ajuda e as distrações;</p> <p>Registrar o comportamento do aluno (persistência, abandono...).</p>	
<p>Avaliação da tarefa; reflexão/ reação e autoavaliação da tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir à verbalização das estratégias utilizadas; - Conhecer os critérios que as crianças utilizam para avaliar o desempenho na tarefa; - Avaliar a tarefa segundo critérios pré-definidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como procederam para realizar a tarefa? - Que dificuldades encontraram? Como as ultrapassaram? Qual a figura mais fácil e a mais difícil, porquê? - Como avaliam o que fizeram (<i>Que passos seguiste?</i>) - Gostarias de mudar alguma coisa? Se repetisses, farias da mesma forma?...
<p>Generalização do trabalho desenvolvido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construir estratégias de planificação, execução e avaliação da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesses que explicar a um colega como resolver a tarefa, como farias? - O que trabalhaste durante esta entrevista pode ajudar-te, como? - Vais continuar a realizar tarefas com o tangram? (<i>Se sim, da mesma forma ou de maneira diferente</i>). Acharam que realizaram a tarefa corretamente, porquê? - As questões colocadas por mim, no início e no final da tarefa, ajudaram-te?

		<p><i>(Pedir para que justifique, e.g., se podem ajudar; se foram úteis; se gostou).</i></p> <p>- Que questões achas importante fazeres a ti próprio? <i>(antes, durante e no final de realizares a tarefa).</i></p>
Finalização da entrevista.	<p>- Promover a continuidade da utilização das estratégias aprendidas.</p>	<p>Agradecer a colaboração do entrevistado.</p> <p>- Gostava de te lembrar que podes beneficiar muito se continuares a agir como trabalhamos durante a entrevista...</p>

Adaptado de Silva, J. & Veiga Simão (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 89-100.

Anexo8- Guião da 2ª Entrevista

**ENTREVISTA COM TAREFA NA IDENTIFICAÇÃO DE PROCESSOS NA
APRENDIZAGEM AUTORREGULADA**

Sugestão de guião da 2ª entrevista na aprendizagem autorregulada.

Esta entrevista destina-se a 4 crianças com 5 anos de idade.

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos/questões (exemplos)
Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista (assegurar aspetos éticos e deontológicos); -Motivar o entrevistado. 	<p>Explicar a que se destina a entrevista e como vai decorrer.</p> <p>Sublinhar a importância da colaboração do entrevistado.</p> <p>Salvaguardar o anonimato e a confidencialidade.</p>
Apreciação da tarefa.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer/compreender as estratégias de resolução das crianças; - Efetuar a apreciação geral da forma como as crianças resolveram os desafios/problemas. 	<p>- Como podem resolver o problema com o tangram? O que precisam para resolver a tarefa? Quais os passos que podem utilizar? Acham que resultam?</p>

<p>Planeamento estratégico da tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o interesse das crianças pela tarefa; - Compreender a forma como as crianças percebem os objetivos da tarefa; - Conhecer os critérios que as crianças utilizam para avaliar o seu desempenho na tarefa; - Analisar a dificuldade da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Achas que é uma tarefa fácil/difícil? <i>(Porquê? Como ultrapassas essas dificuldades?)</i> Vais então fazer esta tarefa... Qual o teu plano? <i>(Como a vais executar? Como vais saber se estás a fazer bem ou mal? Como o vais avaliar?)</i> --- <u>(depois da 1ª entrevista)</u> (- Desde a última entrevista utilizaste o Tangram? Qual o balanço que fazes? <i>(Com que finalidade? Como ultrapassaste as dificuldades? Avaliaste os resumos? Ajudou-te a...?)</i>
<p>Observação da realização da tarefa.</p>	<p>Registrar as estratégias observáveis utilizadas;</p> <p>Registrar as verbalizações do entrevistado (estratégias não-observáveis mas verbalizadas durante a execução da tarefa);</p>	<p>Durante a observação da realização da tarefa anotar se faz sozinho, se pede ajuda, se é sensível aos distratores.</p>

	<p>Registrar os pedidos de ajuda e as distrações;</p> <p>Registrar o comportamento do aluno (persistência, abandono...).</p>	
<p>Avaliação da tarefa; reflexão/ reação e autoavaliação da tarefa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir à verbalização das estratégias utilizadas; - Conhecer os critérios que as crianças utilizam para avaliar o desempenho na tarefa; - Avaliar a tarefa segundo critérios pré-definidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como procederam para realizar a tarefa? - Que dificuldades encontraram? Como as ultrapassaram? Qual a figura mais fácil e a mais difícil, porquê? - Como avaliam o que fizeram (<i>Que passos seguiste?</i>) - Gostarias de mudar alguma coisa? Se repetisses, farias da mesma forma?...
<p>Generalização do trabalho desenvolvido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construir estratégias de planificação, execução e avaliação da tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tivesses que explicar a um colega como resolver a tarefa, como farias? - O que trabalhaste durante esta entrevista pode ajudar-te, como? - Vais continuar a realizar tarefas com o tangram? (<i>Se sim, da mesma forma ou de maneira diferente</i>). Acharam que realizaram a tarefa corretamente, porquê? - As questões colocadas por mim, no início e no final da tarefa, ajudaram-te?

		<p><i>(Pedir para que justifique, e.g., se podem ajudar; se foram úteis; se gostou).</i></p> <p>- Que questões achas importante fazeres a ti próprio? <i>(antes, durante e no final de realizares a tarefa).</i></p>
Finalização da entrevista.	- Promover a continuidade da utilização das estratégias aprendidas.	<p>Agradecer a colaboração do entrevistado.</p> <p>- Gostava de te lembrar que podes beneficiar muito se continuares a agir como trabalhamos durante a entrevista...</p>

Adaptado de Silva, J. & Veiga Simão (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 89-100.

Anexo9- Planificação da Tarefa com o Tangram

PLANIFICAÇÃO
Pré-Escolar
ÁREA CURRICULAR: Matemática

OBJETIVOS (GERAIS/ESPECÍFICOS)

- Conhecer o Tangram;
- Aprender a resolver desafios com recurso ao material manipulável;
- Analisar e utilizar as formas e figuras geométricas do Tangram para construir desenhos;
- Desenvolver a autorregulação na resolução de problemas.

Tempo	Trabalho em	Conteúdos programáticos	Descrição das atividades / estratégias didáticas	Recursos didáticos	Outros Materiais
20 min	Pequeno grupo (4 crianças)	Geometria	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequeno grupo, o/a educador/a faz uma apresentação do tangram. Em seguida fornece a cada criança um Tangram impresso e recortado em papel. Primeiro deixa explorar o tangram individualmente; • De seguida, mostra, somente, um Tangram em madeira. O/A Educador/a dá à criança uma folha com desenhos simples feitos com o Tangram para estas se familiarizarem com este material manipulável; 	Tangram	<ul style="list-style-type: none"> - Tangram de papel; - Tangram em madeira; - Desenhos delineados a preto com formas;

- | | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Seguidamente, o/a educador/a pede que façam a tarefa, de colocar as peças do tangram em cima do desenho delineado a preto, ao longo da realização da atividade o/a educador/a vai colocando algumas questões, tais como: (ver a entrevista com tarefa) . O que se espera é que as crianças coloquem as peças do material manipulável em cima da peça que corresponde à mesma, no desenho, como por exemplo colocar as peças nas posições corretas de modo a que façam a figura presente no desenho, primeiros com as figuras geométricas delineadas e depois no fim sem as figuras geométricas delineadas, tal como se encontra em anexo. | | |
|--|--|---|--|--|

Avaliação: Observação direta e registos fotográficos e auditivos

Anexos:

