

## **A promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir do diário de grupo**

**Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação Pré- Escolar**

**Marta Filipa Neto Gomes**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Isabel Piscalho**

**2021, junho**



## Agradecimentos

Não seria possível concluir esta etapa, sem a ajuda e compreensão daqueles que mais amo e que mais força me dão. Confesso que esta foi uma das fases mais difíceis, mas também a mais importante da minha vida enquanto estudante, o fim de um ciclo de aprendizagem, a autonomia e independência para a aquisição de conhecimento e a preparação para o início de uma atividade profissional. Contudo, não posso deixar de referir no presente documento, aqueles a quem ficarei eternamente grata por, ao longo de todo este percurso, terem sido essenciais para o meu crescimento, amadurecimento e, conseqüentemente, o meu sucesso.

Agradeço acima de tudo à minha família que mesmo quando eu não acreditava em mim, sempre acreditou e, de uma maneira ou de outra, contribuiu para mais uma vitória da minha vida tornando este sonho possível de se realizar.

Ao meu namorado por me dar a mão nos momentos mais difíceis e por toda a paciência que teve comigo quando eu própria não a tinha. Quero agradecer-lhe por todas as vezes que se fazia passar por criança para eu treinar uma atividade, por todas as vezes que vinha ao meu encontro, ou vice-versa, para ficarmos fechados em casa, onde o plano do dia era “trabalhar, trabalhar e trabalhar”. Todo o seu apoio e motivação foram importantes na concretização de mais uma etapa na minha vida.

Às amigas de longa data, que sabem quem são, só tenho a agradecer por cada palavra dita, que mesmo que à distância, devido ao vírus, conseguiram enviar-me luz, esperança, força e a certeza de que iria conseguir.

Às amigadas que fiz nesta instituição de ensino superior, às que me receberam de braços abertos quando me aventurei a ir para Santarém para ingressar no mestrado, o meu verdadeiro agradecimento.

À minha orientadora Isabel Piscalho que, mesmo por nos termos apenas cruzado ao longo deste ano do Mestrado, foi uma professora e acima de tudo uma pessoa espetacular que me ajudou muito ao longo da construção deste relatório. Privilegiou a partilha de conhecimentos pelos seus ensinamentos e por ter demonstrado muito a sua disponibilidade para irmos falando, sabendo sempre utilizar as palavras certas, palavras essas que me fizeram chegar ao dia de hoje.

À coordenadora de curso Helena Luís e a todos os professores que pelo meu caminho passaram, por terem contribuído para a construção de todos os conhecimentos e para que a aprendizagem fosse constante.

Às educadoras cooperantes e restantes elementos das equipas educativas, que me ajudaram e com as quais tive o privilégio de me cruzar e partilhar não só conhecimentos e experiências vividas, mas também o amor por esta profissão.

A todas as crianças que pelo meu caminho passaram, no qual não só aprendi muito com elas como também elas comigo, levaram um bocadinho de mim e deram-me um bocadinho delas, permitindo-me evoluir enquanto profissional e crescer como pessoa. Foram e serão sempre o melhor deste mundo.

E a mim, que mesmo com dias menos bons, momentos menos motivadores, acreditei que as coisas valiosas são difíceis de conseguir, mas não impossíveis.

## Resumo

O presente relatório descreve o percurso realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, destacando as experiências vivenciadas e as aprendizagens mais significativas adquiridas enquanto futura educadora de infância, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche e jardim de infância. Aborda, também, o exercício investigativo que versa a temática da promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir do diário de grupo, que é um instrumento que serve de apoio e permite desenvolver a autonomia, a comunicação e a participação. Neste estudo de natureza qualitativa recorreu-se: à observação das crianças a partir da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD) (Whitebread *et al.*, 2009, adaptado por Piscalho & Simão, 2014); a inquéritos por questionário realizados a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação. Como principais resultados destaca-se a importância de observar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças e, assim, encontrar estratégias mais adequadas para promovê-las intencionalmente. O uso da CHILD permitiu perceber que a dimensão motivacional é a menos desenvolvida nestes contextos de educação de infância. E, através do diário de grupo, foi possível desenvolver a aprendizagem autorregulada das crianças, já que o mesmo permitiu dar voz às crianças e, em simultâneo, instigou a sua iniciativa para aprender a aprender.

**Palavras-chave:** Autorregulação da aprendizagem; Diário de Grupo; Autonomia; Papel do Educador

## **Abstract**

This report describes the path taken under the Master's Degree in Pre-School Education, highlighting the most significant experiences and learning acquired as a future kindergarten teacher, within the scope of Supervised Teaching Practice, in the context of daycare and kindergarten. It also addresses the investigative exercise that deals with the theme of promoting self-regulation of children's learning from the group diary, which is an instrument that supports and allows the development of autonomy, communication and participation. In this qualitative study, we used: the observation of children from the Independent Learning Development List (CHILD) (Whitebread et al., 2009, adapted by Píscelho & Simão, 2014); questionnaire surveys carried out with a kindergarten teacher and eight guardians. The main results highlight the importance of observing the self-regulatory skills of children's learning and, thus, to find more appropriate strategies to intentionally promote them. The use of CHILD allowed us to realize that the motivational dimension is the least developed in these contexts of early childhood education. And, through the group diary, it was possible to develop the children's self-regulated learning, as it allowed them to give voice to the children and, at the same time, instigated their initiative to learn to learn.

**Key-words:** Self-regulatory skills; Group Diary; Autonomy; Role of Educator

## Índice

Resumo .....	v
Abstract .....	vi
Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Caracterização da instituição .....	3
2. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	4
2.1. Organização do ambiente educativo da sala .....	4
2.1.1. Organização do grupo .....	4
2.1.2. Organização do espaço .....	5
2.1.3. Organização do tempo.....	6
2.2. Projeto .....	7
3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância.....	11
3.1. Organização do ambiente educativo da sala .....	11
3.1.1. Organização do grupo.....	11
3.1.2. Organização do espaço .....	13
3.1.3. Organização do tempo.....	14
3.2. Projeto.....	16
4. Percurso de desenvolvimento Profissional.....	21
Parte II – Exercício investigativo .....	24
1. Problemática do exercício investigativo .....	24
2. Enquadramento teórico.....	25
2.1 A Autorregulação da Aprendizagem das crianças .....	25
2.2 O papel do educador de infância na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem .....	29
2.3 Diário de Grupo como ferramenta para promover a autorregulação da aprendizagem .....	30
3. Método .....	32
3.1 Participantes e contexto.....	33
3.2 Instrumentos.....	34
3.3 Procedimentos de recolha de dados.....	37
3.4 Procedimento de tratamento de dados .....	38
4. Apresentação e Análise de Resultados.....	38
5. Principais conclusões do exercício investigativo .....	46
Anexos .....	56
Anexo I – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD).....	56
Anexo II – Guião do inquérito por questionário à educadora .....	59

Anexo III – Análise das respostas do questionário da educadora .....	61
Anexo IV - Guião do inquérito por questionário aos encarregados de educação .....	63
Anexo V – Análise das respostas dos questionários aos encarregados de educação .....	65
Anexo VI – 1.º Diário de Grupo .....	69
Anexo VII – 2.º Diário de Grupo .....	70
Anexo VIII – 3.º Diário de Grupo.....	71
Anexo IX – Exemplos de alguns desenhos pictográficos referentes ao “Gostei” e “Não gostei” .....	72

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Atividade “Caminhos Sensoriais” .....	9
Figura 2 - Atividade "Árvore de natal didática" .....	10
Figura 3 - Atividade "Vamos Reciclar!" .....	19
Figura 4 - Atividade "Poupar Água? Como?" .....	20
Figura 5 - Desenho da investigação.....	32
Figura 6 - Gráfico referente à observação inicial em jardim de infância - 4 anos de idade ...	38
Figura 7 - Gráfico referente à observação final em jardim de infância - 4 anos de idade.....	39

## **Índice de Quadros**

Tabela 1 - Observação inicial do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade.....	38
Tabela 2 - Observação final do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade .....	39

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. O mesmo tem como principal objetivo dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo do meu percurso enquanto estudante de mestrado, refletindo sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) e partilhando o exercício investigativo que emergiu da prática e que se debruça sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças a partir do diário de grupo.

A educação de infância é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e o educador tem uma grande importância neste processo, acabando por ter um papel de impulsionador das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Como refere Hohmann e Weikart (2003): “o educador tem o papel de “apoiar” e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (p. 1).

Rosário, Núñez e Pienda (2007) afirmam que “promover a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem é uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida.” (p. 20). É importante reconhecer que o Diário de Grupo constitui, assim, uma estratégia com vastas potencialidades pois permitiu a implementação do “princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (Garcia, 2010, p. 6), promovendo assim o envolvimento e a participação ativa das crianças no processo de tomada de decisões, permitindo que todos tenham voz dentro da sala ao mesmo tempo que desenvolvem a sua autonomia.

A elaboração deste relatório encontra-se dividida em três partes principais, sendo a primeira relacionada com os contextos de estágio: a creche e o jardim de infância. Em ambas as valências é abordada a instituição, é apresentada a caracterização dos grupos, espaço e tempo bem como os projetos desenvolvidos (enquadrando-os a partir do projeto da instituição e da sala e da observação/diagnóstico realizado nos inícios do estágio), onde são destacadas algumas atividades e avaliação.

Ainda no final desta parte encontra-se o Desenvolvimento Profissional, que representa o trabalho desenvolvido ao longo das práticas pedagógicas, realçando as experiências vividas em cada contexto, bem como os aspetos positivos e a melhorar na minha prática a partir da reflexão que se pretende permanente por parte do educador.

A segunda etapa diz respeito ao exercício investigativo, descrito detalhadamente, dando ênfase às motivações que levaram à escolha do mesmo, ao enquadramento teórico

fundamentado em diversos autores relacionados com a temática e, por último, à metodologia utilizada e a respetiva análise e apresentação dos dados.

Por fim, a terceira parte compõe-se por uma reflexão final de todo o meu percurso, com uma avaliação da investigação realizada, revelando o seu impacto e o modo como esta contribuiu para a minha construção pessoal e profissional como futura educadora, destacando a promoção da autorregulação da aprendizagem e a sua importância para a autonomia das crianças, mesmo as mais pequenas, como um pilar de base na minha intervenção.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

O meu primeiro estágio decorreu na valência de creche, já o segundo momento de estágio devido à pandemia Covid19, foi adiado para mais tarde tendo sido realizado em conjunto com o terceiro e último momento de estágio, ou seja, contínuo. Este último momento decorreu em contexto de jardim de infância. De referir que ambos os estágios (em contexto de creche e jardim de infância) foram realizados na mesma instituição.

### **1. Caracterização da instituição**

A instituição onde realizei os estágios é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e situa-se em Santarém.

De acordo com o projeto da instituição, o seu principal objetivo e missão é desenvolver uma intervenção social direcionada a apoiar as crianças, indo ao encontro das necessidades das mesmas, prestando serviços que se baseiam no bem-estar e qualidade de vida de todos.

A mesma tinha o horário de funcionamento das 7h30 às 19h00, havendo uma tolerância de ponto das 7h30 às 8h00 e das 18h30 às 19h00, sendo que requeria a apresentação de documento justificativo. A entrada, tanto para a creche como para o jardim de infância depois das 10h00 e saída antes das 16h00 tinha de ser comunicada com alguma antecedência à educadora responsável e a permanência da criança na instituição não poderia ser superior a 10 horas diárias.

O edifício onde funciona a instituição é composto por dois andares. O rés-do-chão, onde se encontram as salas de jardim de infância, com duas salas de cada faixa etária (3, 4 e 5 anos), casas de banho, refeitório, uma biblioteca, um ginásio e ainda um espaço exterior cimentado e outra parte com relva artificial. O primeiro andar é composto por duas divisões, a creche 1 e a creche 2. A creche 1 situa-se na ala direita da instituição e é composta pela sala do berçário, a sala de 1 ano e a sala de 2 anos, a copa para as refeições, uma sala de arrumações e uma casa de banho.

A creche 2 situa-se na ala esquerda do edifício e é composta pela sala do berçário, a sala de 1 ano, a sala de 2 anos e ainda uma sala multietária. Aqui também existe uma copa que serve as refeições, uma sala de arrumações e uma casa de banho. É de realçar que, em ambas as creches, as salas contêm uma zona de fraldário e casa de banho para as crianças.

Ao longo dos corredores, de ambas as valências de creche como do jardim de infância, é possível observar a exposição de vários trabalhos realizados pelas crianças, educadoras e auxiliares, o que a meu ver é bastante importante, pois demonstra que a instituição valoriza o trabalho da criança bem como permite aos familiares visualizarem os trabalhos realizados, envolvendo-os no processo. Em ano de pandemia, os mesmos foram-lhes enviados em formato de fotografia.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

De acordo com o manual de Processos-chave da Creche (2010), a mesma constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, fora do seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.

### **2.1. Organização do ambiente educativo da sala**

É importante que as crianças participem na organização do ambiente educativo, cabendo à educadora escutá-las, ouvindo as suas opiniões, ou seja, ter em consideração o que sentem, pensam, fazem, e dizem em relação ao espaço onde desenvolvem as aprendizagens e passam a maior parte do seu dia.

#### **2.1.1. Organização do grupo**

O grupo com o qual estagiei era composto por quinze crianças, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre um e três anos de idade, ou seja, um grupo multietário.

De uma forma geral era um grupo cooperativo, sendo essa característica visível maioritariamente nos vários momentos da rotina, quando existe uma interajuda das crianças mais velhas relativamente às mais novas. Por exemplo, quando era a hora da higiene, no ato de lavar as mãos, os mais pequenos não chegavam à torneira, e os mais velhos abriam a torneira e colocavam-lhes a água nas mãos. Na maioria das vezes, as crianças mais pequenas descalçavam-se, ao observarem isto, as crianças mais velhas demonstravam querer ajudar, colocando os sapatos junto aos pés dos mais novos e, por vezes, até tentavam calçá-los. Também quando os mais velhos iam dar um beijinho de bom dia, ou um abraço aos mais pequenos, agiam com cuidado e atenção especial de modo a não magoarem.

A maioria das crianças já tinha uma participação ativa nas atividades, não necessitando da ajuda constante por parte do adulto.

Há medida que o tempo ia passando, foi possível observar no grupo uma evolução ao nível da capacidade de locomoção, sendo exemplo o caso de uma criança que não andava, nem se colocava de pé, a qual, de uma semana para a outra, começou a andar de forma autónoma, necessitando, de vez em quando, apenas de alguma ajuda.

### **2.1.2. Organização do espaço**

No que diz respeito à organização do espaço, verifiquei que o mesmo, apesar de não ser muito amplo, era suficiente e agradável tendo à disposição materiais de boa qualidade que suscitavam a curiosidade de cada criança, com a potencialidade de diariamente as desafiar.

Segundo Gabriela Portugal (2012), o espaço educativo deve facilitar as aprendizagens bem como: criar desafios; proporcionar momentos de curiosidade; potenciar a autonomia das crianças; promover as relações interpessoais e criar um ambiente familiar.

O espaço continha a sala comum, que era destinada a todas as atividades, orientadas pela educadora ou não (atividades livres), onde existia um tapete grande que servia para as crianças, à medida que iam chegando, sentarem-se para se poder cantar a canção dos bons dias e de seguida ouvir uma história, algo que era bastante frequente acontecer diariamente. É de frisar que as crianças que ainda não andavam eram levadas ao colo até ao tapete, ficando apenas algumas nas espreguiçadeiras pois ainda não se conseguiam manter sentadas. Neste mesmo espaço havia também duas mesas redondas e várias cadeiras, onde uma mesa era utilizada para as atividades e a outra para brincadeira livre do grupo. Um fogão de brincar e uma estante presa à parede com livros, também preenchiam este espaço.

Havia ainda um espaço para as arrumações onde num lado estavam guardados diversos materiais para serem utilizados ao longo das atividades, estando afastados do alcance das crianças, e noutra lado estavam diversos brinquedos arrumados em caixas, jogos de encaixes, que esses sim estavam ao alcance do grupo, para que o mesmo adquirisse um sentido de autonomia e responsabilidade, por exemplo, ao saber que após brincar tem de arrumar no sítio certo.

Também no espaço, mas noutra compartimento, estava a casa de banho, que particularmente me agradou por reunir vários aspetos que proporcionavam o desenvolvimento da autonomia do grupo, nomeadamente, o estar quase tudo à disposição do mesmo, desde as sanitas adequadas ao tamanho, os lavatórios, o papel higiénico e o

caixote do lixo. Isto destinado às crianças mais velhas e às que estavam a passar pelo processo do desfralde, pois as restantes eram mudadas pela educadora cooperante, auxiliar de ação educativa ou mesmo pela estagiária na zona do fraldário.

### **2.1.3. Organização do tempo**

Segundo Zabalza (1998), as rotinas desempenham um importante papel no “que fazer diário” (p. 169) de um contexto de educação. No entanto, é ainda mais fundamental para as crianças que se encontram na creche (até aos 3 anos), pois além de ser importante conceber um contexto organizado por atividades de rotina que lhes são necessárias, como o comer, beber, dormir, *etc.*, também transmite-lhes segurança e conforto.

Nesta sala, a rotina iniciava-se com o acolhimento feito no tapete, onde se cantava sempre a canção dos bons dias referindo o nome de cada criança para que o grupo fosse memorizando o nome dos colegas e mesmo os que ainda não falavam que pelo menos começassem a associar o som do nome. Era contada uma história todas as manhãs havendo uma aderência diferente por parte das crianças, visto que se tratava de um grupo multietário era notório os mais pequenos distraírem-se mais, ou não manterem a mesma atenção ao longo da mesma, mas isso era algo que a educadora cooperante conseguia contornar, utilizando inflexões de vozes para captar a atenção e interesse das mesmas e do grupo no geral. Entre o momento da canção e a história, acabava por se dar o reforço da manhã, que muitas vezes variava entre pão ou bolacha maria.

Ainda na parte da manhã era também o momento que se realizavam as atividades, não com o grupo todo ao mesmo tempo, mas chamando três a quatro crianças de cada vez.

Aproximando-se da hora de almoço, as crianças terminavam o que estavam a fazer para irem fazer a higiene e almoçar. Ao regressarem do almoço, as crianças faziam a sesta que durava cerca de 2 a 3 horas. Antes da sesta bem como ao acordar, era feita a higiene de novo.

Da parte da tarde eram realizadas atividades não orientadas, onde o grupo poderia brincar livremente até irem lanchar. Neste período, as estagiárias aproveitavam para aumentar o reportório de canções conhecidas pelas crianças, ensinando-lhes sempre novas bem como introduzindo histórias ou jogos que pudessem alargar o vocabulário das mesmas, tentando sempre chegar a todas as idades.

É de frisar que, relativamente à higiene, ao longo do dia as crianças mais velhas tinham a autonomia para ir à casa de banho, que era dentro da própria sala, e às mais novas era

dada uma atenção redobrada por parte dos adultos responsáveis, uma vez que ainda usavam fralda e nem sempre se expressavam.

Uma vez que as crianças vão adquirindo novas competências à medida que crescem, passando assim a conseguir realizar mais tarefas sozinhas, cabe à educadora estar atenta a estas novas aquisições por parte do grupo e refazer as rotinas, pois as mesmas devem ser regularmente atualizadas e flexíveis de modo a favorecer os ritmos e necessidades de cada uma.

## **2.2. Projeto**

Cada instituição, bem como, cada educadora, é responsável, anualmente, por criar um projeto educativo que tem como objetivo ser implementado ao longo desse mesmo ano letivo.

O tema do projeto da instituição intitulava-se de “Bens e Valores” e foi pensado para ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, tendo em atenção alguns aspetos importantes como, a faixa etária em questão e a capacidade para a aprendizagem de valores morais e sociais, ou seja, o desenvolvimento humano, em todas as duas dimensões, bem como o bem-estar das crianças. Como objetivos centrais, a instituição considerava: valorizar o desenvolvimento humano e procurar permanentemente a verdade e a alegria de viver.

Em relação ao projeto de sala, este intitulava-se de “Passo a Passo Descobrimos o Caminho”. Nele, o objetivo principal era a interligação entre a família e a creche, como tal, ao longo do ano foram apresentadas, aos pais/ familiares, propostas por parte da educadora, para que os mesmos participassem no quotidiano e processo de aprendizagem dos seus educandos, pois todos juntos vamos mais longe, e esse era o lema que a educadora queria transmitir com o nome do projeto.

Passo a passo, cada criança foi descobrindo o seu caminho e o mundo que a rodeava, através da exploração, do brincar e dos sentidos, com a ajuda de um adulto que apenas a orientou, e precocemente ganhou e desenvolveu o seu sentido de autonomia.

Depois de algumas conversas com a educadora cooperante e através das observações feitas por mim e pela minha colega de estágio, pudemos verificar que existia alguma discrepância a nível do desenvolvimento motor e cognitivo visto que a sala, sendo multietária, abrangia mais do que uma idade, como foi referido anteriormente na caracterização do grupo.

Estando o grupo, dentro de uma faixa etária em que diariamente desenvolve os seus sentidos através de diversos estímulos, era importante deixá-lo explorar e experienciar o mundo que o rodeia. Segundo Santos (1997), o conhecimento, manipulação e compreensão dos processos que se desenvolvem no meio social da criança, potenciam o seu processo de socialização. Posto isto, o nome do nosso projeto intitulou-se de *Aprender Descobrimdo*. Como objetivo principal, o intuito foi desenvolver os cinco sentidos através das expressões artísticas, onde a criança contactasse com diferentes técnicas de expressão plástica, explorando diversos materiais; desenvolvesse a motricidade fina; estimulasse e desenvolvesse a sua coordenação óculo-manual e desenvolvesse a autonomia.

Destinando-se o projeto a uma idade que necessitava maioritariamente de estímulos, decidimos enquadrá-lo diretamente nos cinco sentidos, pois é através dos mesmos que cada criança percebe o seu corpo e todo o ambiente à sua volta por isso é fundamental desenvolvê-los diariamente.

Segundo Piaget (1998), o período sensório motor (0 a 2 anos) compreende a fase em que a criança descobre o mundo através do movimento, ela explora tudo o que há ao seu redor e não atua mais de forma despretensiosa como puro reflexo, mas passa a ter agora objetivos a alcançar através de sua ação sobre o meio.

Quando as crianças têm espaço e liberdade para se movimentarem, aprendem a medir a sua força e os seus limites. Elas exploram e exploram até que o domínio da ação as faça avançar para o próximo desafio. Toda a criança cresce a tentar descobrir, pela descoberta do meio que a rodeia e fá-lo a brincar, muitas vezes sem se aperceber disso. Ao fazê-lo ela utiliza os seus sentidos para observar as pessoas à sua volta ou os objetos em movimento, sente a temperatura das coisas, ficam atentos à voz ou música que por exemplo, é colocada na sala e põem na boca tudo o que conseguem agarrar. Tudo isto por meio da exploração e curiosidade a criança procura sempre entender o como e o porquê das coisas que os rodeiam.

Durante a realização do projeto, tivemos em atenção proporcionar ao grupo atividades que permitissem desenvolver os objetivos estipulados e acima de tudo promover o bem-estar nas crianças.

Destaco a atividade intitulada “Caminhos Sensoriais” como a atividade que considero que tenha corrido melhor pois todas as crianças se envolveram. Em primeiro lugar deixei-as observar e explorar os diferentes tapetes sensoriais. Os tapetes sensoriais eram compostos por algodão; quaresma; alfazema; plástico bolha; relva artificial; pedras lisas; tampas e folhas das árvores. De seguida, comecei por organizar a sala com os respetivos tapetes formando um caminho para que cada criança o percorresse e, em grande grupo, expliquei e

exemplifiquei o que iriam poder fazer. Foi interessante observar que, à medida que referi que iriam estar descalços para poder sentir melhor as diferentes texturas, as crianças mais velhas começaram imediatamente a descalçarem-se, enquanto as crianças mais novas imitavam-nas. Como estratégia apelativa coloquei música para livremente se movimentarem.

Quando algumas crianças iniciaram o percurso solicitaram que lhes desse a mão, de forma a sentirem mais segurança, mas ao longo do percurso já se iam tornando mais autónomas e perdendo os seus medos, pois foi visível a enorme curiosidade e ansiedade face a algo diferente e novo para o grupo. Foi possível observar o gosto que tiveram pela atividade, através da envolvimento que manifestaram, das gargalhadas e por algumas frases espontâneas ditas: “Faz cócegas!”, “O algodão é fofinho”, “Outra vez, outra vez!” No final, além de sentirem as texturas com as mãos e com os pés, e estando mais desinibidas, as crianças rebolaram por cima das diferentes texturas.



*Figura 1 – Atividade “Caminhos Sensoriais”*

Uma atividade que, na minha opinião, não correu da maneira esperada intitulava-se “Árvore Didática”. Estando na época do natal, as atividades foram direcionadas para essa mesma festividade. Nesta atividade comecei por reunir em grande grupo, mostrando apenas o molde da árvore de natal grande, para que o mesmo dissesse o que observava e o seu significado. Cada partilha feita pelas crianças, seja das mais novas que diziam “Árvore” à sua maneira, ou das mais velhas que já diziam “Parece uma árvore de natal, e estamos perto do natal!” foi sempre registada por escrito.

As crianças, duas a duas, iam decorando e pintando livremente a árvore de natal. Foi colocado à disposição do grupo, se queriam usar os pincéis, esponjas ou as próprias mãos e posteriormente, e após secar, contornei os círculos que representavam as respetivas cores.

Durante a atividade foi possível observar que, de facto, as crianças mais velhas já conseguiam associar a cor da bola ao respetivo círculo colorido e as mais novas apenas colocavam as bolas nos espaços aleatoriamente. Sendo uma sala multietária, foi interessante observar a interajuda das crianças mais velhas para com as mais novas que muitas das vezes pegavam nas mãos delas colocando a bola e levando ao sítio correspondente.

Depois de refletir, e em conversas com a educadora cooperante, considero que a atividade não conseguiu chegar a todas as crianças, nomeadamente às mais novas, por exemplo, algumas não andando, nem se mantendo de pé, não conseguiam chegar a todos os espaços para colocar as bolas, como tal poderia ter pensado num suporte mais baixo que fosse ao tamanho de todas as crianças.



*Figura 2 - Atividade "Árvore de natal didática"*

Senti uma evolução no desenrolar das minhas planificações, porque a cada atividade que ia implementando ia observando que o grupo aderiu bem, e apontava sempre o que poderiam vir a gostar também de fazer, indo sempre ao encontro dos interesses, gostos e necessidades de cada criança.

Para avaliar o grupo e as atividades deste projeto utilizei fundamentalmente o método das tabelas de avaliação, onde registei o bem-estar e envolvimento das crianças durante a realização de cada atividade, bem como conversas em grande grupo, onde fiz sempre um registo escrito do que as crianças partilhavam. Apesar das crianças mais novas ainda não falarem, tentei sempre procurar um feedback por parte da educadora que acompanhou todas as atividades.

Chegando ao final do projeto considero que os objetivos estipulados inicialmente foram atingidos, tendo proporcionado às crianças diversas sensações utilizando materiais variados. Houve algumas crianças que estavam numa fase de começar a pôr-se de pé, e

percebi que a árvore de natal didática serviu como estímulo para as mesmas quererem se levantar para conseguir tocar em determinado círculo, ou por mera curiosidade ou por quererem colocar a bola num círculo mais acima.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”.

#### **3.1. Organização do ambiente educativo da sala**

A educação pré-escolar é um contexto onde prevalece muito a socialização, como tal é importante que as crianças participem na organização do próprio ambiente em que passam a maior parte do seu tempo. Com efeito, cabe à educadora de infância dar voz às opiniões das mesmas, ou seja, ter em consideração o que cada criança sente, pensa, faz e diz.

##### **3.1.1. Organização do grupo**

O grupo com o qual estagiei na valência de jardim de infância era constituído por dezasseis crianças, doze do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Duas das crianças eram de nacionalidade brasileira e uma criança de nacionalidade ucraniana, sendo as restantes de nacionalidade portuguesa.

O grupo era no geral bastante ativo, curioso e participativo, havendo contudo algumas crianças que se destacavam sempre mais pela sua independência e autonomia.

Relativamente às áreas da sala que eram mais apreciadas pelo grupo, todas as crianças demonstravam um grande entusiasmo pela área da expressão plástica, mais especificamente, os desenhos. É de destacar e reforçar a motivação que todo o grupo sentia através das produções manuais.

A nível das áreas e domínios apresentados no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), na área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da educação física, as crianças demonstravam mais interesse e envolvimento em realizar atividades deste domínio, pois não eram realizadas aulas de psicomotricidade com o grupo devido ao espaço do ginásio estar a ser

utilizado como área de isolamento no âmbito da pandemia de Covid19, no entanto, numa ida ao recreio, observei-os a realizar um circuito na rua com muita satisfação e empenho, o que demonstrava a apreciação em atividades desta natureza.

O grupo demonstrou também curiosidade na área da expressão e comunicação, nomeadamente com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, sendo que solicitava muito o conto de histórias e ainda colocava questões relacionadas com o conteúdo das mesmas. Algo que achei interessante e que observei diariamente, é que algumas das crianças já tinham a capacidade e a vontade de quererem e tentarem copiar o seu nome escrito na caixa das canetas, havendo uma que se destacou por conseguir escrevê-lo bastante bem e várias vezes.

É de salientar que foi possível perceber que a criança A tinha alguma dificuldade em exprimir-se oralmente, por ser de nacionalidade brasileira, no entanto conseguia compreender o significado do que lhe era dito. A situação da criança LS era semelhante, pois era de nacionalidade ucraniana, no entanto, esta apresentava mais capacidade em exprimir-se oralmente do que a compreender o significado de algumas frases.

De acordo com as áreas de conteúdo que as crianças manifestaram mais dificuldades, está incluída a área da expressão e comunicação, pertencente ao domínio da matemática, pois revelaram algumas dúvidas nas representações dos números e algumas crianças na contagem dos mesmos, sendo algo que a educadora passou a trabalhar mais com as mesmas.

O grupo demonstrou, principalmente no recreio, que apresentava alguma dificuldade relativamente à noção de partilha, de cooperação, de respeito pelo outro, bem como na gestão dos próprios conflitos, mas são valores, que com o tempo vão sendo adquiridos. De acordo com Zabalza (2000), o ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado, mas fundamental, a escola.

Apesar de realizarem brincadeiras de forma autónoma e individualmente, demonstravam alguma dificuldade em lidar com a frustração e com a contrariedade, mostrando também alguma dificuldade em cumprir com as regras da sala, principalmente, as regras do correr, bater e gritar. As regras foram construídas em conjunto com a educadora cooperante de forma a dar voz às crianças para que as mesmas possam ter uma participação ativa e em grande grupo. Segundo Fonseca e Rosa (2015) as regras são como normas que regulam os comportamentos das crianças, “não para anular as suas ações, mas sim para se prepararem para o futuro” (p. 168).

Esta ação, de construir as regras em conjunto, é considerada importante para a construção da autonomia do grupo, pois com a participação neste processo de elaboração das regras, vão poder compreendê-las e discuti-las até chegarem todos a um consenso, o que irá permitir desenvolver uma maior cooperação entre os pares. Tal resulta num sentido de responsabilidade e permite que as crianças compreendam - atribuindo significado -, aceitem e se sintam motivadas a cumprir as regras (Vale, 2009; Webster-Stratton, 2017).

De um modo geral, foi um grupo bastante desafiante, o que conseqüentemente contribuiu muito para a minha aprendizagem, neste meu último estágio.

### **3.1.2. Organização do espaço**

O espaço era composto por duas partes, a sala e a casa de banho da sala. A sala era agradavelmente ampla, continha muita iluminação o que considerei bastante importante. A nível da decoração do espaço, as crianças participavam ativamente, tinham diversos trabalhos expostos nas paredes nos diversos placares espalhados pela sala, sendo que a educadora tinha sempre em atenção expor os trabalhos de todas as crianças e não apenas de algumas.

A sala encontrava-se dividida em sete áreas, sendo elas: a área do computador onde continha um computador e teclado (estes nunca foram ligados enquanto realizei o meu estágio); a área da expressão plástica que continha mesas, cadeiras e uma estante com diversos materiais que se encontravam organizados, uns de maneira a que as crianças pudessem chegar para os utilizar, como por exemplo, as suas caixas das canetas, lápis, folhas, borrachas, tesouras pequenas e adequadas para as mesmas, e outros materiais, considerados mais perigosos, como agrafadores, furadores e tesouras grandes, encontravam-se arrumados numa prateleira mais alta de modo a não conseguiram chegar aos mesmos; a área do tapete e reuniões de grupo que continha um tapete grande onde marcavam as presenças, o tempo, decidiam o ajudante do dia; a área da leitura que continha uma estante com livros; a área da casinha das bonecas onde as crianças tinham a sua disposição diversos brinquedos e objetos do dia-a-dia bem como um espelho ao nível das crianças, para que conseguissem interagir consigo próprias e observassem os seus próprios movimentos; a área dos jogos de mesa e, por fim, a área dos jogos de construção.

Ao longo da sala também se encontravam expostas quatro mesas, duas redondas e duas retangulares, sendo que duas eram utilizadas para os trabalhos da área da expressão plástica e as restantes eram mais destinadas aos jogos para evitar que as peças dos mesmos se espalhassem pelo chão da sala.

A casa de banho era um espaço pequeno, mas iluminado. Era constituída por duas sanitas, duas prateleiras ao alcance das crianças onde continha os copos de água de cada uma, três lavatórios e um espelho retangular ao longo dos mesmos.

### **3.1.3. Organização do tempo**

Relativamente à organização do tempo, nem todos os dias são iguais e nem todas as crianças vêm com a mesma disposição. A educadora deve respeitar o tempo de cada uma e como tal a organização do mesmo deverá ser totalmente flexível, não levando o planeamento da rotina pedagógica como estanque, pois o quotidiano poderá alterar-se. Tal como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) ter um planeamento é importante porque garante às crianças uma compreensão cronológica e saber o que irá acontecer nos vários momentos do dia, seja este planeamento semanal, mensal ou anual.

A rotina nesta sala iniciava-se no tapete, onde se reuniam em grande grupo juntamente com a educadora cooperante para fazerem a marcação das presenças, do tempo e elegerem o ajudante do dia. Estes tipos de quadros são considerados instrumentos de e para a avaliação e são comuns na prática do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna. De acordo com o que consta no site deste modelo, o mesmo, permite às crianças serem participantes ativas na construção da sua própria aprendizagem, em parceria com os seus educadores e tem como princípio pedagógico a comunicação. Nele, é valorizado o diálogo, a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio que as rodeia, tendo sempre um papel ativo.

Ainda no tapete, era feito um diálogo com o grupo acerca do que iriam fazer ao longo do dia, com o intuito das crianças se envolverem mais na própria aprendizagem. Algumas vezes a educadora permitia que o grupo partilhasse algo que gostasse de fazer naquele dia, para se vir a poder realizar, como por exemplo jogar um jogo ou ouvir músicas, algo que as crianças repetiam com frequência.

Por vezes era contada uma história, visto que é na parte da manhã que as crianças estão mais despertas para a aprendizagem. Posto isto, em alguns dias iam realizar atividades já planeadas, enquanto noutros eram distribuídas pelas áreas presentes na sala, tendo em atenção que a escolha da área fosse por parte de cada criança evitando que fosse sempre para a mesma área. Nos dias de sol, aproveitava-se ao máximo o espaço exterior para o grupo desfrutar do mesmo.

Chegada a hora do almoço, as crianças terminavam o que estavam a fazer para deixar a sala arrumada, irem fazer a sua higiene e de seguida almoçar.

Ao chegar ao refeitório, cada criança sabia exatamente o seu lugar (que era o mesmo de todos os dias, quer ao almoço quer ao lanche). O grupo sentiu uma facilidade em decorar o seu lugar, pois foi-lhes pedido que não esquecessem o colega que estava ao seu lado, tanto do lado esquerdo como direito, algo que foi bastante fácil das crianças memorizarem. Todas comiam autonomamente, necessitando apenas de alguma ajuda para cortar alguns alimentos e servir água nos copos.

Da parte da tarde, após o almoço, a maior parte das vezes as crianças que tinham deixado algum trabalho por terminar de manhã, retomavam o que estavam a fazer, e as que já não tinham nenhum trabalho pendente, iam brincar livremente para as áreas da sala. Aproximando-se a hora do lanche, era sempre pedido ao grupo que começasse a arrumar a sala, pedindo o auxílio do ajudante do dia que ia sempre confirmando no final se a sala se encontrava bem arrumada e se os materiais estavam no sítio certo. As crianças sentavam-se no tapete e era o ajudante do dia que chamava duas crianças de cada vez para irem fazer a sua higiene,

Encontramos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) referência à rotina definindo-a como educativa quando “é intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Está implícita nesta definição a flexibilidade como uma característica da rotina em educação de infância. Esta organização terá um maior impacto se o educador permitir que as crianças também participem e se envolvam no mesmo.

A educadora ao distribuir tarefas pelo grupo de crianças permite que o mesmo tenha um papel ativo e autónomo no dia-a-dia. Quando por exemplo, se organizam tabelas de tarefas, onde se coloca umas crianças a arrumar a “área do faz de conta” alusivo ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e outras crianças a arrumar a “área da expressão plástica” alusivo ao subdomínio das Artes Visuais, as mesmas ficam incumbidas de deixar o espaço organizado tal como o encontraram antes de iniciar determinadas atividades, passando desde a limpeza dos pincéis, à arrumação das tintas e terminadas as tarefas devem registar que as realizaram. Isto permite uma melhor organização da sala, bem como uma orientação tanto para a criança como para a educadora promovendo, em simultâneo, a própria autonomia e sentido de responsabilidade.

É essencial que os educadores ao pensarem e organizarem a rotina diária conheçam as necessidades, potencialidades e interesses do grupo e de cada criança que o constitui.

### 3.2. Projeto

A instituição possuía um projeto educativo intitulado de “Educar para a Vida” que tinha como principal foco a valorização do desenvolvimento humano em todos os sentidos, procurando sempre a verdade e a alegria de viver. Também tinha como objetivo dar resposta à problemática dos valores, fomentando nas crianças valores de ética, integridade, humildade, cooperação, disciplina e acima de tudo respeito pelo outro.

A existência de um projeto de sala é fundamental para o desenrolar de um ano letivo, bem como para o desenvolvimento das crianças. Em relação ao projeto de sala do jardim de infância onde estagiei, o mesmo tinha como principal objetivo dar a conhecer o trabalho pedagógico realizado ao longo de todo o ano letivo e defender que o papel da família é fundamental bem como dar seguimento dos objetivos estabelecidos pelo projeto da instituição “Educar para a Vida”. O tema aglutinador do projeto foi ajudar as crianças a sentirem-se felizes e confiantes nas pequenas conquistas que iam fazendo no dia a dia, destacando-se as seguintes como prioridades:

- Organizar o espaço e reestruturá-lo de acordo com as necessidades do grupo;
- Criar um ambiente acolhedor;
- Criar relações de afeto entre adulto e criança;
- Incentivar a criança a expressar-se espontaneamente a vários níveis;
- Valorizar as capacidades de cada um;
- Ajudar as crianças a pensar.

Para a criação do projeto de estágio, tanto eu como a minha colega de estágio, tivemos em atenção que as atividades a desenvolver fossem de acordo com o projeto da instituição e da sala, não esquecendo de ir ao encontro das características, necessidades, potencialidades e interesses do grupo.

Inicialmente tínhamos pensado criar um projeto baseado na natureza, visto que foi possível observar a falta de contacto que o grupo tinha com a mesma, mas depois de algumas conversas com a educadora cooperante e através das nossas próprias observações, pudemos verificar que o grupo demonstrava alguma dificuldade em lidar com a frustração e com a contrariedade, contornando as regras definidas em conjunto com a educadora cooperante e desrespeitando os colegas.

Desta forma é importante realçar que a educação para a cidadania tem que fazer parte da vida dos indivíduos urgente e precocemente, porque é de extrema importância desenvolver „nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando

cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p. 29).

Por conseguinte, optámos pela criação de um projeto no âmbito dos valores, onde decidimos partir das ações boas e menos boas das crianças no quotidiano, e reagir sobre as mesmas, de forma a fazê-las pensar sobre o próprio comportamento, partindo sempre do diálogo e dando voz ao grupo no seu todo e a cada criança individualmente.

Os desenvolvimentos dos valores, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), encontram-se inseridos na Área da Formação Pessoal e Social.

Sendo os valores algo que não se ensina, mas sim que a criança vai adquirindo com as relações com os outros e com o meio em que vive, a mesma, vai conseguindo ter noção do seu comportamento, percebendo muitas vezes o que fez de bem ou de menos bem e o que não pode fazer, promovendo também a sua autonomia.

Ao realizar este projeto pretendemos principalmente que as crianças se sentissem capazes de resolver os conflitos com que se deparam na base do diálogo/conversas, conseguindo assim gerir melhor as suas emoções, pois muitas vezes é possível observar que reagem no imediato, por impulso. Por trás de uma ação por parte da criança, há uma decisão que permite que a mesma seja mais consciente dos seus atos. Como objetivos principais deste projeto destaco o cooperar com os outros no processo de aprendizagem, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e trabalhar com as crianças a noção de valores.

Segundo Fonseca (2011), os valores são fundamentais para a formação do ser humano, por serem encarados como “fios que compõe a teia de sentidos que suporta a vida” (p. 69), mostrando que é através destes que os indivíduos avaliam o seu quotidiano.

Como atividade, que a meu ver correu dentro do esperado e atingiu as expectativas intitulava-se “Vamos Reciclar!”. Esta atividade iniciou-se com um vídeo „Mundo a Reciclar”, da autoria de Filipe Pinto. O grupo demonstrou estar atento ao longo da reprodução do mesmo pois após a visualização, foi feita uma pequena reflexão do que foi observado onde as crianças retiraram muitos aspetos do vídeo como “No ecoponto amarelo colocamos materiais de plástico como as garrafas de água”, “No ecoponto verde colocamos o vidro, como os frascos de grão que a mãe usa lá em casa,” “No ecoponto azul colocamos os papéis que já não queremos usar”. Outros dos aspetos que algumas crianças referiram foi que “Quanto mais lixo deixarmos no chão, mais sujo o planeta fica”, porque no vídeo é possível perceber através das imagens como ficaria o planeta ao deixarmos todo o lixo no

chão. Considerei uma boa estratégia a visualização de um vídeo pois a aderência do grupo foi bastante positiva.

De seguida, com recurso às tintas, trinchas e a três caixas de cartão, sendo que cada uma corresponde a um ecoponto, foi iniciada a pintura dos mesmos. A melhor estratégia foi dividir o grupo em três para que cada parte ficasse com um dos ecopontos e assim ser mais organizado.

No dia seguinte, já com os ecopontos secos, foram distribuídas revistas e tesouras ao grupo, que se encontrava atempadamente distribuído pelas diferentes mesas, de modo a que estes identificassem elementos que poderiam ser reciclados e os recortassem. Este processo foi interessante de observar, pois sendo algo que o grupo não fazia com regularidade, sentia-se algumas dificuldades em manusear as tesouras, o que de certa forma, foi bom para as mesmas trabalharem e desenvolverem a sua motricidade fina. Recortados todos os elementos, em grupo foi identificado e referido a que ecoponto cada elemento pertencia. Nesta parte houve algumas crianças que sentiram dificuldades em reconhecer a que ecoponto pertencia o elemento recortado, mas havendo esse mesmo elemento em tamanho real, levado pelas estagiárias previamente, tornou-se mais fácil.

É de salientar que a ideia inicial era solicitar ao grupo que trouxesse diversos materiais recicláveis de casa, no entanto, devido à pandemia, não foi possível. Todos os elementos recortados foram colados na parte de fora do ecoponto, enfeitando o mesmo e permitindo uma observação por parte das crianças, de modo, a identificar o que pode ser colocado naquele ecoponto.

Para terminar a atividade, foram levados, como referi anteriormente, diversos materiais reciclados pelas estagiárias com o intuito de fazer o reconhecimento dos mesmos em grupo e depois cada criança escolher um objeto e colocá-lo no respetivo ecoponto de modo a fazer a introdução à reciclagem. Este momento foi bastante curioso e interessante, pois foi possível perceber que as crianças não tinham bem a perceção do material que alguns objetos eram feitos, (objetos esses que muitas vezes tinham contacto em casa, como o pacote dos cereais ou a garrafa de água) pois nunca lhe tivera sido explicado. Um dos maiores objetivos desta atividade era fomentar a responsabilidade pelo meio ambiente nas crianças, o que deu a entender que foi concluído com sucesso, pois a aderência do grupo foi bastante positiva, principalmente a nível da participação, havendo ainda crianças a referir que faziam a reciclagem em casa, especificando que tinham ecopontos.



Figura 3 - Atividade "Vamos Reciclar!"

Relativamente a alguma atividade que não tenha corrido tão bem, sendo utilizada uma estratégia pouco facilitadora da promoção da autonomia da criança, destaco o “Poupar Água? Como?”

Esta atividade iniciou-se no tapete, com o grupo sentado em roda, para que todos conseguissem visualizar a minha expressão facial ao contar a história do “João e o desperdício de água” (história essa, que tivera sido criada por mim). Todas as crianças, ao longo da história, foram ficando mais interessadas com os exemplos que a história dava. De seguida fez-se um diálogo sobre a mesma, onde questionei o grupo do que falava à história, ao qual grande parte do grupo foi respondendo “O João queria ensinar os pais a poupar água”, “Sobre gastar água” “Os pais do João mandavam muita água fora”, entre outras, demonstrando assim ter tomado atenção ao longo da história.

Com recurso a imagens plastificadas foram demonstrados e conversados também diversos exemplos de desperdício de água e poupança da mesma, onde as imagens mostravam com clareza o desperdício *versus* a poupança. Foram ainda interligados exemplos demonstrados nas imagens com momentos vividos no quotidiano das crianças, pelas próprias, tanto na escola como em casa, de modo a conseguir que o grupo pensasse em situações e fomentasse a partilha das mesmas.

Houve partilhas como “Às vezes, quando vamos lavar as mãos aqui na escola, há meninos que deixam a torneira aberta” “O autoclismo é para se puxar uma vez, se não gastamos muita água”. Este tipo de respostas partiu das crianças mais velhas do grupo, que tinham uma maior perceção do tema, no entanto, até as mais novas iam participando.

De seguida, com recurso a tintas e pincéis, algumas das crianças realizaram a pintura de uma torneira desenhada e recortada previamente por mim. Este foi o aspeto que sinto que falhou, a estratégia não foi a melhor pois, só depois me apercebi que em vez de ter levado um molde já de uma torneira em tamanho grande, para eles pintarem, poderia sim ter levado apenas o papel de cenário, por exemplo, e ter dado a total liberdade às crianças para fazerem a torneira à sua maneira, promovendo assim a sua criatividade e autonomia.

Após este processo, cada criança desenhou e pintou uma gota de água e referiu uma maneira possível de poupar água, sendo essa frase registada por mim na respetiva gota de água. A torneira e as gotas de água levaram à construção de um placar na sala, preenchendo ainda os espaços em branco com as imagens inicialmente apresentadas ao grupo de modo a reforçar as frases das crianças.

O grupo reagiu bem à atividade e teve uma participação bastante ativa, explorou as imagens com a máxima atenção, sendo que nesse mesmo dia, na hora da higiene uma das crianças acabou por chamar a atenção de outra criança, por esta ter lavado as mãos e ter deixado a torneira a pingar no final, dizendo para a fechar com força.



Figura 4 - Atividade "Poupar Água? Como?"

Ao longo do decorrer das atividades tanto eu como a minha colega de estágio tivemos sempre em atenção a utilização de estratégias que fossem envolver mais o grupo nas mesmas, desde o efeito surpresa, à promoção de interações, ao criar situações de trabalho

em grande/pequeno grupo não esquecendo a utilização de materiais apelativos e diversificados.

Através do preenchimento de tabelas de bem-estar e envolvimento das crianças (Laevers, 1994) de conversas em grande grupo e do feedback dado pela educadora foi possível avaliar todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Também através das observações realizadas, destaco uma evolução a nível da cooperação entre pares, da autonomia em conseguirem resolver os conflitos com que se deparavam, algo que me deixou satisfeita pois perceberam que tudo se pode resolver na base do diálogo e consequentemente aprenderam a gerir melhor as próprias emoções.

O grupo compreendeu melhor o conceito de valores, principalmente o respeito pelos outros e pela natureza, ficando sensibilizado com o tema da reciclagem e da poupança e desperdício de água, algo que foi notório através das atitudes por parte das crianças após a realização das atividades, nomeadamente, nas mudanças de comportamento face aos temas.

#### **4. Percurso de desenvolvimento Profissional**

Cada percurso de estágio iniciou-se com um período de observação que me permitiu conhecer, acompanhar e perceber cada grupo e criança individualmente, bem como as suas rotinas, auxiliando sempre que necessário. Reflito e olho para trás com a sensação do quão enriquecedor foi a nível profissional, mas também a nível pessoal, pois permitiu-me experienciar e ter a oportunidade de adquirir e melhorar competências.

Considero que fui uma estagiária que sempre se integrou bem, mostrando-me desde o início pronta a colaborar em tudo o que fosse vir a ser necessário, quer fora, quer dentro das salas onde estagiei, tendo uma boa relação com toda a equipa educativa, destacando a relação de proximidade com as educadoras cooperantes e com as auxiliares de ação educativa, algo que é bastante importante estar presente e ser visível para o grupo de crianças, pois transmite uma sensação de bem-estar.

Relativamente à minha postura com os grupos de crianças, considero que consegui desde cedo criar laços com todos, no geral, conquistei a sua confiança, e tentei que me vissem sempre como uma pessoa que estava lá para as ajudar em todas as suas necessidades, estimulá-las no seu desenvolvimento e promover aprendizagens lúdicas e significativas, bem como para as confortar se necessário.

Durante o decorrer da minha prática pedagógica consegui observar e aplicar pressupostos teóricos apreendidos nas aulas e em algumas leituras, como por exemplo, a importância de dar a palavra às crianças, fomentar a sua participação, transmitir-lhes valores fundamentais para o seu desenvolvimento, promovendo a autorregulação da aprendizagem e autonomia.

Tirei partido da diversidade para enriquecer as experiências de aprendizagem de todas as crianças; estimulei o gosto por vários temas presentes no nosso dia-a-dia, levando materiais diversificados para sala, respeitando as escolhas, explorações e descobertas de cada criança e, por último, adotei práticas pedagógicas diferenciadas, que correspondessem às características individuais de cada criança, tendo em conta as suas diferenças e respeitando o tempo de cada criança, pois cada uma é um ser único e desenvolve-se de maneira diferente. Por exemplo, duas crianças com a mesma idade, não significa que têm que começar a andar ao mesmo tempo, pode acontecer ou não, pois cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento, tal como duas crianças, também com a mesma idade, uma pode já saber contar e a outra ainda não.

O meu principal objetivo enquanto estagiária sempre foi manter uma relação próxima com o grupo, que garantisse sempre o bem-estar de todas as crianças, tentando adotar três aspetos de ação mencionados por Laevers (1994), Bertram, Pascal (1997, 1999, 2000) e Zimmerman (2013): sensibilidade, estimulação e autorregulação da aprendizagem e autonomia. Sensibilidade no sentido de estar sempre disposta a dar afetividade sempre que as crianças o necessitassem ou pedissem, pois em ambos os grupo existiam crianças em que era visível a falta de atenção e carinho.

Estimulação, proporcionando várias atividades livres que permitissem á criança explorar livremente os materiais, e sozinhas ao seu ritmo pudessem retirar aprendizagens significativas.

A autorregulação da aprendizagem que é definida como o processo através do qual se ativam e mantém cognições, comportamentos, atitudes prossociais e motivação para atingir uma meta. É um processo cíclico, dinâmico e integrado, no qual a criança estrutura, monitoriza e avalia a sua própria aprendizagem.

Por último, autonomia, algo que é bastante importante desenvolver na criança, e que foi visível ao longo das atividades dando a liberdade e autonomia para decidirem por exemplo as cores/ materiais que queriam usar/ utilizar para fazer os seus trabalhos, bem como dar-lhes espaço e voz para decidirem por exemplo, que canção iríamos cantar nos momentos entre as rotinas, quando por exemplo, estavam a ser feitas as camas para as sesta das crianças, ou esperava-se a hora de ir almoçar, tempos esse que na minha opinião não só foram sempre aproveitados de forma constante e sempre dinâmica, como também muitas

vezes dava para relaxar, colocando uma música calma onde as crianças se deitavam de barriga para cima, e fechavam os olhos.

Um dos aspetos que sempre tive em atenção foi em aproveitar todos os momentos de estágios para colocar questões pertinentes e retirar dúvidas que possam ter vindo a surgir ao longo do meu percurso como por exemplo: “Como lidar com uma criança caso ela não queira realizar determinada tarefa/atividade?”. Havia momentos que algumas crianças recusavam fazer determinada atividade por não terem vontade e inicialmente via-me aflita para contornar essa situação, pois não sou a favor de a obrigar. Em conversas com a educadora a mesma disse que as crianças podem muitas das vezes não ter vontade de fazer algo e que podemos tentar contornar isso através do diálogo, percebendo o porquê de não ter vontade, e dando-lhe o tempo necessário para tal. Um problema com que me deparei foi que as crianças têm de fazer tudo a correr, não tendo tempo para explorar os materiais e experienciar o processo e às vezes fazem as coisas só porque tem de ser, sem perceberem o principal motivo por que as fazem.

Outra das questões que me surgiu foi “Qual a melhor forma de agir perante uma criança que não quer comer, deve insistir-se ou não?”. Assim, a educadora esclareceu dizendo que devemos tentar insistir para que a criança coma, se isso for para o seu próprio bem claro, deve insistir-se até percebermos que vale a pena. Se um dia a criança se encontrar mais frágil ou doente, algo que aconteceu com muita frequência com um dos grupos que estagiei, deve sempre a educadora ter a informação dos familiares da mesma e a sensibilidade de perceber que a criança não se encontra bem e que não se deve persistir para que esta coma.

Estamos sempre em constante aprendizagem e como futura educadora sempre valorizei a partilha de conhecimentos neste percurso, tanto pessoal como profissional.

De acordo com Vasconcellos (1995, p.67), “O espaço de reflexão crítica e constante sobre a prática é essencial para o trabalho que se quer transformar”. Desta forma procurei sempre ter um papel reflexivo sobre o meu percurso, de um modo geral, bem como ao longo de cada atividade que realizava, procurando sempre melhorar e aperfeiçoar, pois só assim conseguimos pensar sobre o que de bem ou menos bem fizemos e aprendermos com a nossa prática.

## Parte II – Exercício investigativo

### 1. Problemática do exercício investigativo

A escolha desta problemática surgiu pela curiosidade, desde sempre, em perceber como as crianças se tornam progressivamente autónomas e condutoras do seu próprio processo de aprendizagem, mesmo em idade precoce.

Segundo Bronson (2000), citado por Piscalho e Veiga Simão (2014), “promover precocemente competências de autorregulação da aprendizagem com vista ao desenvolvimento da autonomia é considerado fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida” (p. 72).

Para as mesmas autoras, a autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo.

Das pesquisas realizadas, algo que também me suscitou interesse foram os diários de grupo e que potencial estes poderiam ter para o grupo de crianças, como ferramenta de promoção e de desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem.

Surge, assim, a principal questão de investigação do presente exercício investigativo

*Poderá o Diário de Grupo promover a autorregulação da aprendizagem das crianças na educação pré-escolar?*

Definido, porquanto, os seguintes objetivos:

- Observar as competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças no jardim de infância;
- Reconhecer como o diário de grupo contribui para a promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças no jardim de infância.

## 2. Enquadramento teórico

### 2.1 A Autorregulação da Aprendizagem das crianças

*“A autorregulação começa quando começa a vida...a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proactiva e com mais controlo sob o seu mundo.”*

Bronson (2000)

As competências de autorregulação desenvolvem a autonomia da criança, o futuro adulto, e permitem aprender ao longo da vida de forma autónoma e independente. Para Paiva (1995), citado por Piscalho e Veiga Simão (2014), a autonomia constitui um sistema sociocognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas, manifesta-se em diferentes graus de independência e controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, e envolve: capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação.

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como um processo de reflexão e ação pessoal da criança, de modo a estruturar, monitorizar e avaliar a sua aquisição de conhecimentos, o que lhe permite desenvolver a autonomia.

Para Piscalho e Veiga Simão (2014), o desenvolvimento da autonomia está diretamente relacionado com a promoção precoce de competências autorregulatórias da aprendizagem, sendo tal promoção considerada fundamental no processo escolar, e de formação ao longo da vida. Neste sentido Bronson (2000) e Bennett (2001), consideram que a partir do nível de educação pré-escolar as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária.

Em sentido contrário, alguns autores entendem que as crianças do pré-escolar, as mais pequenas, têm dificuldade em assumir o controlo do seu comportamento, bem como, a realização de tarefas com complexidade estrutural elevada, devido às limitações que apresentam na articulação entre os processos cognitivos e metacognitivos (Boekarts & Corno, 2005; Kreutzer, Leonard & Flavell, 1975; Veenham, Bham & Afflerbach, 2006).

Para os autores defensores de competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças, mesmo as mais pequenas, tal fica-se a dever ao facto de, nas crianças da idade pré-escolar, as suas competências de aprendizagem ainda não se encontrarem solidificadas, existindo um espaço facilitador do seu desenvolvimento, onde a promoção da autorregulação da aprendizagem pode e deve ocorrer (Fernandes & Veiga Simão, 2007).

Neste sentido, autores como Dignath *et al.* (2008) consideram existir evidência empírica demonstrativa de que as crianças em idade pré-escolar, podem desenvolver de forma

eficiente as suas competências de autorregulação, conseguindo assim autorregular a sua aprendizagem.

A motivação para aprender a aprender, é um fator importante. Quando chegam à escola, as crianças mais novas estão mais motivadas para aprender, obtendo resultados mais relevantes no recurso a estratégias do que as crianças de escolaridade mais avançada, o que se fica a dever ao facto de os alunos mais velhos possuírem um leque de estratégias mais cristalizadas e difíceis de modificar ao contrário dos mais pequenos que estão mais recetivos à aquisição de novas estratégias (Hattie, Biggs & Purdie, 1996). As crianças mais novas têm mais capacidade para planear, monitorizar e estabelecer estratégias na resolução de problemas e no decurso dos primeiros anos de escolaridade ocorre um grande desenvolvimento da autorregulação (Whitebread, 2006; Berkowitz, 1982).

Ao encontro com esta realidade, investigadores concluíram que as crianças entre os 3 e os 7 anos possuem mais capacidade para planear, monitorizar o seu pensamento e aplicar as estratégias mais adequadas à resolução de problemas. Assim, Boekaerts e Corno (2005), Costa (2006), Dignath *et al.* (2008), Newman (2003); Perry (1998) e Turner (1995), citados por Piscalho & Veiga Simão (2014), consideram que a promoção e desenvolvimento da autorregulação, em crianças desta idade, é um fator facilitador da motivação da aprendizagem autónoma.

Cada vez mais as crianças desempenham um papel importante no seu processo de aprendizagem, pelo que, os educadores deverão, desde os anos iniciais da sua aprendizagem, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com o intuito de estimular e promover competências que permitam à criança ter um papel ativo e construtivo da sua autonomia. (Lopes da Silva, Duarte, Sá & Veiga Simão, 2004).

Para Olson e Kashiwagi (2000), a promoção da gestão das emoções e comportamentos das crianças, resulta do facto de a autorregulação da aprendizagem constituir uma competência fundamental à boa adaptação do ser humano, promovendo a gestão das emoções e dos comportamentos consequentes.

O treino e a aprendizagem da autorregulação, deve iniciar-se nas crianças mais pequenas, pois tal competência necessita de ser trabalhada ao longo da vida, e quanto mais cedo se iniciar esse processo melhor. Neste sentido, Eisenberg (2005) considera que se uma criança tiver problemas no desenvolvimento da sua autorregulação pode ter dificuldades e problemas na aquisição de competências sociais ou de aprendizagem.

Quando, de uma forma autónoma e centrada na tarefa, as crianças enfrentam os problemas, aplicam estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus

esforços, ocorre a concretização da aprendizagem autorregulada (Schunk & Zimmerman, 2011).

Conforme se alcança da literatura, existem benefícios na aprendizagem e no sucesso escolar, quando são desenvolvidas competências de autorregulação da aprendizagem (Cleary & Zimmerman, 2004).

Para Zimmerman (1989), a autorregulação da aprendizagem constitui um processo dinâmico e aberto, o qual implica a participação ativa das crianças na sua aprendizagem, estando em causa processos onde as crianças desenvolvem e sedimentam cognições, emoções e comportamentos centrados em objetivos. Processo que segundo Bronson (2000), envolve competências cognitivas, emocionais e sociais e que permite às crianças reponderem corretamente ao ambiente em que se encontram inseridas. O momento-chave do processo de aprendizagem autorregulada, ocorre quando as crianças, sem o apoio de um adulto, e de um modo rotineiro, conseguem interiorizar a autorregulação.

A autorregulação da aprendizagem ocorre através de um complexo conjunto de competências metacognitivas, motivacionais, volitivas e comportamentais, que se desenvolvem num constante processo interativo com o contexto educativo e o ato de aprender. Por tal razão, a aplicação dos processos de aprendizagem antes, durante e após a aquisição e consolidação dos conhecimentos e das competências escolares determina o grau em que a autorregulação é exercida (Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007)

Elementos essenciais da aprendizagem, como o ato de aprender, a motivação intrínseca e a autonomia na realização do trabalho, compõem a autorregulação. A promoção e o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada permite às crianças, em idade pré-escolar, a aquisição de competências para uma aprendizagem eficaz, no âmbito escolar, e futuramente académico, bem como para a sua vida. Ou seja, a promoção precoce de competências de autorregulação permite aos futuros adultos um papel ativo e autónomo na sua aprendizagem ao longo da vida (Zimmerman, 1989).

Ainda segundo Zimmerman (1994), existem vários processos que operam fora da consciência das crianças e que regulam o seu comportamento, mas diversos investigadores descobriram, nas crianças, intencionalidade de autorregulação da aprendizagem, a qual determina o seu sucesso escolar.

Segundo Costa (2006), Newman (2003), Perry (1998), Perry, VandeKamp, Mercer e Nordby (2002), Rosário *et al.* (2007) e Turner (1995), citados por Piscalho e Veiga Simão (2014), as crianças mais pequenas, possuem capacidade para regular o seu envolvimento no processo de aprendizagem, sendo igualmente capazes de regular a sua aprendizagem através da análise da tarefa e posterior adoção de estratégias para a sua realização.

Existe transversalidade dos processos de autorregulação e a sua promoção no contexto escolar, isto porque as crianças são capazes de desenvolver nas atividades em sala de aula. Por tal razão, a criança deve participar na planificação, execução e monitorização da atividade, bem como, na avaliação do trabalho realizado, o que lhe permite consciencialização face ao que foi executado e aos desvios face ao inicialmente planeado. Este envolvimento da criança nas atividades, constitui para Piscalho e Veiga Simão (2014, p. 7), “um requisito essencial ao desenvolvimento do processo educativo e suporte da aprendizagem no contexto escolar, desde o jardim de infância”, estando aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária.

Para as mesmas autoras, é possível a promoção e desenvolvimento da aprendizagem autorregulada de crianças do pré-escolar, através de “ambientes de aprendizagem com materiais interessantes e desafiadores que permitam que as crianças explorem e pratiquem as aprendizagens efetuadas, jogos educativos, narração de estórias apelativas ou da visualização de vídeos onde podem observar os comportamentos autorregulados de outras crianças seus pares e, sobretudo, a elaboração de perguntas que estimulem o pensamento divergente” (p. 8).

Segundo Vygotsky, referido por Piscalho e Veiga Simão (2014), para além da linguagem, o jogo educativo é essencial no desenvolvimento da imaginação, bem como, das competências sociais e comunicativas e da autonomia. Para além deste papel relevante, o jogo educativo motiva as crianças para a aprendizagem escolar na medida em que deixa de agir impulsivamente, aprendendo a comportar-se segundo regras.

Para uma criança se tornar num bom aluno, necessita ter um papel ativo na sua própria aprendizagem, para tal é necessária a promoção precoce de competências de autorregulação e autonomia. Conforme Piscalho e Veiga Simão (2014), a aprendizagem deve significar “construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida” (p. 18).

Mesmo nas crianças mais pequenas a autonomia surge de forma natural e ligada à autorregulação, por tal razão, os educadores devem ser formados de modo a agirem e pensar reflexivamente, bem como promover competências de autonomia e autorregulação, através do desenvolvimento de processos pedagógicos que melhorem a aquisição de conhecimentos e aprender a aprender.

É preciso ter sempre presente que crianças mais pequenas possuem competência autorregulatória e autónoma da sua aprendizagem, sendo, segundo Zimmerman (2008), citado por Piscalho e Veiga Simão (2014), sujeitos ativos, responsáveis e independentes.

É importante que os educadores de infância ensinem precocemente que a criança é responsável pela sua aprendizagem, bem como promover o desenvolvimento da autonomia através do treino de estratégias de autorregulação.

## **2.2 O papel do educador de infância na promoção de competências autorregulatórias da aprendizagem**

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

Paulo Freire

O educador de infância tem um papel muito importante no desenvolvimento de uma criança, sendo responsável por proporcionar experiências que ajudem a mesma a desenvolver as capacidades cognitivas. Além dos pais, o educador de infância é um espelho para a criança, como tal tem o papel de formar/ transformar a mesma, num cidadão que faça a diferença na sociedade e tudo isso começa dentro da sala. Como refere Ferland (2006), numa primeira fase, a criança imita os adultos, mas com o decurso do tempo consegue realizar certas tarefas sozinha.

Segundo Rosário, Núñez e González-Pienda (2007a) é fundamental que o educador domine o conceito de autorregulação da aprendizagem. Se o educador dominar este conceito consegue muito mais facilmente implicar as crianças no processo de autorregulação das suas próprias aprendizagens.

É fundamental o educador promover precocemente competências autorregulatórias com o intuito de alcançar e desenvolver a autonomia nas crianças. Com o começo da vida, começa a autorregulação, pois a criança nasce com certos mecanismos que a fazem adaptar-se ao meio em que vive. Ao longo do seu crescimento e das vivências e experiências, a criança vai se tornando mais consciente e com mais controlo sobre o mundo que a rodeia (Bronson, 2000).

Todas as práticas e dinamizações pedagógicas encetadas pelo educador, devem desenvolver atitudes positivas e construtivas, promovendo a melhoria da autonomia, da autoestima, da capacidade de iniciativa e criatividade, através de rotinas dinamizadoras, com regras e limites, que mostrem à criança até onde podem ir, proporcionando o bem-estar

com o mundo que as rodeia. Segundo Frison (2009), é necessário que “o professor e o aluno tracem caminhos que demonstrem que eles sabem aonde querem chegar”.

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

O educador deve, acima de tudo, permitir que a criança esteja no centro do processo de aprendizagem dando-lhe voz, espaço e ferramentas para a mesma se manter uma participante ativa ao longo da vida, pois a autorregulação da aprendizagem caracteriza-se por ser um processo contínuo.

Segundo Pozo (2002), as crianças devem aprender a controlar e regular os seus processos cognitivos, assim como formar o hábito de pensar sobre o próprio conhecimento. A capacidade da criança se autorregular está relacionada com a idade da mesma, contudo não é o único fator envolvido. Também o meio envolvente e os estímulos são importantes, e potenciam, a autorregulação.

Com efeito, cabe ao educador ser um profissional atento às necessidades das crianças, e capaz de desenvolver “ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem (...) para promover a autorregulação” (Piscalho & Simão, 2014a, pp. 173-174)

### **2.3 Diário de Grupo como ferramenta para promover a autorregulação da aprendizagem**

*“O diário de grupo é uma memória histórica e o registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor.”*

Sérgio Niza (2012)

O Diário de Grupo é considerado um instrumento que serve de apoio e permite desenvolver a comunicação, o sentido crítico, a resolução de conflitos, a tomada de decisão, a iniciativa e, acima de tudo, dar voz às crianças.

Piscalho e Veiga-Simão (2014) referem que as crianças possuem um desejo forte em descobrir e de aplicar-se em situações de aprendizagem, no entanto, necessitam de “oportunidades de aprender” e assim cabe ao educador desde cedo utilizar ferramentas/instrumentos adequados para que as competências autorregulatórias possam ser

promovidas com intencionalidade. Como refere Coelho (2009, citado por Piscalho & Veiga Simão, 2014) o principal objetivo dos profissionais educativos deverá passar por ajudar as crianças a desenvolver ferramentas intelectuais, bem como estratégias para aprenderem de forma autónoma, o Diário de Grupo parece ser um bom exemplo.

Segundo o que consta no site do modelo pedagógico MEM (Movimento da Escola Moderna), o mesmo privilegia a utilização do Diário de Grupo. As crianças são participantes ativas na construção da sua aprendizagem, em parceria com os seus educadores, participando na planificação e gestão das atividades que vão desenvolvendo durante o dia, onde é ultrapassada a visão individualista do desenvolvimento infantil através de uma perspetiva social, onde a aprendizagem se realiza entre iguais, e onde existe a partilha de saberes e entreajuda.

É também valorizado o diálogo, a oralidade como meio de comunicação, por excelência, a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças e a intervenção destas no meio que as rodeia, tendo a criança direito a tomar decisões, a fazer escolhas, a resolver os seus problemas, a ser ouvida e a ser auxiliada quando necessita.

O Diário de Grupo é um quadro, que contém diversas colunas que representam os seguintes títulos: Gostei; Não Gostei; Fizemos e Queremos Fazer. As duas primeiras colunas “Gostei e Não Gostei” representam algo que as crianças tenham tirado de positivo ou negativo no seu dia/ semana e lhe tenha tocado de alguma forma, como Niza (2013) refere, “representam os “juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana”.

A terceira coluna “Fizemos” representa o que as crianças iam desenvolvendo, a nível de atividades, aprendizagens, e a última coluna “Queremos Fazer” é “destinada ao registo de sugestões, aspirações e projetos a realizar” (Niza, 2013), ou seja, dá a liberdade às crianças de proporem/sugerirem novos projetos que vão suscitando a sua curiosidade ao longo dos dias. Esta última coluna permite ainda planear atividades futuras, indo ao encontro dos interesses do grupo.

Para que isto tudo faça sentido é importante o educador reunir com o grupo de crianças. Assim, todas as sextas feiras, existe um momento chamado de Conselho de Grupo, que Niza (2012) define como “marcante e operacional”.

A primeira coluna a ser lida, é a do “Não Gostámos” onde, quem escreveu o seu nome, tem a hipótese de falar sobre o que aconteceu para o educador perceber e conseguir identificar as “fontes de conflito”, ou seja, o que aconteceu, onde e como aconteceu. Nesta coluna o objetivo não é o educador julgar, mas sim servir de mediador e ouvinte, dando a palavra a uma criança de cada vez e colocando questões se achar pertinente. Por exemplo, “a criança

x tirou-me o carrinho das bonecas”. Para resolver os conflitos é importante a criança colocar-se no lugar do outro, e esta pequena estratégia por parte do educador, faz com que a criança pense e reflita sobre o conflito em questão.

Passando à coluna do “Gostámos”, na maioria são ditas ações positivas que agradaram a alguma criança, como “a criança x brincou comigo” ou relativamente a uma atividade realizada na sala, como por exemplo, “hoje gostei de aprender a separar o lixo com os meus amigos”.

Na coluna seguinte, do “Fizemos”, é conversado com o grupo as atividades realizadas. Por fim, na coluna do “Queremos Fazer”, é feita a partilha do que gostavam de fazer e planeia-se quando se irá pôr em prática. Por exemplo “Gostava de saber como os icebergs se formam”. A partir da partilha da criança, o educador combina com o grupo como fazer as pesquisas, que pontos abordar, como querem fazer entre outros aspetos.

É fundamental em todo este momento, e não só, o educador ser um ouvinte, que esteja atento e interessado no que as crianças estão a dizer, questionando-as para perceber melhor o que pensam ou sentem. Pois, tal como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação em que as crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas.

### 3. Método

O presente exercício investigativo trata-se de um estudo de natureza qualitativa. O mesmo foi desenvolvido em quatro etapas que se distribuíram ao longo de seis semanas e pretendem dar resposta à questão de investigação referida anteriormente.

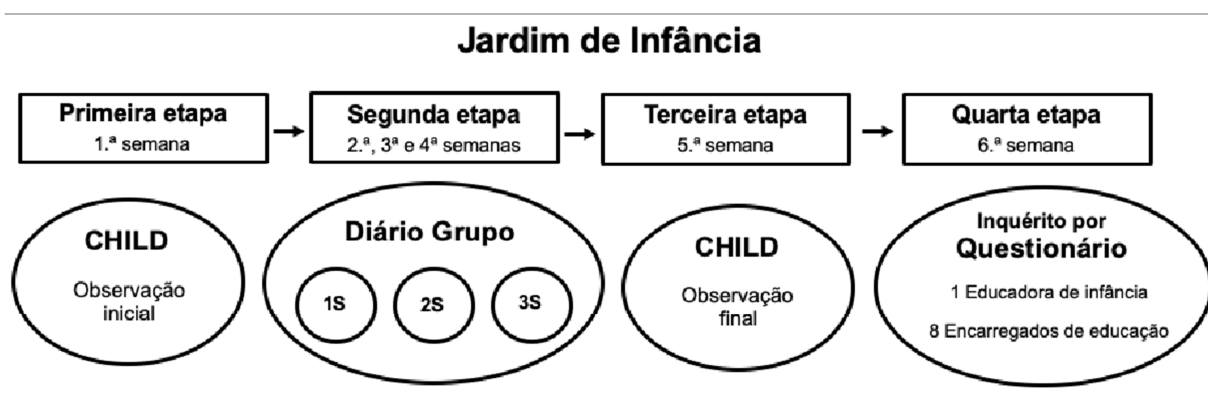


Figura 5 - Desenho da investigação

Numa primeira etapa, que decorreu ao longo da primeira semana de estágio, recorreu-se à observação do grupo de crianças para perceber em que nível se encontravam nas quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem (controlo emocional e comportamental, atitudes pró-sociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação) através da CHILD<sup>1</sup>. A questão da observação participante é um método de investigação em que o investigador, tendo em conta o objetivo da sua investigação, faz uma observação direta e sistemática dos acontecimentos, apreendendo os modos de expressão, regras e normas de funcionamento que regem os comportamentos no momento em que eles se produzem (Quivy & Campenhoudt, 2008). Este processo de observação, análise, reflexão e ação permanente e contínua sobre o conhecimento e no desenvolvimento da ação, exige uma reflexão sistémica e dinâmica multidimensional, visando deste modo a apropriação de um conhecimento, o mais próximo da realidade (Guerra, 2002).

Numa segunda etapa, ao longo de três semanas, recorreu-se a ajuda dos diários de grupo com o intuito de recolher informações junto do grupo de crianças relativamente ao que gostaram de fazer (ou não) ao longo do dia, apelar à sua memória dizendo o que fizeram bem como o que gostariam de fazer, permitindo, acima de tudo, que as mesmas desenvolvessem uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Na terceira etapa, relativa à quinta semana, voltou a recorrer-se à observação do grupo, mas desta vez, à final, utilizando na mesma a CHILD.

Por fim, na quarta etapa referente à sexta semana, utilizaram-se inquéritos por questionários a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação.

### **3.1 Participantes e contexto**

Os participantes deste exercício investigativo foram diferentes em cada etapa.

Na primeira etapa, os participantes foram o grupo de crianças com o qual realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada II e III, em contexto de Jardim de Infância, mais concretamente dezasseis crianças, doze do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

---

<sup>1</sup> Doravante, sempre que utilizarmos a sigla CHI D referimo-nos à “Checklist of Independent learning Development” (ou, devidamente traduzida, à “ lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente”) (Whitebread *et al.*, 2009). ”

Na segunda etapa os participantes foram as dezasseis crianças e eu, na qual se procedeu ao preenchimento dos diários de grupo.

Na terceira etapa os participantes foram novamente o grupo de crianças referido na primeira etapa.

Na quarta etapa, os participantes foram uma educadora de infância e oito encarregados de educação. A educadora de infância exercia a sua profissão há trinte e cinco anos, era cooperante da PES e responsável do grupo de crianças do jardim de infância alvo do presente estudo. Relativamente aos oito encarregados de educação, sabe-se, através de diálogos com a educadora cooperante e com os próprios, que a nível da idade, variavam entre os vinte anos e trinta e cinco anos e que todos se encontram a trabalhar. A maioria das famílias são consideradas monoparentais e havia três casos de famílias numerosas, contendo cinco ou mais elementos.

### **3.2 Instrumentos**

Na recolha de dados deste estudo foram utilizados vários instrumentos que se descrevem de seguida.

#### ***Observar a partir da CHILD***

Na primeira e terceira etapas foi utilizado o instrumento de apoio à prática pedagógica a CHILD (2009, Whitebread *et al.*, adaptada por Piscalho & Veiga-Simão, 2014).

Segundo Piscalho e Veiga-Simão, a CHILD foi criada por Whitebread e colaboradores, inspirada em dois ramos, o ramo cognitivo e o ramo sociocultural, ambos dentro da psicologia do desenvolvimento.

A CHILD surgiu da necessidade de haver um instrumento de observação, que ao ser utilizada adequadamente, permitisse a todos os docentes: identificar se as crianças precisavam de algum tipo de apoio; compreender e reconhecer se as crianças necessitavam de alguma atenção diferenciada, inclusive se requeressem de algum tipo de intervenção específica; desenvolver estratégias a nível cognitivo, emocional, social e motivacional; adquirir indicações de aspetos precisos.

Este instrumento é composto por quatro categorias de autorregulação, nomeadamente: “Emocional”; “Prosocial”; “Cognitivo” e “Motivacional”.

No que diz respeito à categoria “Emocional”, a mesma incide sobre a criança abordar novas tarefas de forma confiante, controlando a sua atenção e resistindo à distração. A categoria “Prosocial” recai sobre a criança começar a entender os pensamentos dos “outros” e conseguir desenvolver atividades de cooperação com as restantes crianças e adultos. A categoria “Cognitivo” diz respeito ao facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, e poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. A última categoria, a “Motivacional” entende-se como a capacidade de as crianças autonomamente iniciarem atividades, adquirindo formas próprias para realizar as suas tarefas.

No preenchimento da lista, a mesma, contém 22 itens descritivos de processos para serem observados, e para proceder ao seu preenchimento, deve-se preferir um número que se encontra identificado de 1 a 4 correspondente à afirmação que melhor se poderá adequar, sendo que, o 1 corresponde ao sempre; o 2 ao usualmente; o 3 ao às vezes e o 4 ao nunca.

A decisão sobre determinado parâmetro deve ter em conta a presença ou ausência de comportamento por parte da criança. É de realçar que a CHILD requer ainda de um espaço intitulado de *observações* que permite ao docente escrever outros comentários que possa considerar pertinente sobre determinada criança

### ***Diário de Grupo***

Na segunda etapa, utilizou-se o diário de grupo ao longo de três semanas. Este instrumento, segundo Grave Resende e Soares (2002, p. 130), é “um registo semanal por onde passa a vida do grupo” e permite ao grupo desenvolver a comunicação, o sentido crítico, a resolução de conflitos, a tomada de decisão, a iniciativa e a participação da criança através da sua opinião, tornando-as mais autónomas.

Para Vieira (2004) “as crianças envolvidas nas situações de conflito interpessoal assinaladas no diário, são convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas” (p. 10).

### ***Inquérito por Questionário***

Na quarta e última etapa, utilizou-se como instrumento o inquérito por questionário. Estes questionários foram aplicados no final da minha prática pedagógica, nomeadamente, na oitava semana, a uma educadora de infância e a oito encarregados de educação.

Segundo Durão (2010) “O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados muito utilizada em projetos de investigação, pela sua forma rápida de obtenção de dados” (p.61). Os questionários são instrumentos a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa. São, assim, instrumentos destinados a aceder a informações ou conhecimentos que os indivíduos possuem, ou ainda às suas experiências passadas ou atuais (Tuckman, 2000). Optou-se por um questionário de questões abertas para permitir, a quem responde, espaço para desenvolver respostas e, concludentemente, a oportunidade de recolher informação mais alargada.

O questionário destinado à educadora cooperante era constituído por cinco questões abertas, sendo elas:

1. Como define “Autorregulação da Aprendizagem”?
2. A partir de que idade a criança é capaz de autorregular a aprendizagem? Exemplifique.
3. Como se pode promover a autorregulação da aprendizagem no JI?
4. Cria oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem? Exemplifique através de algumas atividades já realizadas nesse sentido.
5. Poderá o Diário de Grupo promover competências autorregulatórias das crianças? Porquê?

O questionário destinado aos encarregados de educação era constituído por cinco questões, sendo elas:

1. Conhece o conceito de “Autorregulação da Aprendizagem”? Se sim, fale um pouco sobre ele.
2. Costuma criar situações em casa que permita ao/à seu/sua educando/a desenvolver a autonomia para aprender? Exemplifique.
3. Durante o meu período de estágio realizei algumas atividades direcionadas com atitudes e valores, nomeadamente o “Vamos Reciclar!”, notou que houve mudanças com o/a seu/sua educando/a a partir dessa atividade? Exemplifique.
4. Relativamente à atividade “Poupar Água? Como?”, em algum momento, posterior à mesma, sentiu um maior cuidado referente ao tema por parte do/a seu/sua educando/a? Sentiu que o mesmo o/a motivou para outras aprendizagens? Quais?
5. Em jeito conclusivo, observa no/a seu/sua educando/a, vontade e iniciativa própria em querer aprender mais e de forma autónoma?

Os questionários tinham quatro questões diferentes e uma questão comum, que permitiu analisar as perspetivas da educadora e dos oito encarregados de educação das crianças sobre o tema “autorregulação da aprendizagem”.

### **3.3 Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados relativamente à primeira etapa, correspondeu à observação inicial realizada na primeira semana da prática pedagógica. Todo o preenchimento da CHILD teve como principal base a observação da autorregulação da aprendizagem das crianças, ao nível das quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem (controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação), diariamente, em contexto de sala, sem que as mesmas se apercebessem disso. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a técnica de observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (p. 87).

Na segunda etapa, procedeu-se ao preenchimento dos diários de grupo. Estes, serviam para que as crianças pudessem exprimir aquilo que gostaram, o que não gostaram, o que fizeram e o que queriam fazer, realçando que o seu preenchimento era sempre efetuado com a ajuda do educador, dado a idade das mesmas.

Todas as sextas-feiras, o grupo reunia-se num momento chamado “Concelho de grupo”, para proceder à leitura do que foi sendo dito pelas crianças e registado pelo educador, ao longo da semana.

É de realçar que o meu papel aqui era somente de ouvinte, permitindo que as crianças interagissem e entendessem as suas atitudes tornando-as assim moralmente responsáveis através de uma atitude reflexiva, pensando no que fizeram e no que poderiam ter feito de diferente promovendo a sua autorregulação.

Na terceira etapa do estudo, utilizou-se novamente a CHILD e procedeu-se à observação final dos comportamentos referentes às quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem das crianças já citadas, seguindo a mesma estratégia da primeira etapa. Procedeu-se, então, à comparação entre os dois momentos, verificando-se a (não) evolução das crianças.

Os inquéritos por questionários, da quarta etapa, foram entregues a uma educadora e a oito encarregados de educação. Esta opção deveu-se ao facto de querer recolher informação junto da educadora cooperante do grupo bem como dos encarregados de educação das crianças com o qual realizei o meu estudo.

### 3.4 Procedimento de tratamento de dados

Relativamente à primeira e terceira etapas, no que respeita à CHILD, foi realizada uma estatística descritiva, através do programa Excel, para que os dados das observações feitas fossem apresentados em tabelas e gráficos, adequados para organizar e resumir a informação, de forma a realçar as características mais importantes.

O tratamento de dados, relativamente aos diários de grupo, na segunda etapa, foi tratado à medida que terminava a semana, no “Conselho de grupo”, utilizando o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

Os tratamentos de dados obtidos através dos questionários foram sujeitos a uma análise de conteúdo (anexos III e VI), cuja intenção, segundo Bardin (1997) “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...) inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p.38).

## 4. Apresentação e Análise de Resultados

### Observar a partir da CHILD

Os seguintes resultados dizem respeito à primeira etapa, observação inicial, realizada no começo do estágio, bem como à terceira etapa, observação final.

#### Início do Estágio

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	20%	21%	46%	13%
Prosocial	13%	28%	48%	11%
Cognitivo	15%	25%	48%	12%
Motivacional	11%	24%	50%	15%

Tabela 1 - Observação inicial do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade

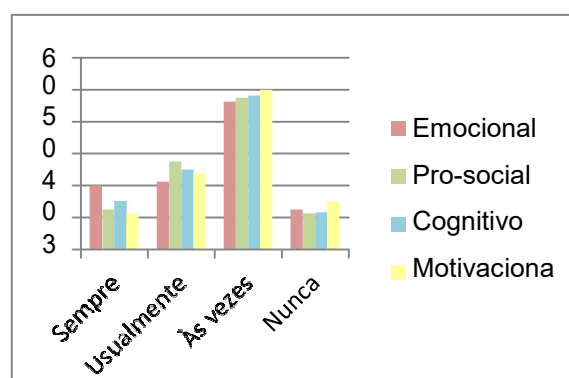


Figura 6 - Gráfico referente à observação inicial em jardim de infância - 4 anos de idade

Como se pode observar no gráfico inicial, todas as dimensões encontram-se distribuídas de forma equilibrada. A maior parte das dimensões têm uma maior incidência no item “Às

vezes”, sendo a de maior frequência a dimensão motivacional, com 50% e logo seguido, bastante próximo, e com a mesma percentagem, 48%, as dimensões prossocial e cognitiva.

De realçar, na dimensão emocional, que apenas 20% destas crianças consegue sempre de forma confiante desenvolver novas atividades atentamente, conseguindo resistir à distração, como por exemplo, nos momentos da leitura de uma história, quando alguma criança chegava mais tarde, algumas continuam focadas na leitura da história acabando por não se distrair com as movimentações.

Relativamente à dimensão motivacional, podemos verificar que 50% das crianças por vezes consegue encontrar os próprios recursos sem necessitar da ajuda de um adulto, consegue desenvolver maneiras próprias de executar tarefas, é capaz de iniciar atividades, tem gosto em resolver problemas e planifica as próprias tarefas, objetivos e metas, ou seja, entende-se por isto que metade das crianças só tem iniciativa às vezes.

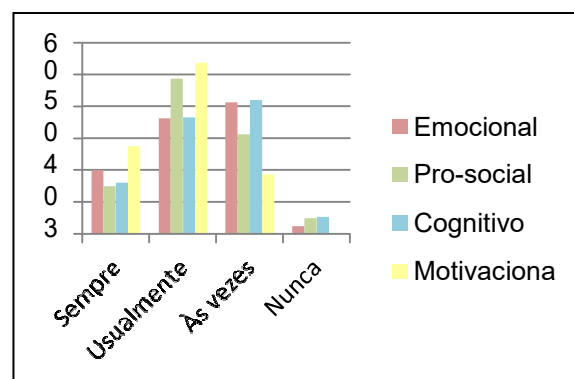
Esta análise fez-me querer encontrar um recurso que pudesse ajudar a desenvolver mais a dimensão motivacional do grupo e, conseqüentemente, as restantes dimensões da autorregulação da aprendizagem.

No final do estágio, referente à terceira etapa, voltei a realizar uma observação, no mesmo formato da inicial, para poder recolher dados, comparar e analisar os resultados obtidos.

### *Final do Estágio*

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional	20%	36%	41%	3%
Prosocial	15%	49%	31%	5%
Cognitivo	16%	37%	42%	5%
Motivacional	28%	54%	19%	0%

*Tabela 2 - Observação final do estágio em jardim de infância - 4 anos de idade*



*Figura 7 - Gráfico referente à observação final em jardim de infância - 4 anos de idade*

No final do estágio foi possível observar, através dos dados recolhidos, alterações significativas nas dimensões da autorregulação da aprendizagem. Com efeito, houve um aumento na dimensão motivacional, tendo 54% no item “Usualmente”, e também muito próximo, a categoria prossocial com 49%.

Ao inserir o diário de grupo ao longo de três semanas e recolher informações junto das crianças, nomeadamente o que gostaram de fazer, o que não gostaram, o que fizeram e o que queriam fazer, foi possível observar que o mesmo contribuiu para uma evolução a nível das competências autorregulatórias da aprendizagem, particularmente nas dimensões motivacional e prossocial.

A nível da dimensão prossocial, começou-se a verificar mais frequentemente, através da utilização do diário do grupo e da sua partilha, que a maioria das crianças, estavam mais à vontade, conseguindo falar sobre o que sentiam, de bom ou menos bom. Começaram a compreender melhor o outro e também passaram a conseguir desenvolver atividades de cooperação com os pares, como por exemplo auxiliar o colega a arrumar a sala e até a ajudar a apertar os sapatos do colega.

Relativamente à dimensão motivacional, percebeu-se que as crianças passaram a ser mais participativas nas decisões quanto às atividades ou brincadeiras a realizar, o que consequentemente despertou o interesse no aprender mais.

De acordo com Balancho (1994, citado por Dias, 2009) a motivação deve ser um processo em que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar, para descobrir ou rentabilizar as suas capacidades.

Com isto conclui-se que, este grupo de crianças evoluiu nos seus comportamentos nas diferentes dimensões observadas, sendo a categoria mais desenvolvida nesta faixa etária a motivacional com 82%.

### ***Diário de grupo***

O conteúdo do Diário de Grupo era analisado e discutido semanalmente e em grupo, num momento de reunião coletiva designado “Conselho de Balanço Semanal” (Niza, 1991, citado por Vieira, 2004), também designado por Conselho de Grupo.

No Conselho de Grupo era lido o que cada criança tivera dito ao longo da semana, quando ia ao meu encontro. Destaco que a coluna do “Não gostámos” foi sempre a que mais se destacava nos concelhos, pois as crianças sentiam a necessidade de falar de algo que as tivera incomodado, e mesmo as que não tinham vindo ao meu encontro para registar algo

que queriam dizer, nesse momento do conselho de grupo, tinham toda a oportunidade e espaço para falar.

As crianças não tinham conhecimento sobre o diário de grupo mas, ao proceder a uma breve explicação sobre o mesmo bem como ao colocá-lo exposto na sala, percebi que isso rapidamente mudou. Ao longo dos dias, iam muito ao meu encontro e tinham algo para dizer. O grupo, de um modo geral, quis participar ativamente nos registos, por ser algo novo. No entanto, houve crianças que por serem mais reservadas e menos comunicativas, inicialmente, não quiseram dizer nada, algo que com o passar dos dias mudou, porque ao verem outras crianças a participar, despertou-lhes o interesse em fazer o mesmo.

Foi possível compreender através da análise final às tabelas dos diários de grupo, que apesar de os níveis de participação das crianças serem diferentes, todas acabaram por contribuir com algum registo nos diários.

Referentes à primeira coluna do “Gostei”, nos diários de grupo, a maioria das crianças que participaram referiram aspetos relacionados com o gosto por aprender ou momentos que lhes causavam alegria e as marcaram de certa forma. De seguida, destaco alguns exemplos.

*“Eu gostei de desenhar o coelho das palavras mágicas.” V*

*“(..) ir à procura de pequenos insetos no nosso pátio.” I*

*“(..) aprender os gestos da música do pirilampo.” F*

*“ Gostei de ver o vídeo e ouvir a música sobre a reciclagem.” R*

*“(..) comer bolachinhas de natal.” L*

*“Cantar os parabéns ao R e comer bolo.” M.L*

De um modo geral, na coluna do “Não Gostei” a maioria dos aspetos realçados pelas crianças, ao longo dos diários de grupo, assentaram em conflitos entre pares e emoções.

*“Sujar as mãos com tintas para os pegamonstros.” A*

*“Não gosto de ver o A bater na I. Temos de ser todos amigos.” R*

*“(..) de ter molhado as calças numa poça de água no recreio.” F*

*“A I destruiu a nossa construção.” L e F*

*“Não gostei de ver que o A e o S não quiseram brincar comigo.” I*

No “Fizemos” as crianças apelaram à sua memória dizendo o que foi feito ao longo dos dias. Realço algumas das situações proferidas.

*“Uma aula de ginástica no recreio.” F*

*“Construímos ecopontos para a nossa sala.” C*

*“Descobrimos mais sobre os insetos” R*

*“Ouvimos uma canção nova sobre o pirilampo.” F*

*“Jogámos ao macaquinho do chinês.” S*

*“Fizemos a história da Lagartinha muito comilona com restos de materiais.” C*

Relativamente à coluna do “Queremos fazer” esperava que houvesse mais partilhas por parte das crianças, no entanto, houve situações transmitidas pelas mesmas que se tornaram engraçadas por serem tão simples, destacando-se uma pela sua complexidade, como por exemplo, relacionada com magia.

*“Mais atividades com tintas.” F*

*“Gostava de aprender a dançar.” R*

*“Mais brincadeiras na rua.” M.C, V e M.L*

*“Gostava de saber fazer magia como o Harry Potter.” F*

*“Gostava de fazer um „quantos-queres“.” V*

Ao longo dos diários de grupo, nas diversas colunas, eram partilhadas no final de cada semana, na sexta-feira, com o intuito de promover a participação ativa do grupo de crianças e incentivar à promoção da autorregulação.

Vieira (2004) refere que “as crianças envolvidas nas situações de conflito interpessoal assinaladas no diário, são convidadas a exporem a sua visão dos acontecimentos, a pensarem nas consequências da sua actuação e a proporem alternativas positivas de resolução desses problemas” (p. 10).

Através do anexo <sup>2</sup>VI, VII e VIII, verificou-se que as participações das crianças mantiveram-se sempre equilibradas.

---

<sup>2</sup> Consultar diários de grupo

## ***Inquérito por Questionário***

### *Perspetivas de uma educadora de infância*

No que diz respeito ao conceito de Autorregulação da Aprendizagem a educadora cooperante do grupo define-a como *“um processo de autorreflexão e ação em que a criança vai estruturando o seu conhecimento e a educadora avalia a sua aprendizagem”*.

Refere, também, que as crianças ao começarem a autorregular a própria aprendizagem tornam-se mais interessadas em aprender, desenvolvem mais a sua motivação através do aprender a fazer, sem qualquer medo de falhar.

Na perspetiva da educadora cooperante, é a partir da educação pré-escolar, nomeadamente do jardim de infância, que a criança é capaz de autorregular a aprendizagem *“trabalha de uma forma intencional os processos de aprendizagem (...) cresce a saber desenvolver aprendizagens, que envolvam o trabalho autónomo, motivação intrínseca e estratégias de ação.”*

Para promover a autorregulação da aprendizagem no jardim de infância é necessário o educador utilizar diversas estratégias para potencializar a criança para a aprendizagem ativa. Para a educadora cooperante, é essencial promover a autorregulação da aprendizagem e as estratégias para tal, passam essencialmente por *“organizar o tempo, o espaço...”* o que nos encaminha para as rotinas como uma ferramenta importante para as crianças tomarem consciência do que se passa no seu dia-a-dia, fomentando assim a própria autonomia.

A educadora fala ainda da importância de envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, construindo em conjunto instrumentos de trabalho, tais como *“mapa das presenças, regras da sala, lista de projetos...”*, o que permite à criança ter voz, um papel ativo e acima de tudo compreender que o adulto está ali para escutá-la e que a sua contribuição é importante e necessária.

Ao questionar a educadora sobre o potencial que um diário de grupo poderia ter para promover as competências autorregulatórias, a mesma disse que esta ferramenta seria essencial pois *“permitiria ao grupo comunicar sobre os assuntos cruciais para o bom funcionamento (...) adquirir competências cognitivas, emocionais e sociais que servirão como pontes para o seu futuro”*. Acrescentou, ainda, que *“as crianças acabam por desenvolver a sua linguagem, ao partilharem o que gostaram de fazer em determinado dia, ou o que não gostaram e através dessa comunicação na maioria das vezes conseguem resolver os conflitos entre pares.”*

### *Perspetivas de 8 encarregados de educação*

Relativamente ao tema da autorregulação da aprendizagem, constatou-se que os encarregados de educação não tinham conhecimento sobre este constructo. A maioria disse que nunca tinha ouvido falar sobre esta temática, ainda assim houve uns participantes que a definiram da seguinte maneira:

*“De extrema importância para a autonomia das crianças.” EE1*

*“Fornecer desde cedo ferramentas e competências que levem à autonomia da criança.” EE2*

*“Acho que tem a ver com a criança desenvolver diversas competências para conseguir desenvolver a própria autonomia.” EE3*

Isto leva-nos a perceber que a autorregulação da aprendizagem, quando bem adquirida pela criança, pode conduzir à sua autonomia.

Todos os encarregados de educação afirmam criar em casa diversas situações que permitam ao seu educando desenvolver autonomia para aprender. De seguida, apresentam-se algumas situações:

*“Pedir pequenos favores, (...) ajudar a colocar os pratos na mesa, arrumar os brinquedos, (...).” EE1*

Já o EE2 *“(...) utiliza um pequeno jarro e um copo de água para “self-service”, (...) no acesso a zonas mais altas é utilizado por ela um degrau que a ajude a lavar as mãos e os dentes na casa de banho.”*

*“Fazer jogos e experiências que despertem o interesse em querer aprender mais.”*

**EE3**

*“Deixo-a vestir sozinha, (...) ajuda na cozinha e arruma os seus brinquedos.” EE4*

Enquanto o EE4 permite à criança vestir-se sozinha, sem a ajuda de um adulto, o EE5 *“deixo escolher o que vestir, (...)”*. Esta atitude permite à criança desenvolver a sua responsabilidade e tomada de decisão. O EE5 ainda *“(...) deixo que, quando fazemos experiências, explore todos os materiais e o seu processo.”*

*“Arruma a loiça na máquina, e algumas no respetivo lugar, (se assim estiver ao seu alcance), (...) desde cedo que come sozinho.” EE6*

O facto da criança, desde cedo, começar a aprender a comer sozinha, vai permitir que desenvolva uma parte da sua independência e conseqüentemente a sua autonomia.

O **EE7** deu a entender que o seu educando tinha muito gosto pelo arrumar, *“(...) ajuda a arrumar a cozinha, o próprio quarto, nomeadamente os brinquedos numa caixa de arrumação própria.”*

A resposta do **EE8** demonstra uma envolvimento positiva e criativa na questão do proporcionar autonomia para a criança aprender referindo que em casa procedem da seguinte forma:

*“Quando fazemos a lista do supermercado, às vezes costumo imprimir ou desenhar algumas figuras e colar ao lado do nome das frutas por exemplo (...) ele associa a imagem ao real e autonomamente vai ao encontro delas.”* *“costuma dizer “mamã, papá, encontrei as maçãs!”* **EE8**

De um modo geral os encarregados de educação notaram mudanças de atitude por parte do seu educando, como por exemplo, estarem mais colaborativas em casa e despertadas para atividades diferentes o que é bastante recompensador, pois sendo um tema que trabalha muito a responsabilidade e que percebi ser muito do interesse deles, era importante tornar o grupo mais consciente dos cuidados que devemos ter com a natureza procedendo à reciclagem.

*“(...) sempre que íamos à rua e víamos os ecopontos, sabia identifica-los e muitas vezes cantava a música que aprendeu sobre a reciclagem.”* **EE1**

Através da música a criança memoriza muito mais, mas o importante não é memorizar, mas sim perceber o que a mesma reteve e através da visualização de um vídeo com música é possível aprender de forma lúdica.

Os encarregados de educação **EE2** e **EE3** sentiram por parte das suas crianças que o que elas apreenderam na escola quiseram trazer para casa, pois é importante utilizar as estratégias necessárias para conduzir a criança a novas aprendizagens, como o quererem adotar novas tarefas que não tinham em casa, como a separação do lixo.

*“(...) começou a querer separar o lixo, algo que ainda não fazíamos.”* **EE2**

*“Quis ter uns ecopontos em casa, como os que fez na escola”* **EE3**

*“(...) quando os cereais acabavam, sabia que a caixa dos cereais era para o ecoponto azul, (...) sabia ver por alguns materiais, em que ecoponto colocar.”* **EE4**

*“Começou a interessar-se pela separação do lixo e a querer fazer também.”* **EE5**

A maioria dos encarregados de educação sentiu um maior cuidado referente ao tema da poupança de água por parte da criança e que este tema a motivou para outras aprendizagens.

O **EE1** notou no seu educando um cuidado maior relativamente à poupança de água, pois antes deixava muitas vezes a torneira aberta e após a implementação da atividade, já voltava atrás para verificar se estava bem fechada.

*“(..) não deixava a torneira tantas vezes aberta como antes.” EE1*

Houve, ainda, crianças que se sentiram motivadas para outras aprendizagens, como referem os seguintes encarregados de educação:

*“O tema motivou-a a querer saber como é que o gelo também é água.” EE2*

*“(..) quis aprender o ciclo da água.” EE3*

*“Suscitou a curiosidade de saber de onde vinha a água da chuva.” EE4*

Uma das crianças, tinha-se mudado recentemente para uma moradia que continha um jardim com uma pequena horta onde começou a querer estar mais presente na rega da mesma, após ter-se falado da importância que a água tinha para o crescimento dos legumes.

*“(..) interessou-se por regar o que temos na horta, com um regador.” EE5*

## **5. Principais conclusões do exercício investigativo**

Os dados foram obtidos através de diferentes fontes e, por isso, foi possível a triangulação, conforme Flick (2005), citado por Bueno e Alves (2020).

A triangulação é uma estratégia de aprimoramento dos estudos qualitativos, e ao utilizar várias fontes permite aumentar a sua credibilidade, apesar de não se basear em métodos estatísticos para garantir a fidedignidade e validade de dados e resultados, neste sentido Denzin (2009) citado por Santos *et al.* (2020), quando aborda a triangulação, de dados obtidos por fontes distintas, como uma estratégia de validação da pesquisa.

Este procedimento, para além de combinar dados de diferentes fontes, permite verificar se o que observamos e relatamos se mantém inalterado em diferentes circunstâncias, facultando o cruzamento de informação e a promoção de uma maior reflexão, bem como a utilização de diferentes métodos de análise dos dados, nomeadamente a análise de conteúdo.

A principal conclusão que se alcança deste exercício investigativo, tendo em conta os objetivos inicialmente propostos e os resultados apurados, é a que o Diário de Grupo promove a autorregulação da aprendizagem, mesmo no caso de crianças mais pequenas, constituindo uma ferramenta fundamental para a potencialização da autonomia de um grupo de crianças motivadas e com iniciativa.

Por tal razão o educador deve criar oportunidades e a utilização de ferramentas e estratégias que potenciem a participação das crianças com o intuito da promoção e o desenvolvimento da autorregulação precoce, poderá ser uma premissa para que as mesmas se tornem mais autónomas e independentes aprendendo a aprender.

O educador e os familiares das crianças desempenham um papel fundamental na promoção precoce de competências autorregulatórias e no desenvolvimento da sua autonomia, pois a criança tem capacidade de adaptação ao meio em que vive e motivação para aprender.

Em meio pré-escolar é importante a existência de um instrumento de observação que permita a identificação das necessidades de cada criança para que o educador possa delinear estratégias que promovam competências autorregulatórias da aprendizagem nas dimensões cognitivo, emocional, social e motivacional. Neste sentido, a CHILD apresenta vantagens pois permite avaliar individualmente cada criança, servindo assim como um instrumento fundamental para a prática pedagógica do educador.

Em contexto pré-escolar, tendo em conta Bennett (2001), Bronson (2000) e Whitebread *et al.*, (2009), citado por Piscalho e Veiga-Simão, 2014, as crianças já estão aptas a desenvolver uma autorregulação interna e voluntária, desde que lhes seja dada essa oportunidade, pois começam a ser conscientes da sua própria aprendizagem, para serem capazes de organizar a sua abordagem às atividades de aprendizagem.

É de realçar que a motivação das crianças determina a forma como estas se envolvem em qualquer atividade e cabe ao educador saber motivar um grupo, para que o mesmo tenha um melhor desempenho e envolvimento nas suas aprendizagens.

No futuro era importante desenvolver estudos relativos ao tipo de formação dos educadores que os habilite a promover intencionalmente competências autorregulatórias das crianças e a desenvolver a autonomia da sua aprendizagem, bem como, o envolvimento dos pais e familiares de referência no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como limitações do estudo destaco o facto de ter apenas realizado o exercício investigativo em contexto de jardim de infância. O mesmo deveu-se ao facto de, no início do mestrado ainda não ter o tema bem definido para poder avançar. Realizei o estudo apenas a um grupo de crianças, pois devido à pandemia covid19, o segundo momento de estágio foi

adiado para mais tarde tendo sido realizado em conjunto com o terceiro e último momento de estágio.

No entanto, e olhando para todo o decorrer do estudo, considero ter sido benéfico a realização apenas neste contexto uma vez que, reavaliando todo o processo e o tema, a concretização do mesmo foi desafiador, tendo conseguido uma melhor abordagem, visto que as crianças se encontravam numa faixa etária mais apta a promover a autorregulação da aprendizagem.

Considero que o período de tempo destinado para a implementação do estudo também foi condicionado, pois em simultâneo havia o projeto de estágio bem como as atividades já planeadas por parte da educadora cooperante do grupo, principalmente na época natalícia que começara a ser preparada em Novembro.

Pode realçar-se também como limitação o número de questionários, uma vez que o pedido de colaboração foi enviado a todos os encarregados de educação, mas apenas oito me responderam. Quanto ao ter realizado apenas a uma educadora, esta opção foi intencional por ser a educadora cooperante do grupo de crianças com o qual estagiei. Sugere-se, por isso, o alargamento da amostra em estudos futuros.

### Parte III - Reflexão final

*O melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a refletir. Não é o que observa o que é tangível, mas o que é invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo.*

(Augusto Cury, 2007)

Todo este processo de realização dos estágios bem como a consequente construção do presente relatório, levou-me a olhar para as minhas práticas, dando-me uma visão mais pormenorizada da realidade educativa e da minha postura enquanto futura educadora. A experiência que um estagiário vai adquirindo faz com que, o mesmo, se sinta mais preparado para atuar profissionalmente com um determinado grupo de crianças e isso deve-se, essencialmente, à reflexão e investigação sobre a prática.

O papel do educador é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e passa fundamentalmente por criar oportunidades para a promoção da autorregulação da aprendizagem, da independência, da autonomia permitindo que as mesmas tenham um papel ativo. Para tal, o ambiente educativo deve assegurar a todas um sentimento de bem-estar e de pertença, visto que é o local onde passam maior parte do dia, permitindo assim, que todas as crianças e cada uma, sintam-se seguras e, consequentemente, possam agir com confiança, elevando a sua autoestima.

Considero que a organização do ambiente educativo é um meio facilitador da aprendizagem, onde o educador reflete e pensa sobre o melhor que poderá fazer para oferecer, num processo de permanente e constante observação e planificação, recorrendo sempre a eventuais ajustamentos e correções, dado que cada criança tem o seu tempo e ritmo num processo de crescimento e de aprendizagem constante.

A intencionalidade educativa requer por parte do educador uma reflexão contínua e sistemática sobre as finalidades e objetivos das suas práticas pedagógicas, de modo a adequar o planeamento da sua ação, na procura do sucesso na qualidade da resposta educativa.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016) a intencionalidade educativa constitui um ciclo interativo, do modo como o

educador está atento, observa, planeia, age e avalia toda a sua prática pedagógica, recorrendo às mais diversas formas de registo.

Em todo o meu percurso foi fundamental tudo o que apreendi na teoria para poder aplicar ao longo da prática, tornando a aprendizagem uma constante. Procurei sempre instruir-me mais, ouvir com humildade os conselhos e críticas construtivas que me foram sendo feitas adotando novas estratégias para, acima de tudo, fazer o melhor pelas crianças que me são confiadas.

Ao longo do período dos estágios foi também possível compreender a importância da promoção de uma relação positiva com as crianças, ouvindo-as, demonstrando autenticidade, compreensão, como alguém de confiança, de referência para elas pois desta relação depende uma boa e desejável adesão por parte das mesmas.

Foi importante a promoção da consciencialização, e motivação de modo a obter um maior empenho e satisfação no desenvolvimento do seu projeto de aprendizagem. Apesar de as crianças com quem trabalhei se encontrarem na idade do pré-escolar as mesmas desenvolvem de forma eficiente as suas competências de autorregulação, tornando-se mais autónomas, independentes e responsáveis pelas suas aprendizagens.

Na prática constatei que estas crianças se encontram motivadas para aprender a aprender, sendo assim possível a aquisição de competências para uma aprendizagem mais eficaz, o que lhes proporcionará, quando adultos, um papel ativo e autónomo na sua aprendizagem ao longo da vida

A educação não é fruto apenas do que a criança aprende na escola, mas também do que aprende em família, em casa, na sociedade e em todos os contextos com quem a mesma se relaciona, pelo que uma das mais-valias no bom desenvolvimento da criança remete-se para a participação, colaboração e envolvimento familiar em todo o processo de aprendizagem da criança. Reconhecendo-o assim, como fator de sucesso e potenciador de mudanças, tornando as famílias mais próximas das crianças, mais conscientes do seu desenvolvimento e das suas necessidades.

Termino a minha reflexão final com alguma nostalgia, de todo o percurso enquanto estudante, a nível da prática pedagógica, pois cruzei-me com diferentes grupos que me marcaram de várias formas e que, não só me fizeram crescer como também cresceram comigo. Em toda a minha prática realço e considero a autonomia como algo importante a ser desenvolvida, sendo o educador o responsável por dar as ferramentas necessárias para que a possam atingir. “Cada educador é acima de tudo considerado como alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças” (Ferri, 2015, p. 35).

Levo deste longo percurso, a certeza que fui também capaz de promover aprendizagens significativas e capaz de fazer todos os dias aquelas crianças felizes, com um simples olhar, sorriso ou abraço.

O melhor que posso retirar de todo o percurso, é que não foram apenas as crianças que aprenderam comigo, eu também aprendi com elas, e muito, trabalhando sempre na base do amor. Segundo Fernandes (2016, p. 6), “educar só faz sentido se for feito com amor”. Essa é a minha base, o amor. Esse é o princípio que farei questão de transmitir sempre às crianças, para que elas, assim como eu, também façam questão de espalhar amor por onde passarem.

Para concluir, como futura educadora de infância, considero basilar a formação contínua, permanente e atualizada, as leituras, as pesquisas e continuar a investigar, aliando sempre a teoria à prática pois as crianças trazem-nos desafios constantes e tendo características diferentes é importante manter uma aprendizagem ao longo da vida. Ferreira (1994), refere que, a formação contínua desempenha um papel determinante no sentido da profissionalização, desenvolvendo a reconstrução do saber pedagógico que caracteriza a profissão.

## Referências bibliográficas

- Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70,Lda
- Bennett, D. A. (2001). *How can I deal with missing data in my study? Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25, 464–469.
- Berkowitz, M.W. (1982). Self-control development and relation to prosocial behavior: A response to Peterson. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 223-236.
- Bertram, T, & Pascal, C. (1997). *A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings*. European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 3 (pp.125-150).
- Bertram, T, & Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T, & Pascal, C. (2000) O Projecto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”: sucessos e reflexões. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, nº 2, Dezembro, (pp.17-30).
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. NY: Guildford Press.
- Bueno & Alves. (2020). Triangulação Metodológica. INTERIN. (p.193).
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação PréEscolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Costa, J. (2006). *Auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado, área de especialização em Orientação da Aprendizagem. Braga: Universidade Católica.
- Dias, M. (2009). *Comportamentos, Atitudes e Valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Diário da República, Decreto-Lei 241/2001, 30 de Agosto, p.5537.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on selfregulation training programmes. *Educational Research Review*, 1-29.
- Durão, R. L. S. (2010). *Acolhimento aos Alunos Estagiários da Formação Inicial. Uma proposta de Acolhimento e integração*. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Acedido a 23 de Abril de 2021 em <http://www.childencyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>.

- Ereira, R. S (2014). *O mundo que nos rodeia: a perspectiva das crianças em jardim de infância*. (p.15). Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança dia-a-dia. Do berço até à escola primeira*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferri, G. (2015). *O papel dos adultos nos processos educativos. Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, Nº 28, 35-37.
- Fernandes, M., & Veiga Simão, A. M. (2007). O Portfolio na Educação de Infância: Estratégia de Reflexão dos educadores e das Crianças. In Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*, 195-224. Lisboa: EDUCA.
- Fernandes, M. T. (2016). *Competências pessoais e sociais em contexto pré-escolar*. (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19121/1/Relatorio%20final%20Margarida%20Fernandes.pdf>
- Ferreira, F. (1994). *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico. O Papel dos Professores, das Escolas e dos Centros de Formação*. Coleção Educação Básica. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). A construção da disciplina na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. 153-160. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, L. G. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, vol. 14, n.º 2, pp. 276-286. (Acesso em 15 de junho de 2021, Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/115/88>).
- Frison, L. (2009). *Avaliação e autorregulação da aprendizagem*. REGAE, 1 (1), 89- 104.
- Garcia, S.R (2010). *O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância*. Revista Escola Moderna, nº 36(5.ª Série): 6-19.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99- 136.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança (2ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C. & Flavell, J. H. (1975). *An interview study os children's knowledge about memory*. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 40 (1), 1-60.
- Laevers, F.(1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Leuven University Press: Leuven.
- Lomônaco, J. (s.d.). *Psicologia e Educação: Hoje e Amanhã*. Acedido a 17 de Março de 2021. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a02.pdf>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Newman, R. (2003). When elementary school students are harassed by peers: a self-regulative perspective on help-seeking. *Elementary School Journal*, 103, 339-355.
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna, 1 (3), 27-30
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- NISA, S. (2013). *O modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa; In Júlia Formosinho (Org.). Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Paiva, M. (1995). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: Freire, M.; Abrahão, M.; Barcelos, A. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 135- 153.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Perr, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715-729.
- Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulating learning. *Educational Psychologist*, 37, 5-15.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.
- Piscalho, I., & Simão, V. (2014). Promover Competências Autorregulatórias Da Aprendizagem Nas Crianças Dos 5 Aos 7 Anos – Perspetivas De Investigadores E Docentes. *Revista Interações*, (30), pp. 72–109.
- Piscalho, I., & Simão, V. (2014). Promoção Da Autorregulação da Aprendizagem das crianças: Proposta de Instrumento de Apoio à Prática Pedagógica. *Nuances: Estudos sobre educação*, (p. 172)
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autoregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Pozo, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 296p.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007a). *Auto-regulação em crianças sub10: Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto editora.
- Rosário, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007b). De Pequenino é que se Auto-regula o Destino. *Educação. Temas e Problemas*, 4, 281-293.
- Santos, K., et al (2020). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo da revista. *SciELO Brasil*
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J (Eds.) (2011). *Handbook of Self-regulation of learning and performance*. Educational Psychologist Handbook Series. Nova York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave*. Revista. 2ª Edição. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research Quarterly*, 30, 410-441.
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra (2), pp. 129-146.
- Vasconcellos, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.
- Veenham M., Van Hout-Wolters B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*; 1: 3- 14.
- Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.) (2007). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Lisboa: EDUCA.
- Vieira, F. (2004). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Escola Moderna*, 20, 5-28
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Whitebread, D. (2006). Creativity, problem-solving and playful uses of technology: games and simulations in the early years classroom. In M. Hayes, and D. (ed) *ICT in the Early Years*, Open University Press.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil* (2.<sup>a</sup> edição). Rio Tinto: Edições Asa. (Original publicado em 1987)
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1994). Preface & Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In Zimmerman, B. & Schunk, D. (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance – Issues and Educational Applications* (pp. IX-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- MEM (2014). Acedido a 17 de abril de 2021. Retirado de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

## **Anexos**

### **Anexo I – Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)**



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

Nome da criança: \_\_\_\_\_  
Professor/a: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, \_\_\_\_ JI/Escola: \_\_\_\_\_

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

		1	2	3	4	Comentários
	<b>Emocional</b>					
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento das outras pessoas e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
	<b>Pro-social</b>					
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 de forma independente, com os pares.					

10	Está ciente dos sentimentos das outras crianças, ajuda e conforta.								
<b>Cognitivo</b>									
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.								
<b>Motivacional</b>									
18	Encontra os próprios recursos sem a ajuda da pessoa adulta.								
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.								
20	Inicia atividades.								
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.								
22	Gosta de resolver problemas.								
<b>Outros comentários</b>									

## Anexo II – Guião do inquérito por questionário à educadora

### Questionário

1. Como define “Autorregulação da Aprendizagem”?

---

---

---

---

---

2. A partir de que idade a criança é capaz de autorregular a aprendizagem?

---

---

---

---

---

3. Como se pode promover a autorregulação da aprendizagem no JI?

---

---

---

---

---

4. Cria oportunidades para promover a autorregulação da aprendizagem?

---

5. Poderá o Diário de Grupo promover competências autorregulatórias das crianças? Porquê?

---

---

---

---

---

Obrigada pelo seu contributo,

Marta Gomes

### Anexo III – Análise das respostas do questionário da educadora

Tema	Categoria	Subcategorias	Análise de Conteúdo
<p>Conceção da educadora sobre a Autorregulação da Aprendizagem nas crianças</p>	<p>Conceito de Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Processo de aprendizagem, autorreflexão e ação;</li> <li>- Avaliação;</li> <li>- Social;</li> <li>- Emocional;</li> <li>- Cognitivo;</li> <li>- Motivação.</li> </ul>	<p>“A autorregulação da aprendizagem é definida como um processo de autorreflexão e ação, em que a própria criança vai estruturando o seu conhecimento e a educadora avalia a sua aprendizagem. A aprendizagem autorregulada está associada à melhor compreensão dos conteúdos e como tal, existe um maior envolvimento e desempenho relativamente às competências. Motivação e autorregulação estão altamente relacionadas. A ação ocorre quando a capacidade de controlar o pensamento e o comportamento, é acompanhada pelo desejo de o fazer. Durante o período pré-escolar, a motivação para a autorregulação social, emocional e cognitiva vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo.”</p>
<p>Perceção da educadora sobre a partir de que idade a criança pode autorregular a sua aprendizagem</p>	<p>Autorregulação da aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação pré-escolar;</li> <li>- Trabalho autónomo;</li> <li>- Estratégias.</li> </ul>	<p>“A educação pré-escolar, como etapa inicial da educação escolar, deve trabalhar de uma forma intencional os processos, ou seja, deve promover a autorregulação da aprendizagem nas crianças, de forma a que cresçam a saber desenvolver aprendizagens, que</p>

			envolvam trabalho autónomo, motivação intrínseca e estratégias de ação.
Práticas promotoras da Autorregulação da Aprendizagem no Jardim de Infância	Promoção da Autorregulação da Aprendizagem no Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar responsabilidades à criança;</li> <li>- Planificação das tarefas diárias com as crianças;</li> <li>- Mapa das presenças;</li> <li>- Lista de projetos;</li> <li>- Liberdade de expressão.</li> </ul>	<p>“Organizar o tempo, o espaço, a rotina e os instrumentos de trabalho (Planos do dia, planificação das tarefas com as crianças, mapa das presenças, regras da sala, mapa de planificação das áreas de atividades livres, lista de projetos. Com estes instrumentos, as crianças tornam-se mais autónomas, conseguem ter mais liberdade de expressão, de se questionarem para que possam optar. “</p>
Reconhecer, através da resposta da educadora, como poderá o Diário de Grupo promover as competências autorregulatórias das crianças	Autorregulação da Aprendizagem através do Diário de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diário de Grupo;</li> <li>- Competências cognitivas, sociais, emocionais e motivacionais;</li> <li>- Envolvimento da criança na própria avaliação.</li> </ul>	<p>“O “Diário de grupo” permite ao grupo comunicar sobre assuntos cruciais para o bom funcionamento e para que as crianças se desenvolvam de uma forma saudável, aumentando a sua autonomia e segurança, para que possam adquirir competências cognitivas, emocionais, sociais e principalmente motivacionais, que irão funcionar como pontes para o seu futuro. O envolvimento da criança na sua própria avaliação é uma vantagem para o desenvolvimento de processos metacognitivos.”</p>

## Anexo IV - Guião do inquérito por questionário aos encarregados de educação

### Questionário

Ex.<sup>a</sup>/º Encarregada/o de educação,

Estou a realizar um estudo no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. O presente estudo visa aprofundar o tema “A promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças no JI a partir do diário de grupo”. Com o objetivo de reunir informação sobre alguns comportamentos das crianças em casa, relacionados com a sua autonomia ao nível da aprendizagem, deixo-vos o seguinte questionário.

Peço que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Não há respostas certas nem erradas. Responda, por favor, com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse. Todos os dados recolhidos são **anónimos**.

A aluna e estagiária

Marta Gomes

Santarém, 2021

1. Conhece o conceito de “Autorregulação da Aprendizagem”? Se sim, fale um pouco sobre ele.

---

---

---

---

2. Costuma criar situações em casa que permita ao/à seu/sua educando/a desenvolver a autonomia para aprender? Exemplifique.

---

---

---

---

3. Durante o meu período de estágio realizei algumas atividades direcionadas com atitudes e valores, nomeadamente o “Vamos Reciclar!”, notou que houve mudanças com o/a seu/sua educando/a a partir dessa atividade? Exemplifique.

---

---

---

---

4. Relativamente à atividade “Poupar Água? Como?”, em algum momento, posterior à mesma, sentiu um maior cuidado referente ao tema por parte do/a seu/sua educando/a? Sentiu que o mesmo o/a motivou para outras aprendizagens? Quais?

---

---

---

---

5. Em jeito conclusivo, observa no/a seu/sua educando/a, vontade e iniciativa própria em querer aprender mais e de forma autónoma?

---

**Anexo V – Análise das respostas dos questionários aos encarregados de educação**

Tema	Categoria	Subcategorias	Análise de Conteúdo
<p>Conceção dos encarregados de educação relativamente ao tema “Autorregulação da Aprendizagem”</p>	<p>Conceito de Autorregulação da Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia;</li> <li>- Ferramentas e competências;</li> <li>- Processo de aprendizagem, autorreflexão e ação.</li> </ul>	<p>A maioria dos encarregados de educação não tinha conhecimento do conceito de Autorregulação da Aprendizagem, no entanto, alguns deixaram as suas ideias e perceções:</p> <p>“De extrema importância para a autonomia das crianças.” EE1</p> <p>“Fornecer desde cedo ferramentas e competências que levem à autonomia da criança.” EE2</p> <p>“(…) a criança desenvolver diversas competências para conseguir desenvolver a própria autonomia.” EE3</p>
<p>O que os encarregados de educação costumam fazer para permitir que o/a seu/sua educando/a desenvolva autonomia para aprender</p>	<p>Situações promotoras para desenvolver a autonomia para aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramentas à disposição;</li> <li>- Liberdade.</li> </ul>	<p>“Pedir pequenos favores, como ajuda para colocar os pratos na mesa, arrumar os brinquedos, entre outros” EE1</p> <p>“(…) utiliza um pequeno jarro e um copo de água para “self-service. (...) o acesso a zonas mais altas é utilizado com recurso a banquetas/ degraus para ajudar a lavar as mãos e os dentes na casa de banho.” EE2</p> <p>“Fazer jogos e experiências que despertem o interesse em querer aprender mais.” EE3</p>

			<p>“Deixo-a vestir sozinha (...), ajuda na cozinha e arruma os seus brinquedos.” EE4</p> <p>“(...) escolhe o que vestir; quando fazemos experiências deixo que explore todos os materiais e o seu processo.” EE5</p> <p>“Arruma a loiça na máquina e nos respetivos lugares, (...) desde cedo que come sozinho.” EE6</p> <p>“(...) ajuda a arrumar a cozinha, o próprio quarto, nomeadamente os brinquedos numa caixa de arrumação.” EE7</p> <p>“Quando fazemos a lista para ir ao supermercado, às vezes costumo imprimir algumas figuras e colar ao lado do nome das frutas por exemplo (...) ele associa a imagem ao real e autonomamente vai ao encontro delas.” EE8</p>
<p>Recolher, junto dos encarregados de educação, se notaram mudanças de atitude da criança a partir da atividade do “Vamos Reciclar”</p>	<p>Mudanças de atitudes perante a atividade “Vamos reciclar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencialização;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Atitudes;</li> <li>- Autonomia.</li> </ul>	<p>Nesta questão houve alguns encarregados de educação que não notaram mudanças de atitude por parte da criança, no entanto a maioria notou:</p> <p>“(...) sempre que íamos à rua e víamos os ecopontos, sabia identifica-los e muitas vezes cantava a música que aprendeu sobre a reciclagem.” EE1</p> <p>“(...) começou a querer separar o lixo, algo que ainda não fazíamos.” EE2</p>

			<p>“Quis ter uns ecopontos em casa, como aos que fez na escola” EE3</p> <p>“(…) quando os cereais acabavam, sabia que a caixa dos cereais era para o ecoponto azul, (…) sabia ver por alguns materiais, em que ecoponto colocar.” EE4</p> <p>“Começou a interessar-se pela separação do lixo e a querer fazer também.” EE5</p>
<p>Verificar junto dos encarregados de educação se notaram diferenças nos seus educandos, nomeadamente se notaram um maior cuidado, iniciativa, motivação e vontade em aprender mais de forma autónoma após a atividade “Poupar Água? Como?”</p>	<p>Cuidado e motivação para outras aprendizagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativa;</li> <li>- Cuidado;</li> <li>- Curiosidade;</li> <li>- Responsabilidade;</li> <li>- Papel ativo;</li> <li>- Aprendizagem autónoma.</li> </ul>	<p>A maioria dos encarregados de educação sentiu um maior cuidado referente ao tema da poupança de água por parte da criança e que o mesmo a motivou para outras aprendizagens.</p> <p>“(…) não deixava a torneira tantas vezes aberta como antes.” EE1</p> <p>“O tema motivou-a a querer saber como é que o gelo também é água.” EE2</p> <p>“(…) quis aprender o ciclo da água.” EE3</p> <p>“Suscitou a curiosidade de saber onde vinha a água da chuva.” EE4</p> <p>“(…) interessou-se por regar o que temos na horta, com</p>

			um regador." EE5
--	--	--	------------------

Anexo VI – 1.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>"Eu gostei de desenhar o coelho das palavras mágicas." (Vera)</p> <p>"Gostei de ver os bonecos da história, eram muitos animais." (Inês)</p> <p>"Gostei de ir à procura de pequenos insetos no nosso pátio." (Francisco)</p> <p>"Gostei que a Marta me tivesse feito traços." (Leticia)</p> <p>"Gostei de aprender os gestos da "música do pintalampo." (Rafael)</p>	<p>"A Leticia tirou-me o carrinho das bonecas" (LADA)</p> <p>"Não gostei que não tivéssemos ido para o recreio por estar a chover" (FILIPA)</p> <p>"De ver uma abelha, elas picam." (ARTHUR)</p> <p>"Não gostei de ver o Arthur e o Santiago a pisar os bichos que estavam no pátio." (Marta Luísa)</p>	<p>"História da lagartinha muito comilona com restos de merendas." (CLARA)</p> <p>"Ouvimos a história "todos no sofá." (Laura)</p> <p>"Jogámos ao macaquinho do chinês no recreio." (Santiago)</p> <p>"Descobrimos mais sobre os insetos" (Rafael)</p> <p>"Ouvimos uma canção nova sobre o pintalampo." (Francisco)</p>	<p>"Atividades com tintas" (RAFAEL)</p> <p>"Ver um filme" (Francisca)</p> <p>"Aprender a dançar." (Rita)</p> <p>"Gostava de saber mais coisas sobre a magia do Harry Potter." (Francisco)</p>

Anexo VII – 2.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>" Cantar os parabéns ao Rafael e comer bolo" (Hana Luisa)</p> <p>" Gostei de ver o vídeo e ouvir a música sobre a reciclagem." (Rafael)</p> <p>" Gostei de separar o lixo com as minhas amigas." (Vera)</p> <p>" Gostei muito de dançar <del>com</del> músicas dos outros países (Inês)</p> <p>" Gostei de ter brincado na casinha das bonecas." (Rita)</p>	<p>" De ter molhado as calças numa poça de água no recreio" (Francisco)</p> <p>" Não gostei que o Santiago e o Arthur não quisessem brincar comigo." (Inês)</p> <p>" Não gostei que a Leonor me tivesse empurrado quando formámos o comboio (Filipa)</p> <p>" A Inês destruiu a minha construção." (Leonor e Francisca)</p> <p>" O Arthur atirou-me com um lego para a cara." (Leonor)</p>	<p>" Uma aula de ginástica no recreio" (Francisco)</p> <p>" Esportos para a nossa sala" (Clara)</p> <p>" Dançámos diferentes músicas." (Laura)</p> <p>" Recortes em revistas (Letícia)</p>	<p>" Ouvir mais músicas na nossa sala" (Maria Carolina)</p> <p>" Gostava de fazer um quantos-quer." (Vera)</p>

Anexo VIII – 3.º Diário de Grupo

DIÁRIO DE GRUPO			
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	FIZEMOS	QUEREMOS FAZER
<p>"Gostei de fazer a minha estrela de Natal para a sala" (Rita)</p> <p>"Comer bolachinhas de Natal" (Leonor)</p> <p>"Gostei de colocar as molas nas emoções" (Filipa)</p> <p>"De comer pipocas quando víamos o filme (Maria Carolina)</p> <p>"Fazer o presente de Natal para os pais." (Laura)</p>	<p>"Não gostei de ver o Arthur a bater na Inês, temos de ser todos amigos." (Rafael)</p> <p>"Não gostei que a menina do filme tivesse ficado triste." (Maria Carolina)</p> <p>"Sujei as mãos com os pega-monstros." (Arthur)</p>	<p>"Cantámos músicas de Natal." (Francisca)</p> <p>" Fizemos pegamonstrros e brincámos com eles" (Francisca)</p> <p>"Bolas de Natal e estrelas para decorar a nossa sala" (Vera)</p> <p>"Vimos o filme sobre as emoções." (Filipa)</p> <p>"Ensaíamos para a festa de Natal com os fatos vestidos" (Leticia)</p>	<p>"Mais brincadeiras na rua." (Maria Carolina, Vera e Maria Luísa)</p>



FRANCISCO  
4.12.2000

Hoje não gostei de...



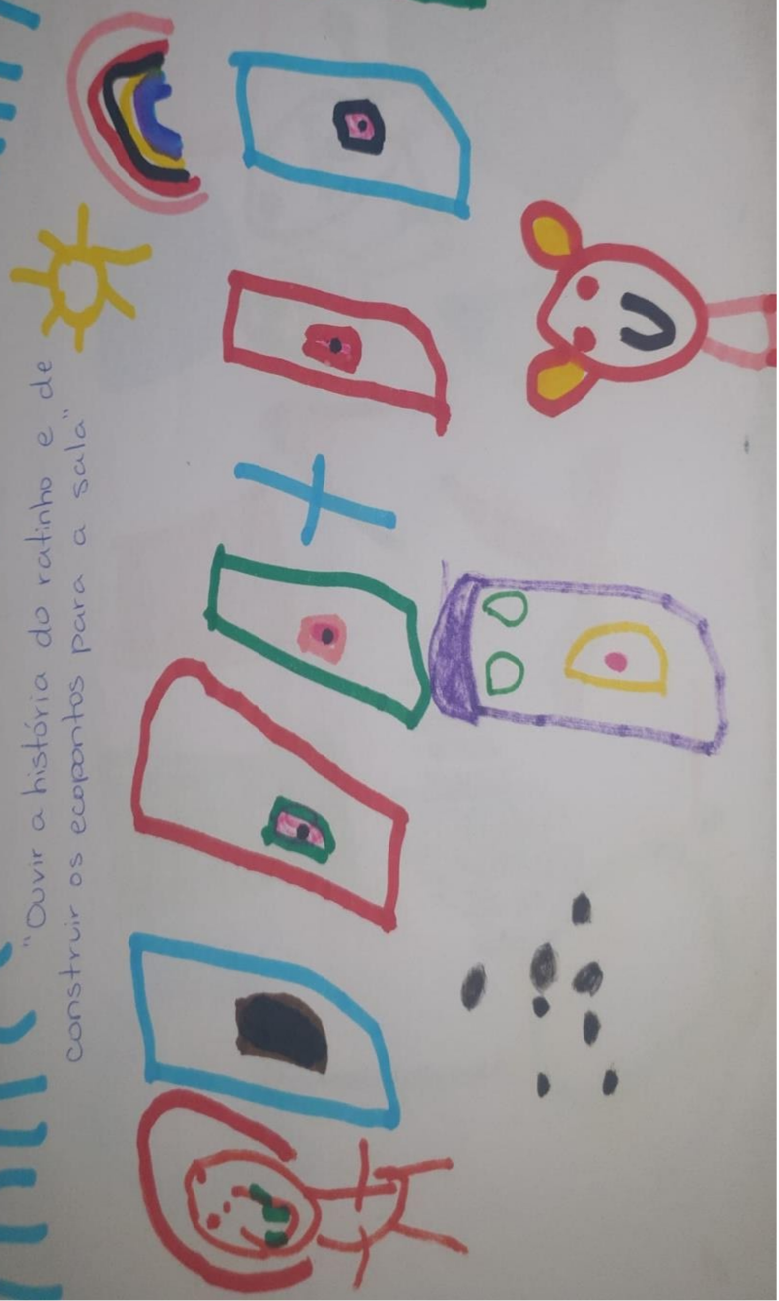
"De ter molhado as calças numa  
poça de água."



Vera  
4-12-2020

Hoje gostei de...

"Ouvir a história do ratinho e de  
construir os escaninhos para a sala."



LADA  
4-12-2020

# Hoje não gostei de...

"A Letícia ter-me tirado o carrinho das bonecas."

"Deixou-me triste e fiquei a chorar."

